



EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

COORD.

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro
Helena Vieira
Isabel Barca
Luís Alberto Marques Alves
Maria Helena Pinto
Marília Gago

DESIGN

Helena Vieira
(de acordo com as normas CITCEM)

SECRETARIADO

Ana Moreira

EDIÇÃO

CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

ISBN

978-989-8351-74-6

Porto, 2017

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.



EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

Coord.

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSACADÉMICA
CULTURA, ESTÁGIO E MEMÓRIA

SUMÁRIO

NOTA INTRODUTÓRIA

I. HUMANISMO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

- 12 CARLOS FUSTER GARCÍA - *¿Se evalúa el pensamiento histórico de los alumnos de 2.º de Bachillerato? Análisis de la prueba de Historia de España de acceso a la Universidad*
- 34 CRISTINA ELENA TABORDA RIBAS - *As mulheres e as crianças nos conflitos mundiais*
- 42 EVERTON CARLOS CREMA e MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT - *As diretrizes curriculares paranaenses da educação básica em História: perspectivas e limites*
- 61 JOÃO LUIS DA SILVA BERTOLINI e MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT - *Didática e aprendizagem de história: a ideia de Isla na cultura escolar*
- 87 JOSÉ XAVIER DIAS - *O legado da economia do açúcar numa perspectiva intercultural: um estudo com alunos do 2.º e 3.º ciclos*
- 105 MARCELO FRONZA - *As ideias de jovens estudantes sobre a conquista da América a partir do conflito entre europeus e indígenas nas histórias em quadrinhos de Altan e do livro didático de História de Julierme: interculturalidade e consciência histórica na busca por uma perspectiva humanista*
- 128 TATYANA DE AMARAL MAIA - *Memórias em disputa: educação histórica e o uso de fontes na aprendizagem histórica dos passados dolorosos*

II. LEITURAS HISTÓRICAS EM CONTEXTO

- 147 ANA JOÃO MARQUES DE OLIVEIRA e MARIA GLÓRIA PARRA SANTOS SOLÉ - *A compreensão do tempo e o desenvolvimento da competência da temporalidade em História em articulação com a Matemática em alunos do 4.º ano*
- 161 ANA MARIA MARQUES e FABIANA FRANCISCA MACENA - *Leituras históricas no contexto brasileiro da obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura afro-brasileira nos currículos escolares*

- 180 ANABELA MARTINS DA COSTA e MARIA GLÓRIA PARRA SANTOS SOLÉ - *A compreensão do tempo para o desenvolvimento do pensamento histórico: um estudo com alunos do 1.º ciclo do ensino básico*
- 201 ANTONIO DIOGO GREFF DE FREITAS e ANA CLAUDIA URBAN - *Consciência histórica no ciberespaço: análise de fontes históricas e as mudanças de cognição de pensamento em alunos de ensino médio*
- 220 DARCYLENE PEREIRA DOMINGUES e JÚLIA SILVEIRA MATOS - *Aprendizagem histórica e livros didáticos: o silêncio na representação da mulher no período do Renascimento*
- 239 ÉRICA ALMEIDA e MARIA GLÓRIA PARRA SANTOS SOLÉ - *Patrimônio histórico de Braga como recurso didático: um estudo com alunos do 5.º ano de escolaridade*
- 260 FERNANDA CLARA COSTA RAMOS e MARIA GLÓRIA PARRA SANTOS SOLÉ - *O potencial didático da genealogia para a construção da identidade e desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico*
- 281 MÁRCIA ELISA TETÉ RAMOS - *Representações de alunos do ensino médio sobre a narrativa histórica presente na cidade de Londrina – PR*
- 306 MARGARIDA MARIA RIBEIRO DE OLIVEIRA CHAVES; MARÍLIA GAGO e PAULA MARIA SEQUEIRA FARINHO - *O jogo como estratégia no desenvolvimento do conceito de tempo em História*
- 336 RAIMUNDO AGNELO SOARES PESSOA - *Dilemas de uma disciplina escolar: a componente História existente na base nacional comum curricular do Brasil*
- 355 RONALDO CARDOSO ALVES - *Das relações entre consciência histórica e práxis de vida: um estudo sobre as concepções de trabalho escravo no universo escolar*
- 373 THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA e MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT - *Para Conhecer a Educação Histórica: um Inventário da History Education*
- 395 TIAGO MANUEL PEREIRA CARDOSO e MARIA GLÓRIA PARRA SANTOS SOLÉ - *A Banda Desenhada Histórica como recurso e fonte historiográfica para o ensino e aprendizagem da História: um estudo com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

III. DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

- 412 ADRIANA KIVANSKI DE SENNA - *Aprendizagem Histórica e Ensino de História nos Anos Iniciais: Perspetivas Infantis*
- 427 ANA CLAUDIA URBAN - *Didática da História e formação de Professores: uma contribuição para o debate na Educação Histórica*

- 445 ANA ISABEL MOREIRA e XOSÉ ARMAS CASTRO - *A história de Portugal pelas narrativas de alunos do 2.º ciclo*
- 465 ANA PAULA SQUINELO - *Patrimônio e Educação Patrimonial sob o olhar de oficinas desenvolvidas no PIBID/UFMS/História: o caso dos Municípios de Aquidauana e Anastácio (Brasil/MS)*
- 490 ANILTON DIOGO DOS SANTOS e MARLENE ROSA CAINELLI - *O processo de construção e validação do instrumento piloto: breve análise sobre o fazer de um questionário na pesquisa em educação*
- 508 CARLA GOMES DA SILVA e MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT - *Manuais Didáticos e as sugestões de Recursos Midiáticos: Museus Virtuais e o seu uso em sala de aula pelos professores de História do Ensino Fundamental*
- 529 CRISTINA SUELI DOS SANTOS e DENILSON SANTOS DE AZEVEDO - *A educação patrimonial nos anos iniciais de uma escola pública: limites e possibilidades*
- 551 ELISABETE ZIMMER FERREIRA e JÚLIA SILVEIRA MATOS - *Aprendizagem histórica e representações sociais: Narrativas de pacientes e profissionais do hospital universitário sobre a telenovela Gabriela*
- 576 ELIZABETE CRISTINA DE SOUZA TOMAZINI e MARLENE ROSA CAINELLI - *Aprender a ser professor: experiência brasileira na formação de professores de História*
- 594 GERALDO BECKER e ANA CLAUDIA URBAN - *O sentido histórico e o significado das fontes históricas na vida prática dos estudantes do ensino médio*
- 617 GÉRSON WASEN FRAGA e MIGUEL ENRIQUE ALMEIDA STÉDILE - *Licenciatura em História e movimentos sociais: uma reflexão à luz da educação histórica*
- 635 GIOVANA MARIA CARVALHO MARTINS; REBECCA CAROLLINE MORAES DA SILVA e MARLENE ROSA CAINELLI - *Linguagens culturais contemporâneas em educação histórica: uma abordagem sobre a literatura e o cinema*
- 654 GISELA LOPES NUNES e MARIA GLÓRIA PARRA SANTOS SOLÉ - *Diálogos entre Educação Histórica e Educação Patrimonial e outras áreas do saber: o exemplo da exploração do Patrimônio Azulejar Bracarense por Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*
- 675 HELOISA PIRES FAZION e MARLENE ROSA CAINELLI - *Aprendizagem histórica: concepções de alunos do sexto ano do ensino fundamental*
- 693 JÚLIA SILVEIRA MATOS - *Aprendizagem histórica, ensino de História e formação docente: identidades fragmentadas*

- 714 JÚLIA SILVEIRA MATOS e UIRYS ALVES DE SOUZA - *Entre teoria e prática: por uma reflexão sobre o quê e como os estudantes de graduação compreendem os processos revolucionários ocorridos na Inglaterra do século XVII*
- 737 LUCIANA GERUNDO HORNES - *Formação Docente: do Currículo à Práxis – Um estudo de caso da Universidade Federal De Pelotas (UFPEL)*
- 760 LUCIANA MARIA CARDOSO PEREIRA - *“Asas ou Gaiolas?” Da Reflexão Teórica à Prática Escolar no Ensino da História e da Geografia*
- 789 LÚCIO ANTÔNIO FELIPE e JÚLIA SILVEIRA MATOS - *Aprendizagem Histórica, Ensino de História Temática da Reforma de Martinho Lutero nos Livros Didáticos*
- 809 MARIA CAROLINE AGUIAR DA SILVEIRA e JULIA SILVEIRA MATOS - *Aprendizagem histórica, ensino de história moderna e os livros didáticos: a busca por novos diálogos e olhares sobre a literatura iluminista*
- 828 MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA; DIOGO DOMINGOS PONTES e RICARDO LENARD ALVES - *Educação Histórica em Aula-oficina: a Ditadura Militar Brasileira na Consciência Histórica de Estudantes Goianos*
- 848 MARLENE ROSA CAINELLI - *Investigando as práticas de ensino de professores de História na Educação Básica (Brasil- 1998 - 2016)*
- 866 PRISCIÉLE MAICÁ SILVEIRA e MARLENE ROSA CAINELLI - *Narrativas de Alunos do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina (2017): Um Olhar sobre a Conceção de História*
- 885 ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD - *Conflito de Escravos e Ex-escravos durante o Período da Escravidão Africana no Brasil: o que diz (e o que não diz) a narrativa do manual didático de História*
- 907 SARA MARISA DA GRAÇA DIAS DO CARMO TRINDADE - *Ser historiador na sala de aula: desenvolvimento de competências ao nível conceitual estruturais para a construção do conhecimento histórico através de tarefas de recriação digital da História*
- 929 SERGIO ANTONIO SCORSATO e CARLA GOMES DA SILVA - *Aprendizagem Histórica: Consciência Histórica e a Neurociência*
- 948 VANESKA MEZETE PEGORARO e MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT - *O significado didático dos Arquivos Digitais*
- 968 VIRGÍNIA DA SILVA XAVIER e JÚLIA SILVEIRA MATOS - *Ensino de História e Livros Didáticos: diálogos entre os editais do PNL 2012-2015, o Manual do Professor e experiências pedagógicas*

NOTA INTRODUTÓRIA

NOTA INTRODUTÓRIA

Este livro, em formato eletrónico, apresenta os contributos de autores que integram uma já vasta comunidade científica europeia-americana (investigadores e participantes de várias universidades e escolas portuguesas, de Espanha, do Reino Unido, da Grécia e do Brasil), participante no XVI Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica, realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto nos dias 11, 12 e 13 de setembro de 2016. Este XVI Congresso, intitulado “Epistemologias e Ensino de História”, procurou contribuir de forma instigante para a prossecução de um já longo trabalho de reflexão sistemática sobre o ensino e a aprendizagem de História, ancorado na investigação em Educação Histórica, que se estendeu de um lado ao outro do Atlântico.

No seguimento do tema “Epistemologias e Ensino de História”, os textos relativos às conferências e comunicações apresentadas sublinham a importância da ligação entre teoria e prática na área do Ensino de História. Do conjunto ressalta a pertinência de se analisar e divulgar propostas de experiências educativas, em situações de aprendizagem reais, solidamente ancoradas em reflexão epistemológica sobre o conhecimento histórico.

Tal como se pretendeu com as conferências em diálogo e as comunicações no congresso, proporcionando momentos de debate profícuo, os textos agora divulgados a uma comunidade científica mais vasta poderão constituir mais uma oportunidade de partilha e de diálogo entre o pensamento dos historiadores e filósofos da História e as propostas de Ensino de História que procuram atender às ideias de professores e alunos. Sem esquecer a conexão entre o rigor do pensamento científico, fundamentado epistemologicamente, e a implementação de propostas de ensino de História desafiantes e adequadas àqueles que nelas participam, numa perspetiva humanista e contextualizada, o presente livro organiza-se em torno dos três eixos estruturantes do congresso:

1. Humanismo e Educação Histórica – Mais do que nunca, os tempos de incerteza e a velocidade a que a informação, simultaneamente homogénea e controversa, chega aos nossos ecrãs (cada vez mais móveis), necessitam de uma nova atitude humanista, alicerçada na construção de uma consciência histórica, mas também social, adequada ao desenvolvimento pessoal e coletivo, sem sobrepor o bem individual ao bem comum. Neste sentido, o humanismo é também essencial à criação de significado histórico, uma vez que se sustenta em situações e contextos históricos reais e, por isso, nos valores humanos que permeiam as diferentes culturas.

Assim, a História e particularmente a Educação Histórica, têm um papel fundamental de humanização das sociedades, das comunidades e das gerações, com atenção especial para as que se encontram em idade escolar. Urge respeitar as diferenças e promover o diálogo intercultural, mas simultaneamente, fomentar a consciência de que existe algo comum a todos, a nossa especificidade enquanto seres humanos. Os seres humanos independentemente dos seus pontos de partida/chegada partilham, em última análise, muitas das necessidades, sentimentos, vontades, desejos.

2. Leituras históricas em contexto – A Educação Histórica coloca o enfoque na compreensão da natureza da História pelos alunos, ou seja, dos conceitos estruturantes do conhecimento histórico, sem olvidar a construção de um quadro substantivo coerente que caracterize o processo histórico de cada comunidade humana. A atribuição de significado ao passado e, em concomitância, a interpretação das fontes históricas, deve fundar-se em contextos históricos reais, tendo em atenção uma aprendizagem situada e significativa, sustentada na investigação em cognição histórica. O desenvolvimento de investigação tem demonstrado como é possível fomentar a sofisticação do pensamento histórico contribuindo de forma inequívoca para o alargar de horizontes na compreensão histórica do ontem, do hoje e perspetivar vários cenários.

3. Diálogos em Educação Histórica – Se o ensino e a aprendizagem da história devem assumir uma configuração humanista, têm também de enfrentar o desafio da comunicação intercultural nesta era da globalização. Ideias como a de “identidade coletiva”, tantas vezes confundida com “consciência histórica”, necessitam ser modificadas e aprofundadas, pois a(s) identidade(s) é/são complexas, imbrincadas em redes de pertença, gerando muitas vezes sentimentos de exclusão em vez de inclusão. A construção de identidades abertas e a sua articulação com a orientação temporal, necessária à vida prática, ou seja, as dimensões históricas e sociais do indivíduo, podem ser sustentadas por um ensino e aprendizagem que contribua para uma análise crítica do mundo atual, como o revela a investigação sistemática em Educação Histórica. Na construção de um novo humanismo, para além do respeito pela diferença, é fundamental procurar o cerne da existência – o ser-se humano.

Criar espaço de diálogo entre filósofos, historiadores e investigadores em educação histórica é crucial para que se fomente o desenvolvimento científico da História. Jörn Rüsen, filósofo da História, e Arthur Chapman, investigador em Educação Histórica, proferiram duas conferências individuais em que entrecruzavam a Filosofia da História com o desenvolvimento de um pensamento histórico e uma consciência histórica mais sofisticada. Assistimos, ainda, a

dois momentos de debate de ideias entre Sérgio Campos Matos e Isabel Barca, dois cientistas portugueses, e entre Estevão Rezende e Maria Auxiliadora Schmidt, dois cientistas brasileiros.

Teve lugar, ainda neste XVI Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica, a divulgação de literatura científica na área da Educação Histórica, com o lançamento de várias publicações: (1) o e-book “Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional. (Atas do XV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica)”, coordenado por Isabel Barca e Luís Alberto Alves (ed. CITCEM, 2016); (2) o livro “Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente” da autoria de Helena Pinto (ed. CITCEM, 2016); e (3) o livro “Consciência Histórica e Interculturalidade: Investigação em Educação Histórica”, organizado por Maria Auxiliadora Schmidt e Marcelo Fronza (ed. W.A., Curitiba, 2016).

O caminho da Educação Histórica continua... e em 2017 voltará ao Brasil. O XVII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica, realizar-se-á em Foz do Iguaçu, Paraná, organizado pela UNILA-Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Votos de sucesso!

Pel’A Comissão Organizadora
Maria Helena Pinto e Marília Gago

I. HUMANISMO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

* O conteúdo dos trabalhos apresentados é de inteira responsabilidade dos autores. Os textos foram extraídos dos trabalhos enviados sem que tenha havido alterações realizadas pelos organizadores desta publicação.

¿SE EVALÚA EL PENSAMIENTO HISTÓRICO DE LOS ALUMNOS DE 2.º DE BACHILLERATO? ANÁLISIS DE LA PRUEBA DE HISTORIA DE ESPAÑA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

CARLOS FUSTER GARCÍA

Universitat de València – Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

RESUMO: Esta comunicación presenta un estudio sobre la evaluación del pensamiento histórico en las pruebas españolas de acceso a la Universidad de la materia de Historia de España. El estudio parte del análisis de las pruebas presentadas por las diferentes Universidades de las 17 Comunidades Autónomas. Se inicia planteando el problema que es objeto de estudio, se reflexiona sobre la utilidad de las pruebas externas y la posibilidad de presentar unas pruebas que no solo midan el éxito de los estudiantes. Se continúa planteando una propuesta de modelo de análisis de las preguntas presentadas en las pruebas de Historia de España basada en la dimensión del conocimiento histórico, del proceso cognitivo y del pensamiento histórico. Finalmente, el estudio demuestra que todavía existe cierto abuso de preguntas de carácter conceptual y memorístico. Concluimos que si queremos desarrollar las destrezas históricas de nuestro alumnado deberíamos presentar pruebas que versaran sobre el uso de evidencias que permitieran construir narrativas históricas escolares que promuevan el uso de los conceptos metodológicos.

PALAVRAS-CHAVE: *Evaluación Externa, Historia de España, Pensamiento Histórico.*

INTRODUCCIÓN

Las evaluaciones han adquirido en España una relevancia notable en las últimas décadas y todo parece indicar que se mantendrá esta tendencia. Se presupone que las evaluaciones externas internacionales y nacionales pretenden contribuir a la mejora de la educación mediante la evaluación de ciertos estándares educativos definidos previamente. Así, la evaluación se nos presenta con la potencial capacidad de mejorar la enseñanza y aprendizaje.

Las pruebas de acceso a la Universidad (PAU) han sido hasta ahora las únicas pruebas externas que han evaluado la enseñanza histórica en el sistema educativo español. Estas pruebas, determinan lo que se evalúa y, a su vez, lo que se acaba enseñando y aprendiendo. De este modo, como ya hemos señalado en anteriores aportaciones (Fuster, 2013; Souto, Fuster y Sáiz, 2014; Sáiz y Fuster, 2014), estas pruebas pueden proporcionar información relevante que permita identificar el grado de adquisición de competencias históricas, así como los niveles de comprensión y el desarrollo del pensamiento histórico que alcanzan los estudiantes antes de realizar su ingreso en la Universidad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: ¿PERMITEN LAS PAU DE HISTORIA DE ESPAÑA COMPROBAR LA ADQUISICIÓN DE LAS DESTREZAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO?

En España se realiza una prueba de acceso a la Universidad (PAU) similar a la que se realiza en otros países: en Portugal, conocida como Exames Nacionais do Ensino Secundário, o en Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). En el contexto español, tradicionalmente suele atribuírsele varias funciones a dichas pruebas y que se resumen principalmente en tres: homologar los conocimientos adquiridos en la enseñanza secundaria, evaluar la madurez del alumnado y conseguir una adecuada ubicación de los alumnos en función de sus habilidades o aptitudes (Martínez y Guardiola, 2001).

En este sentido, la función selectiva es más relevante en unos contextos que en otros, como se puede comprobar en el caso de Brasil, donde en algunos casos existe una proporción de 10: 1 entre el número de presentados y los que consiguen superar la prueba y acceder a la Universidad (Souto, 2014). En otros, como el caso español, la función clasificatoria no es tan importante, puesto que el 90% del alumnado supera la prueba, no obstante, las calificaciones obtenidas sí que pueden suponer un obstáculo para acceder a los estudios deseados.

Todo parece indicar que la única función que acaban cumpliendo este tipo de pruebas es el de seleccionar y clasificar al alumnado. En el caso que ahora nos ocupa nos surgen los siguientes interrogantes ¿necesitamos unas pruebas que solo miden el éxito de los estudiantes o que sean útiles para que el alumnado demuestre la adquisición de las destrezas de pensamiento histórico?, ¿permite la PAU de Historia de España actual comprobar la adquisición de dichas destrezas?

Si nos planteamos estos interrogantes es porque conjeturamos que la PAU de Historia de España, como prueba final de 2.º de Bachillerato, debería exigir y plantear dichas destrezas. En la presente comunicación trabajamos bajo la siguiente hipótesis de trabajo: las pruebas de Historia de España de acceso a la Universidad no se confeccionarían teniendo en cuenta los consensos actuales en Didáctica de la Historia, así como, relacionados con ellas, las prácticas de innovación. El modelo mayoritario de prueba de Historia de España promovería un aprendizaje memorístico, aunque hay modelos que posibilitarían el aprendizaje del uso e integración de las destrezas de pensamiento histórico.

De este modo, si lo que se observa es que la PAU se orientan sobre todo a una reproducción del pasado, estaríamos ante un aprendizaje muy ceñido a los cánones academicistas y poco vinculados a la integración de conceptos metodológicos. Por el contrario, si observamos que la PAU demanda un uso de conceptos metodológicos que obliguen a los alumnos al análisis, la interpretación y la elaboración de composiciones históricas, podremos afirmar que los exámenes promueven el desarrollo de los conceptos de pensamiento histórico.

Esta comunicación se enmarca en una de las líneas de investigación y paradigma¹ de referencia en Didáctica de la Historia que ha sido abordado en los últimos 30 años por numerosos autores y trabajado desde la confluencia de la Psicología cognitiva, estudios socioculturales, la Filosofía y la epistemología de la Historia. Estos trabajos se identifican con la expresión “pensar históricamente” (*thinking historically*) o “pensamiento histórico” (*historical thinking*).

Frente al paradigma didáctico que entiende el aprendizaje de Historia escolar como una acumulación de información, fechas, acontecimientos, datos, o personajes, y que tiene como

¹ Asumimos el concepto “paradigma” de acuerdo con Thomas Kuhn (2013) quien afirma que debe ser concebido como una forma nueva y aceptada de resolver un problema en la ciencia, que más tarde es utilizada como modelo de investigación y la formación de una teoría. Siguiendo a este autor, el cambio de un paradigma por otro, no ocurre debido a que el nuevo responde mejor a las preguntas que el viejo. Ocurre más bien, debido a que la teoría antigua se muestra cada vez más incapaz de resolver las anomalías que se le presentan. Así, los nuevos paradigmas presentan nuevas formas de ver las cosas. Asumiendo este concepto, nosotros concebimos el pensamiento histórico como un nuevo paradigma en investigación educativa, así como un nuevo modelo de educación histórica.

eje vertebrador la cronología y presenta un discurso acabado, cerrado y certero de la Historia, se halla la convicción de algunos didactas de la Historia y psicólogos de la educación de que enseñar historia es una vía de conocimiento que debe centrarse en la dimensión metodológica como forma de aprendizaje del conocimiento histórico.

Sus aportaciones abogan por una enseñanza que consista en la comprensión de la construcción de la narración o la explicación histórica, haciendo accesible un pasado que es difícil de abordar a través de las evidencias de lo que conocemos y haciendo uso del tiempo histórico, la causalidad o la significación. Esto implica preocuparse por el análisis, la interpretación, la argumentación o la veracidad.

Este planteamiento que pone el acento en la enseñanza de las destrezas históricas, tiene su origen en los años 70 con la aparición en Inglaterra de movimientos de innovación pedagógica y la aplicación de enfoques didácticos activos. Movimientos que acabarán por consolidarse y darán lugar a la aparición de un nuevo paradigma educativo de la Historia, referente en la actualidad en la Didáctica de la Historia internacional, que se ha extendido por Estados Unidos y Canadá, y que ha acabado llegando a Iberoamérica y Europa.

Este nuevo paradigma lo encontramos bajo sobrenombres distintos: conceptos de segundo orden, cognición situada, actos de pensamiento, pensamiento histórico, comprensión histórica, hábitos mentales, contextualización del tiempo histórico o conciencia histórica comparten una serie de características comunes (Mora y Ortiz, 2012) donde: 1) se prioriza el uso de las fuentes primarias, superando la transmisión acrítica de contenidos históricos a través de recursos didácticos como los libros de texto; 2) se concibe la Historia como un saber de naturaleza provisional e incierta; 3) se define el aprendizaje de la Historia como *contraintuitivo* (*unnatural act*) por lo que es necesario enseñarlo y aprenderlo (Wineburg, 2001); 4) se especifica que la Didáctica de la Historia necesita de estrategias para superar las representaciones iniciales para entender el tiempo histórico; y 5) se recurre a la metodología de la Historia para formar a los alumnos una cognición situada, es decir, el desarrollo de las habilidades de pensamiento utilizadas por los historiadores en su quehacer profesional (Plá, 2013).

De entre ellas, el “Pensamiento Histórico” (*Historical Thinking*) o “Pensar Históricamente” (*Thinking Historically*), es un modelo que ha sido tratado sobre todo por didactas de la Historia de Canadá y Estados Unidos y que tiene sus máximos representantes en las figuras de Wineburg (2001, 2007) Seixas y Morton (2013), VanSledright (2004, 2011, 2014) y Lévesque (2008 y 2010). Su repercusión se puede observar en las numerosas propuestas e investigaciones que se han realizado bajo la óptica del pensamiento histórico tanto en el ámbito nacional como

internacional (p. ej. Barton, 2010; Lee *et al.*, 2005; Reisman, 2012; Carretero *et al.*, 2013; González *et al.*, 2011; Domínguez, 2015; López Facal, 2000, 2011; Sáiz, 2015; Gómez *et al.*, 2015).

Asumimos este paradigma como una propuesta para innovar y mejorar la enseñanza y aprendizaje de la Historia y reivindicamos la idea de un desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía (Pagès, 2009; Prats y Santacana, 2011). Además, bajo esta premisa, entendemos que es posible modificar las características de los exámenes de la PAU, si somos capaces de ver las alternativas que conduzcan a una mejora de la educación histórica y tenemos la voluntad de contribuir a una ciudadanía más crítica y activa (Souto, 2011).

De este modo, consideramos que los estudiantes necesitan ser evaluados mediante una herramienta que les permita demostrar las destrezas de razonamiento histórico, y creemos que esto se vuelve todavía más necesario en alumnos preuniversitarios. Para facilitar el desarrollo del pensamiento histórico es preciso permitir que los estudiantes evalúen fuentes históricas, analicen las causas y consecuencias y aprecien cómo de compleja y ambigua es la explicación histórica. La evaluación en historia debería permitir a los estudiantes pensar y emitir juicios sobre las fuentes de manera independiente, imaginativa y crítica. En un intento por desarrollar el pensamiento crítico considerando los diferentes puntos de vista. De ahí que la evaluación precise diferentes procesos cognitivos para interpretar el pasado. Ello debería reflejarse en actividades, ejercicios, o en definitiva, pruebas o exámenes con niveles cognitivos bajos y altos, permitiendo destrezas de recuerdo, comprensión, análisis, aplicación y evaluación.

METODOLOGÍA Y MODELO CONCEPTUAL

La investigación es de naturaleza no experimental, descriptiva y transeccional. Es cierto que, como señalan diversos autores, una investigación no experimental se hace post hoc, donde no se controlan las variables independientes. Pero para nuestro propósito, describir y analizar las pruebas de acceso a la Universidad (PAU), ello supone observar el fenómeno tal y como se da en su contexto natural para después analizarlo.

El planteamiento del problema nos ha exigido la combinación de diferentes métodos de investigación, en nuestro caso asociados al paradigma cuantitativo y cualitativo. No obstante, no podemos negar que se ha priorizado un enfoque de metodología cualitativa con el objetivo de comprender y profundizar sobre el fenómeno de estudio. El proceso de análisis cualitativo

nos ha obligado a organizar los datos y la información identificando unidades de análisis o significado que nos permitieran su categorización y codificación.

En investigación cualitativa, la recopilación de datos resulta fundamental, ya que se recogen con la finalidad de ser analizados y comprendidos para intentar responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. Atendiendo a diversos autores (p. ej. Albert, 2006; MacMillan y Schumacher, 2005; Salkind, 1999), los instrumentos de recogida de información son variados y diversos: cuestionarios, entrevistas, observación, grupos de discusión, tests... Pero para llevar a cabo nuestra investigación, se ha hecho uso especialmente del análisis de contenido (Bardin, 2002; Krippendorff, 1990).

El análisis de contenido no puede ser indiscriminadamente aplicado a la educación en general. Puede y debe ser utilizado en educación, pero dentro de unas parcelas de estudio específicas (López, 2002), como es el caso de esta comunicación. Desde esta perspectiva, el análisis de contenido se concreta en el análisis de los protocolos de exámenes que se nos revela como una fuente de información cada vez más importante en investigaciones de Didáctica de la Historia. Estos constituyen los enunciados de cuestiones planteadas en las pruebas de Historia de España de acceso a la Universidad. Su estudio nos va permitir conocer y analizar la estructura formal de los exámenes, el contenido histórico que se pregunta, la tipología de preguntas, así como el nivel cognitivo y de destreza de pensamiento histórico que desarrollan. En resumen, de qué modo los exámenes contribuyen en la determinación de lo que debe ser el conocimiento histórico o al menos lo más representativo de la disciplina.

Considerando las palabras de Merchán (2009), el examen es el modo en que el alumnado adquiere el conocimiento, influyendo en su idea de qué es el conocimiento, cómo se elabora y cómo se transmite. Es por eso que entendemos que estas pruebas pueden proporcionar información relevante que permita identificar la lógica del examen y reflejar los planteamientos que condicionan el currículo de Bachillerato. Nos permite por tanto, valorar el *currículum retenido* (Perrenoud, 1991) que nos indicará qué es aquello que realmente se ha aprendido, a qué cosas se les ha puesto mayor énfasis y cuáles son las carencias de la Historia como materia escolar. Por otra parte, su estudio nos ayudará a entender el porqué de las representaciones sociales y los recuerdos que los alumnos tienen sobre las finalidades de la Historia y las prácticas evaluativas tal como muestran algunas investigaciones (Souto, Fita y Fuster, 2014).

El uso del análisis de contenido obliga a distinguir varios pasos diferentes, de los que nos ocuparemos a continuación, como son: determinar la muestra de la investigación, abordar el modelo conceptual y plasmar el proceso de categorización.

Por lo que respecta a la muestra se han analizado los protocolos de exámenes de las pruebas de Historia de España de Acceso a la Universidad. Se han consultado y analizado las propuestas de las 17 Comunidades Autónomas de la convocatoria la de junio de 2012. Asimismo, se han valorado los resultados obtenidos por estudios previos (Alarcón, 2010) en relación a la convocatoria de junio de 2009.

Para analizar las preguntas hemos construido un sistema de categorías que nos permitiera un análisis sistemático de los protocolos de examen:

En primer lugar, la categorización del protocolo de las Pruebas de Acceso a la Universidad. Este sistema nos permite contestar a la pregunta sobre cómo son las PAU de Historia de España. A partir de un estudio previo (Alarcón, 2010) se han establecido categorías descriptivas que nos permitan detallar la tipología de preguntas planteadas alrededor de cinco categorías: cuestiones breves, vocabulario, comentario de texto, desarrollo del tema y composición de un texto.

En segundo lugar, la categorización de la complejidad cognitiva de las habilidades de procesamiento, utilizada para determinar las capacidades cognitivas exigidas al alumnado en las preguntas planteadas en las PAU de Historia de España. Para la elaboración de nuestro modelo conceptual aplicamos dos presupuestos teóricos. En primer lugar, la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de Bloom, en su revisión adaptada por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002). El uso de esta taxonomía nos permite jerarquizar en niveles cognitivos los aprendizajes de los alumnos. Además, nos sirve como un elemento de apoyo para diferenciar niveles de complejidad en las fuentes analizadas. El uso de un modelo que mida la complejidad cognitiva ha sido aplicado en otros estudios sobre actividades de libros de texto (Sáiz, 2015) así como en investigaciones que tienen por objeto de estudio la evaluación, concretamente el análisis de las preguntas que aparecen en los exámenes. Además de la aplicación en investigaciones nacionales, también debemos citar su uso en recientes estudios internacionales.

En segundo lugar, valoramos la tipología de conceptos históricos de primer y segundo orden. Para realizar esta clasificación nos basamos en la propuesta de Seixas y Morton (2013) para los conceptos de segundo orden ligados al pensamiento histórico: relevancia histórica, fuentes y pruebas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética. Su uso nos permitirá analizar la frecuencia de aparición de marcadores de con-

ceptos metodológicos, explícitos o no, en el currículo de Historia de España. Además, nos permitirá clasificar las preguntas según vayan dirigidas al desarrollo de uno de los conceptos de segundo orden.

Desde estos criterios presentamos el modelo conceptual de análisis del currículo de Historia de España y de análisis de las preguntas de examen y de la PAU de Historia de España. Se formula la dimensión del conocimiento y la dimensión del proceso cognitivo. En el primero de los casos, si bien la taxonomía de Bloom habla del conocimiento en sentido abstracto (conocimiento factual, conceptual, procedimental y metacognitivo), en esta investigación proponemos una dimensión del conocimiento histórico (Cuadro 1), como ya han propuesto otras investigaciones (Sans y Trepát, 2006; Gómez y Miralles, 2015). En nuestro caso, dicha propuesta se fundamenta en cuatro tipos de conocimiento: cronología y datos, conceptos históricos, hechos históricos, procesos históricos. Y que, según la propuesta del pensamiento histórico constituiría el conocimiento sustantivo de la Historia.

Conocimiento	Significado
Cronología y Datos	Conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los hechos o procesos históricos o saber colocarlas de forma correcta. Identificar los principales personajes, acontecimientos históricos o aspectos generales. Son los datos básicos de una observación.
Hechos Históricos	Alude a acontecimientos históricos concretos dentro de un contexto histórico más amplio.
Conceptos Históricos	Hace referencia a los conceptos, vocabulario, terminología, principios y teorías de la ciencia histórica.
Procesos Históricos	Conocimiento sobre las grandes etapas o periodos históricos.

CUADRO 1 | Partes de las pruebas de acceso a la Universidad

Además, si bien la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002) establece un conocimiento metacognitivo, es decir, el conocimiento y naturaleza de los procesos de aprendizaje, en el caso del conocimiento histórico, a nuestro juicio,

la metacognición quedaría establecida por el reconocimiento de los conceptos de segundo orden o metodológicos. De este modo, entendemos que la presencia de dichos conceptos, aportaría el conocimiento sobre los procesos u operaciones cognitivas que necesitamos para aprender Historia, o dicho de otro modo, los conceptos que necesitamos para construir o interpretar la Historia.

Para establecer los conceptos de segundo orden o metodológicos, nos basamos en la propuesta de Seixas y Morton (2013) (Cuadro 2).

Concepto	Significado
Relevancia histórica	Explicar la relevancia histórica de un evento o persona en particular, utilizando criterios apropiados.
Fuentes y pruebas	Entender cómo la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes históricas.
Cambio y continuidad	Ver el cambio en el pasado como un proceso, con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades.
Causas y consecuencias	Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Ver la consecuencia de un hecho o de las acciones de una persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales.
Perspectiva histórica	Reconocer las diferencias entre las creencias, los valores y motivaciones actuales (visión del mundo) y de los pueblos y sociedades anteriores. Explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico.
Dimensión ética	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconocimiento el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado.

CUADRO 2 | Categorización de los conceptos metodológicos Gómez y Miralles (2015)

Por otra parte, establecemos la dimensión del proceso cognitivo, que en el modelo de aprendizaje de Historia (VanSledright, 2011), se correspondería con los conceptos estratégicos

que nos permiten hacer una investigación histórica. Para ello utilizamos las seis categorías establecidas por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002) y las agrupamos en tres niveles: nivel cognitivo bajo (recordar y comprender), nivel cognitivo medio (aplicar y analizar) y nivel cognitivo alto (evaluar y crear). Asimismo, incluimos los procesos cognitivos específicos identificados por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002) y que nos ayudan a clasificar la información.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados extraídos del análisis realizado de los protocolos de examen de las pruebas de Historia de España de acceso a la Universidad.

DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO HISTÓRICO DE LAS PRUEBAS

El contenido histórico de la materia de Historia de España de 2.º de Bachillerato aborda desde lo que se conoce como las raíces históricas de la España contemporánea hasta la España actual. Identificamos una polaridad en cuanto a los contenidos de Historia, por un lado aquellas pruebas que deciden asumir la totalidad del currículo y por otro, aquellas que se centran en dos etapas particulares de la Historia de España y que versan sobre los acontecimientos referidos al S.XIX y XX.

De aquellas Universidades que realizan cuestiones referidas a las “raíces históricas”, éstas plantean interrogantes en torno a la Edad Antigua, Edad Media y Edad Moderna. A modo de ejemplo encontramos ejercicios sobre los pueblos prerromanos y la conquista romana de la Península Ibérica (Comunidad de Madrid y Cantabria), la situación de la Península Ibérica durante los siglos VIII-XIII (Castilla y León, Aragón) o la definición de Al-Ándalus (Aragón, Castilla y León, Comunidad de Madrid). Y respecto a la E. Moderna, las preguntas más repetidas son en torno a la figura de los Reyes Católicos (Murcia, La Rioja, Comunidad de Madrid) y los Borbones (Baleares, La Rioja, Comunidad de Madrid, Cantabria, Aragón). Sin duda esta selección de temas centrales nos proporciona información acerca de lo que se considera relevante en la configuración de la España actual.

De los temas que abordan el siglo XIX, observamos paridad entre el tema de la “Crisis del Antiguo Régimen” y el tema sobre la “Construcción y consolidación del Estado liberal”,

mientras que los temas que constituyen el siglo XX, no encontramos diferencias notables. Identificamos una mayor presencia del tema de la “Crisis del Estado liberal, la Segunda República y la Guerra Civil”, seguido del tema de “La España actual” y “La dictadura franquista”. Cabe señalar la poca presencia del tema de las “Transformaciones económicas y cambios sociales en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX”. Las preguntas en torno a este tema hacen referencia principalmente a la cuestión agraria del siglo XIX (Baleares, Extremadura) y a los cambios sociales y aparición del movimiento obrero (Castilla y León).

Estos resultados nos llevan a reflexionar sobre la influencia que pueden ejercer las pruebas en el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado. ¿Es necesario un conocimiento intensivo para desarrollar un óptimo pensamiento histórico o, por el contrario, es posible su desarrollo abarcando el programa de manera extensiva?

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL EXAMEN: TIPOLOGÍA DE LAS PREGUNTAS

Como se ha señalado, el análisis de las pruebas se ha realizado agrupando los ejercicios planteados en torno a cinco tipos, cuestiones breves, vocabulario, comentario de texto, desarrollo de tema y composición de un texto (Cuadro 3).

Comunidad Autónoma	Partes del examen	Tipología de las preguntas				
		CB	V	CF	DT	CT
Andalucía	1					x
Aragón	2	x		x	x	
Asturias, Principado de	2			x	x	
Baleares, Islas	2			x	x	
Canarias	2			x	x	
Cantabria	2	x		x		
Castilla y León	3	x	x		x	

Castilla-La Mancha	3	x		x	x	
Cataluña	2	x		x		
Extremadura	2		x	x		
Galicia	1					x
Rioja, La	3	x		x	x	
Madrid, Comunidad de	3	x		x	x	
Murcia, Región de	2			x	x	
Navarra, Comunidad Foral	2		x	x		
País Vasco	2			x	x	
Valenciana, Comunidad	1			x		
Frecuencia de aparición		7	3	14	10	2
<u>Tipología de las preguntas</u>						
CB: Cuestiones breves V: Vocabulario CF: Comentario de fuente histórica.						
DT: Desarrollo de tema CT: Composición de un texto.						

CUADRO 3 | Partes de las pruebas de acceso a la Universidad

Las cuestiones breves se tratan de preguntas concretas que se realizan sobre un tema, personajes, época o cualquier otro aspecto de la Historia de España. Creemos que se trata de un claro ejemplo donde se evalúa la capacidad de los alumnos para retener fechas y acontecimientos. Consideramos que este tipo de ejercicios fomentan la asociación de la historia escolar con el hecho de memorizar.

En las preguntas de vocabulario, se trata de cuestiones donde se valora la capacidad de los estudiantes para concretar y resumir un contenido histórico a través de una definición de entre dos y seis términos históricos.

Es importante destacar cómo el análisis de fuentes históricas sigue siendo el ejercicio planteado por casi la totalidad de Universidades, el 70% así lo hacen. En el caso de aquellas que no lo presentan, éste es sustituido por el desarrollo de un tema, como en el caso de Aragón, o por la elaboración de una composición de un texto como Andalucía y Galicia. Cualquiera que sea el caso, la totalidad de las pruebas presentan fuentes históricas en sus diversas posibilidades

(textos, fotografías, gráficos....) como recurso vinculado a una de las preguntas, lo que diverge es el uso que se hace de ella.

Respecto al desarrollo de un tema, son preguntas donde se demanda al alumno el desarrollo de un aspecto de los contenidos históricos. Con frecuencia aparece con la denominación literal de uno de los apartados del currículo de Historia de España. Se trata de un modelo de ejercicio similar al anterior, pero en ocasiones de carácter inductivo autónomo.

Por último, encontramos ejercicios cuyo objetivo son la composición de un texto, se trata de preguntas donde se pide al alumno la redacción de un texto sobre una época histórica concreta mediante la utilización de las fuentes históricas que sirven de estímulo para su desarrollo. Nos encontramos frente a un uso problematizante de las fuentes históricas.

DIMENSIÓN DEL PROCESO COGNITIVO

El Cuadro 4 refleja la dimensión del conocimiento histórico que promueven las actividades o ejercicios planteados en las PAU de Historia de España. Se observa una mayor presencia de preguntas sobre conceptos históricos y una escasa identificación de preguntas relacionadas con los procesos históricos.

Dimensión del conocimiento	Frecuencia de aparición
Cronología y datos	30
Conceptos históricos	72
Hechos históricos	30
Proceso Histórico	16

CUADRO 4 | Dimensión del conocimiento histórico en las pruebas de Historia de España

La primera de las dimensiones, cronología y datos, representa el 25,2% de las preguntas. Se trata de cuestiones donde el alumno debe situar cronológicamente la fuente histórica que se le muestra, o bien, ejercicios en los que los estudiantes deben relacionar hechos históricos con sus fechas correspondientes. Por otra parte, también encontramos actividades donde se debe extraer información de las fuentes facilitadas.

A pesar de tratarse de actividades de la misma dimensión del conocimiento, no todas ellas representan la misma dimensión del proceso cognitivo, como analizaremos posteriormente. Entendemos que, por ejemplo, ordenar cronológicamente hechos históricos supone una memorización de la información, mientras que, contextualizar una fuente histórica supone, cuanto menos, una comprensión de la información facilitada, pudiendo suponer un análisis de la misma.

La dimensión más identificada en los ejercicios presentados (41,7%) es la relativa a los conceptos históricos. Este tipo de actividades presentan conceptos meramente factuales, como la definición de señorío, inquisición, califato o golpe de Estado, y otro tipo de cuestiones, que suponen un mayor desarrollo por parte de los estudiantes

No obstante, entendemos que este tipo de ejercicios, donde se pregunta de manera aislada al alumno sobre unos conceptos descontextualizados provoca que los estudiantes hayan podido memorizar un vocabulario dado en cada tema por su profesor, a pesar de no saber su significado histórico. Consideramos que los conceptos deben ser utilizados en la explicación de la realidad, dentro de un texto de elaboración propia. Deberían convertirse en el elemento que permite a los estudiantes estructurar un discurso en coherencia con el periodo histórico que están desarrollando.

Las cuestiones que preguntan a los estudiantes sobre hechos históricos representan el 24%. Este tipo de ejercicios suele plantearse como pregunta complementaria al comentario de una fuente histórica. en no pocas ocasiones, se indica al alumno que el comentario o la explicación debe ser “breve”. Consideramos que la formulación de enunciados de este tipo, donde se permiten respuestas reducidas puede conllevar la enumeración de hechos históricos o el desarrollo de respuestas descriptivas. Además, advertimos la presencia de enunciados como “El descubrimiento de América” o “La transición española” donde resulta complicado saber hacia donde deben dirigir la respuesta los alumnos. ¿Deben explicar sus causas y consecuencias o tal vez qué cambios produjeron dichos hechos históricos? Y más teniendo en cuenta que se trata de preguntas identificadas como *cuestiones breves*, ¿cuál es el objetivo de este tipo de preguntas?, ¿reproducir una información previamente elaborada? ¿tendrá el corrector libertad para corregir este tipo de preguntas o se impondrá una respuesta estándar?

Por último, nos encontramos con las preguntas relacionadas con los procesos históricos. Sin duda, *a priori*, se trata de ejercicios donde el alumno debería poder demostrar ampliamente tanto el dominio del contenido histórico como la capacidad para organizar la información del

proceso sobre el que se le interroga. Este tipo de cuestiones representan el 9%. Como se deduce son las menos representativas del total de preguntas analizadas.

Estas preguntas suelen ir asociadas a aquellas pruebas donde el alumno debe desarrollar un tema histórico (con o sin fuentes históricas) o en el caso de los exámenes, que se fundamentan en la composición de un texto histórico.

Como en el caso anterior, advertimos la presencia de enunciados que nos permiten pensar que su formulación está dirigida a que los estudiantes expongan todo lo que saben sobre un determinado tema histórico. Además, como ya hemos señalado, la ausencia de fuentes históricas promueve que el alumnado exponga un tema previamente elaborado por él mismo o por su profesor, sin que se promueva la capacidad de trabajo con las fuentes, el análisis o la interpretación.

DIMENSIÓN DEL PROCESO COGNITIVO

Los resultados obtenidos tras el análisis de los enunciados de las preguntas pueden observarse en el Cuadro 5. La lectura de la misma debe entenderse teniendo en cuenta que todo proceso superior presupone la activación de los procesos precedentes. Así, por ejemplo, cuando se trabaja con fuentes de información, la mayoría de las preguntas suponen analizar los documentos (asumimos que el alumno para analizar la información debe aplicar el conocimiento histórico que domina).

Dimensión del proceso cognitivo		Frecuencia de aparición
Nivel cognitivo bajo	Conocer/recordar	34
	Comprender	91
Nivel cognitivo medio	Aplicar	2
	Analizar	17
Nivel cognitivo alto	Evaluar	0
	Crear	6

CUADRO 5 | Dimensión del conocimiento histórico en las pruebas de Historia de España

Aún así, los resultados no dejan lugar a dudas, el 84,7% de las preguntas analizadas promueven un nivel cognitivo bajo. Este dato se confirma cuando se observan los verbos que inician la mayoría de enunciados. Los que más presencia tienen son “explicar, definir, describir, desarrollar y resumir”. A pesar de no querer ser estrictos con la aplicación de la taxonomía de Bloom, no podemos ignorar que estos verbos aluden a procesos cognitivos asociados a la memorización de la información.

Se continúa potenciando la memorización de contenidos, con escasa atención a la aplicación, análisis y evaluación de los conocimientos. No vamos a negar que el aprendizaje de hechos y conceptos son necesarios para alcanzar niveles cognitivos elevados, pero una vez más, reiteramos que estos deberían integrar o formar parte en la construcción de un discurso histórico escolar elaborado por el alumno. Consideramos que este tipo de aprendizaje eminentemente memorístico, provoca un aprendizaje superficial de los contenidos. La presencia de esta clase de preguntas condiciona la forma de estudio de los alumnos, enfrentándose a un aprendizaje poco significativo.

DIMENSIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

La formulación de los enunciados, en ocasiones, no nos ha permitido deducir el aspecto sobre el cuál se está preguntando. Este hecho ha provocado que no podamos extraer conclusiones definitivas al respecto de la dimensión del pensamiento histórico, lo cual se ve reflejado en el Cuadro 6. En ella se representa la dimensión del pensamiento histórico que se refleja explícitamente en el enunciado de las preguntas. Como profesores de historia, hemos podido deducir, en algunos, casos la intencionalidad de las preguntas, no obstante, hemos querido ser objetivos en el momento de catalogar los enunciados.

Dimensión del Pensamiento Histórico	Frecuencia de aparición
Primer orden	14
Relevancia histórica	3
Cambio y continuidad	3
Causa y consecuencia	8
Fuentes y pruebas	37
Sin catalogar	85

CUADRO 6 | Dimensión del pensamiento histórico en las pruebas de Historia de España

Resulta paradójico que más de la mitad de las preguntas analizadas (52%) no haya sido posible catalogarlas en relación a uno de los conceptos metodológicos del pensamiento histórico. Si es cierto, que muchas de ellas abordan un aspecto histórico: economía, política o sociedad, pero resulta difícil identificar qué se le exige al alumno en relación a los conceptos metodológicos con los que trabajamos en la investigación.

Reiteramos la idea de que esta formulación del enunciado no favorece el fomento ni de procesos cognitivos elevados ni la focalización del tema es un único aspecto. Se asume que el alumno elaborará un breve resumen con las ideas principales sobre el hecho o proceso histórico sobre el que se le pregunta.

Respecto a las preguntas relacionadas con el conocimiento de primer orden, están aquellas referidas a personajes, hechos, datos o vocabulario relacionado con la Historia

Cabe destacar la presencia de actividades relacionadas con conceptos metodológicos como la relevancia histórica, como en el caso de Extremadura al preguntar “Defina brevemente los siguientes términos y expresiones y explique por qué se han distinguido los personajes que se citan y el significado histórico de la fecha”. No se trata solo de definir un concepto, sino que el alumno debe plantear la relevancia o el significado histórico de los personajes. Creemos que, si la selección de términos y expresiones es significativa, el alumnado también podría razonar sobre su importancia y no solo limitarse a los personajes.

Otro concepto presente en los enunciados de las preguntas es el de causa y consecuencia. Aunque, en la mayoría de los casos se suele preguntar más por las causas, que por las consecuencias, encontramos ejemplos de ambos: “Explica brevemente las causas de la invasión francesa” (Asturias), “Descubrimiento y conquista de América. Causas y consecuencias” (Baleares) o “Explica dos causas de la Guerra Civil” (Cataluña).

Como se observa en los ejemplos, todavía hay enunciados que limitan la respuesta a “dos causas”. Consideramos que si pretendemos que los alumnos desarrollen el sentido multicausal de la historia no deberíamos formular preguntas de ese modo. Asimismo, se está perdiendo la oportunidad de que el alumno relacione causas con consecuencias y demuestre que maneja la relación que se produce entre ambas.

En relación con el concepto cambio y continuidad, debemos matizar que la totalidad de preguntas catalogadas de este modo responden a enunciados sobre el tiempo histórico y fundamentalmente sobre el recuerdo de las etapas o periodos de un proceso histórico concreto. Por ejemplo: “Analice brevemente las principales etapas de la Reconquista” (Castilla y León),

“Enumere y caracterice las etapas de la Segunda República” (Madrid) o “Cronología de la conquista y de la presencia de los romanos en la Península Ibérica” (Cantabria).

Solamente se trabaja un aspecto como es el tiempo histórico, además de hacerlo de una forma descriptiva. Este tipo de ejercicios se fundamentan en el recuerdo de las etapas en las que se divide un proceso histórico y en la identificación de las principales características de cada uno de ellos. Al menos en el enunciado, los alumnos no se ven en la necesidad de comentar los cambios y continuidades que se producen dentro de un mismo proceso histórico.

Por último, cabe señalar la presencia de fuentes y pruebas, siendo la que más presencia tiene. Esto es debido a su inclusión en la totalidad de los exámenes. Aunque como ya hemos tenido oportunidad de señalar la presencia de fuentes históricas no garantiza un correcto uso o trabajo de las mismas.

CONCLUSIONES

La variedad de formatos de exámenes y puntuaciones no nos permite obtener un patrón de las características que poseen las PAU de Historia de España. Sí hemos identificado que el ejercicio más planteado en las pruebas es el análisis de fuente histórica. Entendemos que este tipo de ejercicios es considerado de gran importancia para la evaluación del conocimiento histórico. No obstante, debemos concluir que su importancia en la calificación provoca que en ocasiones sea un ejercicio menor en cuanto a su representatividad en la calificación total. Como hemos descrito, en algunas pruebas la introducción de fuentes textuales tiene un carácter ilustrativo o inductivo, siendo utilizadas como pretexto para exponer los conocimientos o para generar preguntas que, en ocasiones, es posible responder sin la presencia de las fuentes histórica.

Por su parte, el nivel de complejidad cognitiva de la mayor parte de los ejercicios se mantiene en niveles cognitivos bajos. El grueso de las actividades analizadas en las diferentes Comunidades Autónomas, es de bajo nivel cognitivo (84'7% de las preguntas analizadas), consistentes en la reproducción de contenidos factuales o conceptuales. Véanse por ejemplo los ejercicios sobre la definición de conceptos aislados o los de unir acontecimientos con las fechas en las que ocurrieron, o en su defecto, aquellos ejercicios de elaboración de un tema que encierran la reproducción de contenidos académicos previamente elaborados por el libro de texto o por el docente. La apuesta metodológica prioritaria es en la que prima la memorización. Esta situación permite que un alumno pueda superar la PAU sin haber demostrado que domina los

conceptos metodológicos históricos. Se continúa potenciando la memorización de contenidos, con escasa atención a la aplicación de análisis y evaluación de los mismos. Se ha constatado que este tipo de aprendizaje eminentemente memorístico provoca un aprendizaje superficial de los contenidos. La presencia de esta clase de preguntas condiciona la forma de estudio de los alumnos, enfrentándose a un aprendizaje poco significativo.

El análisis de los conceptos de pensamiento histórico que se promueven con los ejercicios demuestra la incapacidad para catalogar más del 50% de las preguntas. Se trata de enunciados que no favorecen la focalización del tema en un único aspecto, véanse por ejemplo enunciados como “La España del siglo XVI” o “Los pueblos prerromanos”. Los alumnos se enfrentan a este tipo de preguntas asumiendo que deben elaborar un breve resumen con las ideas principales sobre el hecho histórico sobre el que se les pregunta.

Los exámenes están más próximos a la reproducción de contenidos académicos que a la resolución de problemas mediante el uso de fuentes y el trabajo de competencias históricas. Se hacen necesarias, al menos desde el plano del protocolo de examen, unas pruebas que no midan únicamente el éxito de los estudiantes, sino que sean útiles para que los alumnos demuestren la adquisición de las destrezas de pensamiento histórico. En el momento de redacción de estas conclusiones, sabemos de la sustitución de las PAU por futuras pruebas finales de Bachillerato, por lo que creemos que, si somos capaces de ver las alternativas que conducen a una mejora de la educación histórica y tenemos la voluntad de contribuir a la formación de una ciudadanía más crítica y activa, estas pruebas podrían incorporar parte de las conclusiones aquí alcanzadas.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCÓN, María Dolores - *Las PAU de Historia de España en el año 2009: un estudio descriptivo por Comunidades Autónomas*. Murcia: Universidad de Murcia, 2010. Memoria docente e investigadora.

ALBERT, María Jose - *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill, 2006.

ANDERSON, Lorin y; KRATHWOHL, David - *A taxonomy for Learning teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman, 2001.

BARDIN, Laurence - *El análisis de contenido*. Madrid, Akal, 2002

BARTON, Keith. C. - Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias Sociales*, vol.9 (2010), p. 97-114.

CARRETERO, Mario; CASTORINA, Jose Antonio; SARTI, María; VAN ALPHEN, Floor y; BARREIRO, Alicia - La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, vol.1 (2013), 13-23.

DOMÍNGUEZ, Jesús - *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó, 2015.

FUSTER, Carlos - *¿Control o desarrollo del pensamiento histórico? Las PAU de Historia de España*. Valencia: Universitat de València, 2013. Trabajo Fin de Máster.

GÓMEZ, Cosme; MIRALLES, Pedro y; MOLINA, Sebastián - Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, vol. 52 (2015), 9-14.

GÓMEZ, Cosme y; MIRALLES, Pedro - ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, vol. 52 (2015), 52-68.

GONZÁLEZ MONFORT, Neus; PAGÈS, Joan y; SANTISTEBAN, Antoni - ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En MIRALLES, Pedro; MOLINA, Sebastián y; SANTISTEBAN, Antoni (coord.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Vol.1 Murcia: AUPDCS, 2011, p. 221-232

KRATHWOHL, David - A revisión of Bloom's Taxonomy: an overview, *Theory into Practice*, 41(2) (2002), p. 212-218.

KRIPPENDORF, Klaus - *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós, 1990.

KUHN, Thomas - *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2013.

LEE, Peter; ASHBY, Ros y; SHEMILT, Denis - Putting principles into practice: teaching and planning. En DONOVAN, Suzanne y; BRANSFORD, John (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 79-178). Washington: National Academies Press, 2005, p.79-178.

LÉVESQUE, Sebastian - *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press, 2008.

LÉVESQUE, Sebastian - On historical literacy: learning to think like historians. *Canadian Issues*, Winter 2010, 42-46.

LÓPEZ, Fernando - El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, vol. 4 (2002), p.167-179.

MARTÍNEZ, Joseph y GUARDIOLA, Rafael - El acceso a la Universidad pública. *Revista de Educación*, vol. 326 (2001), p.195-224.

MCMILLAN, James y; SCHUMACHER, Sally - *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson, 2005.

MERCHÁN, Francisco Javier - Hacer extraño lo habitual: microsociología del examen en la clase de historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, vol. 60 (2009), p.21-34.

MORA, Gerardo y; ORTIZ, Rosa - El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 11 (2012), 87-98.

PAGÈS, Joan - El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, vol. 7 (2009), p. 69-91.

PERRENOUD, Philippe. - *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1991.

PLÁ, Sebastián. (2013). Pensar Históricamente: reflexiones para la investigación en enseñanza de la Historia. In RODRÍGUEZ, Xavier; TORIZ, Ariana y; ACEVEDO, María del Carmen (Eds.), *Tercer encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer encuentro Internacional de la enseñanza de la Historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2013, p. 240-251.

PRATS, Joaquín y; SANTACANA, Juan - ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Joaquín Prats (Ed.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó, 2011, p.13-29

REISMAN, Abby - Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in a urban high school. *Cognition and Instruction*, 30(1) (2012), 86-102.

SÁIZ, Jorge - *Educación histórica y narrativa nacional*. Valencia: Universitat de València, 2015. Tesis Doctoral

SÁIZ, Jorge y; FUSTER, Carlos - Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, vol. 84 (2014), 47-57.

SALKIND, Neil - *Métodos de investigación*. México D.F: Prentice Hall, 1999.

SANS, Antoni, y; TREPAT, Cristófol - La evaluación de la historia en el bachillerato. La evaluación en historia con pruebas de corrección objetiva. Algunas implicaciones didácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 5 (2006), 69-81.

SEIXAS, Peter, y; MORTON, Tom - *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Canadá: Nelson Education, 2013.

SOUTO, Xosé Manuel - Las paradojas evaluativas: ¿seleccionar o innovar? En AAVV, *Avaliação: múltiplas perspectivas*. Curitiba: Edunioeste (en prensa), 2014.

SOUTO, Xosé Manuel; FITA, Sara y; FUSTER, Carlos - El control del conocimiento de Historia: exámenes y selectividad. En MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás (Ed.), *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. Valencia: Nau Llibres, 2014, p. 287-308.

SOUTO, Xosé Manuel; FUSTER, Carlos, y SÁIZ, Jorge (2014). Un cambio de ida y vuelta: reválida y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de la Geografía e Historia. En PAGÈS; Joan y SANTISTEBAN, Antoni (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Vol. 2, 2014, p. 157-166.

SOUTO, Xosé Manuel (2011). Las PAU de Geografía: ¿un obstáculo o una oportunidad? En MIRALLES, Pedro; MOLINA, Sebastián y; SANTISTEBAN, Antoni (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Vol.II. Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2011, p. 271-284.

VANSLEDRIGHT, Bruce - What Does It Mean to Think Historically and How Do You Teach It?. *Social Education. Research and Practice*, vol. 68(3) (2004), p.230-233.

VANSLEDRIGHT, Bruce - *The challenge of rethinking history education. On practices, theories and policy*. Nueva York: Routledge, 2011.

VANSLEDRIGHT, Bruce - *Assessing historical thinking and understanding. Innovative designs for new standards*. Nueva York: Routledge, 2014.

WINEBURG, Sam - *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

WINEBURG, Sam - Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, vol. 129 (2007), p. 6-11.

AS MULHERES E AS CRIANÇAS NOS CONFLITOS MUNDIAIS

CRISTINA ELENA TABORDA RIBAS

Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR)

RESUMO: Esta pesquisa foi desenvolvida dentro do aporte teórico e metodológico da Educação Histórica, cujos fundamentos científicos estão pautados na epistemologia da História e na teoria da Consciência Histórica (RÜSEN, 2010). Por meio do conceito substantivo (LEE, 2005) *As mulheres e as crianças nos conflitos mundiais*, busca discutir o processo de ensino e aprendizagem em História, para tanto, foi sistematizado a partir do curso de extensão universitária “Burdening History” ministrado e orientado pela professora Dra. Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt, coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME). Foi desenvolvida numa perspectiva humanística por meio do estudo de um caso realizado com 27 estudantes cursando o 3.º ano do Ensino Médio de um colégio de Curitiba-PR, seu percurso foi fundamentado nos princípios investigativos da Pesquisa Qualitativa de natureza empírica e interpretativa, por meio de fichas confeccionadas para análise das narrativas produzidas pelos estudantes, análises de documentários e imagens sobre a temática.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Histórica, Consciência Histórica, Aprendizagem Histórica.*

INTRODUÇÃO

A realização do presente trabalho se deu a partir do curso “Burdening History”, ministrado sob orientação da professora Dra. Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), e a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME).

O objetivo principal foi discutir o processo de ensino e aprendizagem pautado numa perspectiva humanística, para tanto buscou no aporte teórico e metodológico da Educação Histórica, na epistemologia da História e na teoria da Consciência Histórica de Jörn Rüsen (2010) subsídios para problematizar o conceito substantivo (LEE, 2005) as mulheres e as crianças nos conflitos mundiais.

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

A pesquisa foi desenvolvida em quatro momentos distintos: no primeiro, denominado categorização dos conhecimentos prévios, foi problematizado por meio de duas imagens retiradas do filme japonês *Túmulo de Vagalumes* e uma questão, “Como você vê as mulheres e as crianças nas guerras? Justifique.”

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

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

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

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

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: PRESSUPOSTOS DA INVESTIGAÇÃO

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

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

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

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

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

A visão humanística proposta por Jörn Rüsen vem ao encontro dos direitos humanos que muitos movimentos sociais, sociedades civis, órgãos e instituições têm buscado inserir e institucionalizar nas diversas sociedades, sendo o humanismo essencial para o princípio da dignidade da vida humana, em cujas regras e normas são universais. (RÜSEN, 2015: 25).

CATEGORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

O tema problematizado nesta pesquisa foi *As mulheres e as crianças nos conflitos mundiais*, no qual foram apresentadas sem uma contextualização prévia por parte do professor, duas imagens do filme japonês *Hotaru no Haka* (Túmulo dos Vagalumes), a primeira retratando duas mulheres e seus filhos após o embarque de seus maridos para o front, a segunda era sobre a fuga de duas crianças de um bombardeio aéreo, e uma ficha contendo uma questão a ser respondida na forma de narrativa: “Como você vê as mulheres e as crianças nas guerras? Justifique.”

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

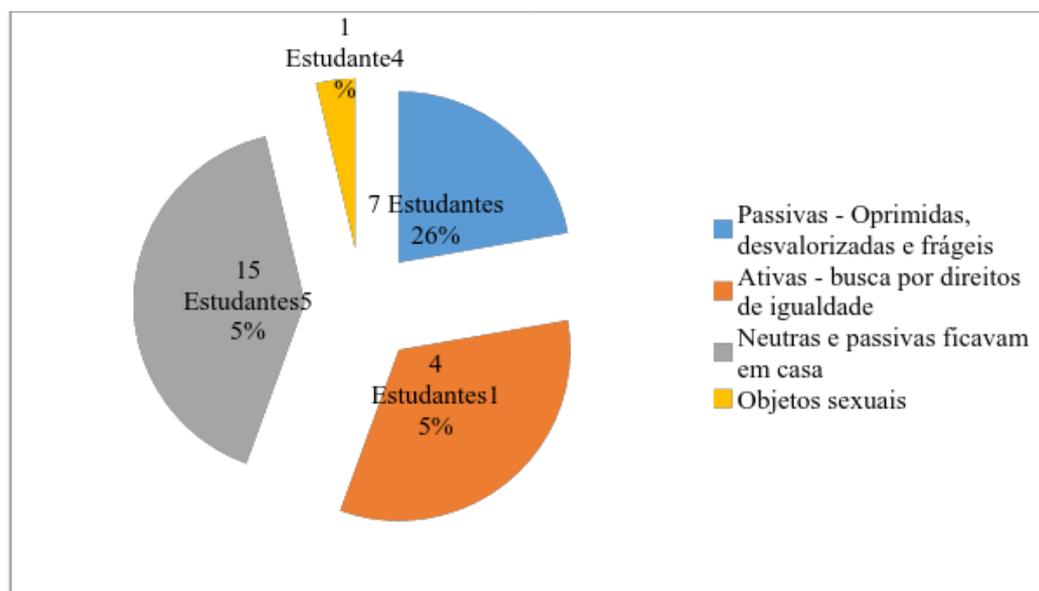


GRÁFICO 1 | CONHECIMENTOS PRÉVIOS

FONTE: Categorização dos conhecimentos prévios dos estudantes

Ficou constatado que dos 27 (vinte e sete) estudantes pesquisados, 11 (onze) mencionaram que viam as mulheres e as crianças como neutras, pois ficavam em casa como cita M. V.

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

Dentre as respostas apresentadas pelos estudantes, 6 (seis) viam as mulheres e as crianças como pessoas oprimidas e frágeis, como relata N. R. e L. F.

Eu vejo como uma parte oprimida da população, onde não tinham direitos, não havia respeito com elas, não tinham liberdade. Eram sempre homens governando e se autorizando delas. Suas vidas eram apenas obedecer ordens superiores, sem questionar. (N. R.).

Eu acho, que na minha opinião são as que mais sofrem, porque se trata de pessoas frágeis e que não tem muitas experiências, com a guerra. (L. F.).

Em sentido oposto, 9 (nove) estudantes viam as mulheres e as crianças como sujeitos ativos que buscavam seus direitos de igualdade como menciona I. M. e L. M.

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

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

Apenas 1 (um) estudante via a mulher como objeto sexual, como cita A. F.

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

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

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

PROPOSTAS DE INVESTIGAÇÃO

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

Para tanto, o processo de intervenção foi realizado em 3 (três) momentos: no primeiro os estudantes assistiram o filme japonês *Hotaru no Haka* (Túmulo dos Vagalumes), que apesar de ser legendado despertou curiosidade e interesse em assisti-lo até o final.

No segundo momento foram trabalhadas duas fontes, a primeira retirada do site Portal Raízes, uma matéria intitulada: *Herói anônimo compra escravas sexuais no Iraque para devolvê-las às suas famílias*, ao final da matéria é apresentado um vídeo com duração de 1: 10 (um minuto e dez segundos) sobre a devolução de uma garota yezidi para seu pai, ainda segundo o site “Este homem, e outros que arriscam suas vidas para salvar garotas desconhecidas são exemplos de corajosa determinação humanista.” (PORTAL RAÍZES, 2016). A segunda, uma matéria de Nara Rubia Ribeiro publicada em 29 de março de 2015 no site CONTI outra, intitulada: *sobre a menina síria que se rende ao confundir câmera fotográfica com uma arma*.

PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: ELABORAÇÃO DE RADIONOVELAS

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

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

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

METACOGNIÇÃO

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

Posteriormente a análise das narrativas apresentadas no instrumento de metacognição, constatou-se que grande parte dos estudantes conseguiu atingir o objetivo proposto, em relação a articulação temporal a estudante D. R. comenta

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

Outra questão que chamou à atenção foi a de orientação temporal e referência às leis, como relata F. B.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Nesse sentido, constatou-se que grande parte dos estudantes conseguiu atingir o objetivo proposto, pois ao articular as diferentes temporalidades (presente, passado e futuro), assim como também articular temporalidades e relacionarem com algumas fontes históricas trabalhadas no processo de intervenção, conseguiram perceber não só a participação da mulher na Revolução Francesa, mas a luta e as conquistas delas ao longo do tempo pelos direitos de igualdade, ou seja, conseguiram interpretar as ideias de mudanças apresentadas nas fontes históricas, e a partir dessa interpretação localizarem-se temporalmente.

BIBLIOGRAFIA

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

MSDENIBAR — *Filme Túmulo dos Vagalumes Parte 1/2 - legendado*. 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LfkH5Vyr69I>. [Consulta realizada em 13/04/2016].

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

PORTALRAÍZES — *Herói anônimo compra escravas sexuais no Iraque para devolvê-las às suas famílias*. 2016. Disponível em <http://www.portalraizes.com/heroi-anonimo-compra-escravas-sexuais/>. [Consulta realizada em 15/05/2016].

RIBEIRO, Nara Rúbia — *Sobre a menina Síria que se rende ao confundir câmera fotográfica com uma arma*. 2015. Disponível em <http://www.contioutra.com/sobre-a-menina-siria-que-se-rende-ao-confundir-camera-fotografica-com-uma-arma/>. [Consulta realizada em 15/05/2016].

RÜSEN, Jörn — *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

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

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

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

_____ — *Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica*. <<MNEME – Revista de Humanidades>>, Caicó, vol. 16, (2015), n. 36, p. 10-26. Disponível em <http://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094/6124>. [Consulta realizada em 12/06/2015].

_____ — *anotações em sala de aula*. Curitiba, 2016.

AS DIRETRIZES CURRICULARES PARANAENSES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM HISTÓRIA: PERSPECTIVAS E LIMITES

EVERTON CARLOS CREMA

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT

Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

RESUMO: A proposta da pesquisa sobre as Diretrizes Curriculares Paranaenses, (2008) em desenvolvimento dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, especificamente em ‘Educação Histórica’, busca compreender a contribuição e os limites do currículo em relação à disciplina escolar de história em sua trajetória. O currículo escolar é um dos mais importantes documentos de ensino, suas relações com a escola e a disciplina de referência são centrais e acabam por orientar os referenciais teóricos, as metodologias e as práticas de ensino. Pesquisar como as Diretrizes Curriculares Paranaenses estão orientando, influenciando, sustentando ou não, o ensino e a reflexão histórica na sala de aula, se apresentam importante. Buscaremos perceber o documento de referência dentro da escola e no cotidiano das aulas de história, não analisaremos as Diretrizes Curriculares dentro do formalismo da proposta, mas no próprio ensinar da história, perspectivando a ‘Educação Histórica’ e a ‘Consciência Histórica’. A pesquisa desenvolvida com professores de História da Rede Pública de Ensino perspectiva perceber, em que condições e limites as orientações curriculares são utilizadas ou não, pelos docentes e qual a experiência resultante desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: *Currículo, Educação Histórica, Ensino.*

INTRODUÇÃO

O artigo apresentado é parte da pesquisa de doutoramento em execução junto a Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, UFPR, especificamente em Educação Histórica, sob orientação da professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, pesquisadora chefe do LAPEDUH – Laboratório de Aprendizagem Histórica na mesma instituição. A pesquisa se propõe a analisar o ensino/aprendizagem de história a partir das Diretrizes Curriculares em História paranaenses, bem como, a perspectiva didático metodológica do ensino de história nas salas de aula e em que condições o documento de ensino infere no planejamento, metodologia, teoria e historiografia do professor de história. Apresentaremos a proposta de investigação e os resultados iniciais da pesquisa básica aplicada.

A construção de um currículo escolar está profundamente marcada por um ordenamento político, sua criação se insere diretamente, através das demandas e espaços sociais em disputa, e em nada é um projeto neutro. As Diretrizes Curriculares em História do Estado do Paraná (2008), não diferentemente, reproduziram essa perspectiva ao inserirem um novo quadro teórico metodológico na disciplina de História, rompendo com modelos educacionais tradicionais que refletiam o momento político brasileiro. O distanciamento de um modelo neoliberal de educação deu lugar a promessa de uma construção coletiva, das práticas e saberes educacionais, pautadas nas teorias críticas do conhecimento e contextualização dos sujeitos históricos. Nessa perspectiva, o conhecimento desenvolvido criticamente permitiria a compreensão da dinâmica dos processos sociais, e viabilizaria uma tomada de consciência e ação política. Portanto, o currículo representa muito mais do que uma estrutura de conhecimento formal ou uma perspectiva de conhecimento puramente científico, o currículo opera diretamente na conformação social, e naturalmente se torna lugar privilegiado da pesquisa e da educação histórica.

Dessa forma, o objeto de investigação se articula a proposta da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e vincula-se a uma necessária análise da implementação e desenvolvimento das Diretrizes Curriculares em história, a partir da realidade educacional do Núcleo Regional de Educação de União da Vitória. Buscamos investigar como o documento orientador transformou o ‘pensar e o fazer’ do professor de história, na sala de aula e as condições de ensino decorrente desse processo. Precisamos compreender historicamente o contexto de mudança no ensino de história, o lugar do professor, do aluno e da escola, e as condições objetivas de participação/resistência possíveis para uma ‘educação histórica’.

Em 2014 se completam 10 anos do início dos primeiros trabalhos do que se constituiria, posteriormente, nas Diretrizes Curriculares para a educação básica do Estado do Paraná, um documento orientador e unificador da política educacional governamental, que buscava romper com o modelo educacional do Governo Federal representado no final dos anos 90 pelos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo Yokohama (2006), a proposta do Currículo Básico de educação do Estado do Paraná elaborado em 1990, apresentava no início do século XXI, problemas de ordem significativa, reflexo de uma relativa anomia e indefinição pedagógica, que segundo a autora, desconfigurou e deformou a proposta do Currículo Básico.

O contexto político paranaense, com o fim do governo Lerner (1995-2003) e a chegada ao poder de Roberto Requião (2002-2009), pode ser relacionado diretamente a mudança na gestão e no planejamento educacional do Estado. Alinhado com o governo federal de orientação neoliberal, Lerner reproduziu no Paraná um modelo educacional marcado pela diminuição dos investimentos educacionais, esvaziamento crítico, desumanização, desmobilização social e privatização dos espaços públicos. O resultado prático desse processo foi à fragilização das políticas educacionais paranaenses, que almejavam uma reforma e valorização educacional nos anos pós-ditadura. A sucessão política recolocou a questão educacional em debate.

Assim, desde o início dessa Gestão 2003-2006, estabeleceu-se como linha de ação prioritária da SEED a retomada da discussão coletiva do currículo. A concepção adotada é a de que o currículo é uma produção social, construída por pessoas que vivem em determinados contextos históricos e sociais. Portanto, não almejamos construir uma proposta curricular prescritiva, mas uma intervenção a partir do que está sendo vivido, pensado e realizado nas e pelas escolas. (PARANÁ, 2003: 3)

De outro lado, o projeto das Diretrizes Curriculares Paranaenses, buscava um necessário distanciamento das políticas nacionais de educação, especificamente dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e sua proposta de unificação das matrizes curriculares nacionais. A construção dos PCNs reproduziu de maneira geral a política centralizadora do MEC – Ministério da Educação e Cultura, e se construiu como modelo distante da realidade brasileira, sendo concebido a partir de intelectuais espanhóis e educadores paulistas, da educação privada, distantes da realidade educacional brasileira, e muito mais ainda, da paranaense.

Além disso, não existia um debate consistente sobre educação nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que pudesse sustentar uma perspectiva ou metodologia educacional. Sobrepondo-se a isso ainda podemos perceber seu caráter prescritivo, e a ausência de diálogos com o professorado, problemas de um modelo nacional que desconsiderava a cultura e história regional. Buscando romper com a imposição de um programa educacional nacional e com a au-

sência de uma proposta/projeto educacional sustentável. Desenhou-se o projeto de reformulação curricular das escolas públicas do Paraná a partir da necessidade de se construir uma proposta curricular que não somente pudesse apresentar uma proposta inovadora e socialmente comprometida com a sociedade, mas que também fosse construída com o coletivo da escola.

Nesse sentido, iniciaram-se as primeiras tratativas e reuniões que almejavam construir uma nova proposta curricular para as escolas paranaenses, todo o processo construiu-se em seis fases, apresentadas sucintamente:

Fase	Ano	Ação	Desenvolvimento
1. ^a	2003	Levantamento da situação das Diretrizes Curriculares paranaenses.	Realização de seminários pela SUED/SEED buscando a criação de documentos referências.
2. ^a	2003 - 2004	Discussão de propostas pedagógicas por área de ensino com o coletivo de professores.	Criação do Portal Dia-a-Dia educação, veículo de informação e valorização dos saberes dos educadores, lugar de troca e inovação.
3. ^a	2004 - 2005	Reformulação curricular	Processo coletivo de construção continuada a partir das bases escolares.
4. ^a	2004 - 2005	Sistematização das propostas curriculares por disciplina, níveis e modalidades de ensino.	Construir modelos educacionais representativos e orientadores das disciplinas atingindo a formação do aluno.
5. ^a	2005	Preparo, elaboração, efetivação e avaliação, do projeto político pedagógico. Capacitação do professor e produção de material de trabalho.	Os Núcleos Regionais de Educação organizaram o processo por área educacional.
6. ^a	2005...	Avaliação e acompanhamento contínuo e permanente das propostas da base disciplinar. Formação dos professores e formulação de materiais de apoio.	Os Núcleos Regionais de Educação desenvolveriam estratégias de continuidade dos trabalhos, organizando as práticas docentes e os programas de capacitação temáticas nos níveis e modalidades de ensino.

QUADRO 1 | Fases de elaboração das Diretrizes Curriculares Paranaenses

Na elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná foram construídos grupos de trabalho das disciplinas específicas, congregando professores da área de conhecimento específico, representantes da SEED – Secretaria de Estado da Educação e NREs – Núcleos Regionais de Educação, a ideia defendia que “o coletivo da escola possa, com subsídios e autonomia construída, produzir sua proposta educacional.” (PARANÁ, 2006:

4)

Desse esforço, originaram-se especificamente as Diretrizes Curriculares da Educação Básica em História, apresentadas definitivamente em 2008, apesar de diversos problemas, limites e críticas, à sua construção e implementação, entendemos que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica em História, alcançaram um significativo avanço educacional e, sobretudo definiram de forma inequívoca o tipo de educação e o perfil do aluno que frequenta e depende da escola pública, como meio de transformação da própria realidade. “Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar” (PARANÁ, 2008: 8).

Ou seja, as Diretrizes Curriculares em História são um documento fundante e orientador das práticas e saberes de professores e alunos, pois a conformação do modelo educacional interfere e orienta diretamente o cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que dele é reflexo. Nesse sentido, a escola deve ser percebida como espaço de continuado confronto e diálogo, entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular: “As propostas curriculares e conteúdos escolares estão intimamente organizados a partir desse processo, ao serem fundamentados por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente situada” (PARANÁ, 2008: 30).

O professor, ao pensar a prática de ensino, deve ter em mente os sujeitos e os fundamentos teóricos da educação, as dimensões e formas de conhecimento e os fundamentos teóricos metodológicos da disciplina que leciona. Deve ainda dominar os procedimentos do pensamento histórico, bem como conhecer em nível suficiente os teóricos e correntes historiográficas que sustentam a formação do conhecimento histórico. Para o aluno, a construção do conhecimento histórico mediado pela realidade social e cultural, passa pelo formato educativo e pelas ciências de referência, não diferindo nesse processo os princípios epistemológicos e cognitivos.

Por outra perspectiva, partindo da experiência/expectativa dos profissionais da educação, através de pesquisa/questionário semiestruturado, buscaremos perceber como as Diretrizes Curriculares de História se inserem no campo escolar e como ela fundamenta ou não a reflexão e o ensino de história. Para isso nos utilizaremos de um questionário/pesquisa qualitativo, num universo de 118 professores efetivos e PSS (processo seletivo simplificado – número não definido) do Núcleo Regional de Educação de União da Vitória, dispostos em mais de 8 municípios e 45 escolas, que participarão por adesão à pesquisa.

A validade de qualquer currículo ou proposta educacional pode ser auferida a partir da perspectiva de eficiência e eficácia, manifesta nos níveis de compreensão e domínio da própria

proposta curricular pelos docentes, bem como da satisfação advinda da docência. Os problemas inerentes ao modelo curricular e suas relações com os referenciais metodológicos também podem ser percebidos de maneira inversa, numa perspectiva de resultado.

O instrumento de pesquisa inicialmente formulado buscou estabelecer a relação entre a proposta de pesquisa em seus pressupostos e o contexto de produção do conhecimento histórico nas escolas, adaptando, refinado e singularizando as premissas e hipóteses postuladas, tendo em vista o distanciamento entre a idealização e a realidade do ensino de história em suas possibilidades. A pesquisa exploratória construiu uma aproximação e familiarização com as condições de ensino/aprendizagem, melhor encaminhando a construção do instrumento de intervenção. Nesse sentido 05 (cinco) professoras da Rede de Ensino Pública, foram escolhidas aleatoriamente entre as 45 escolas do Núcleo Regional de Educação de União da Vitória, a responder um questionário semi-estruturado, que versava sobre diversos temas e áreas da docência e do cotidiano escolar.

Uma primeira parte do questionário, colhido sob o formato de entrevista gravada, pontuava sobre a formação docente, experiência docente, estrutura da escola, currículo, formação continuada e material didático. As entrevistas tiveram em média a duração de 50 minutos e se desenvolveram nas horas atividades das docentes em seus respectivos colégios. Os resultados dessas primeiras entrevistas serão apresentados parcialmente, tendo em vista seu caráter inicial e os limites textuais do artigo. Especificamente buscaremos apresentar as passagens e momentos nas entrevistas que caracterizam e definem pontualmente a relação do ensino/aprendizagem com o documento de ensino nas escolas paranaenses. Parte das questões são formativas e buscam situar a formação e experiências profissionais das professoras. Outras questões versam sobre o nível de conhecimento e compreensão sobre o documento de ensino. Também serão apresentadas questões críticas e perspectivas individuais que surgem da experiência em sala de aula, tendo como foco a relação do ensino/aprendizagem com o documento de ensino.

As professoras entrevistadas cursaram uma licenciatura e não bacharelados, entre 1984 e 1998, ou seja, todas se licenciaram e atuavam como professoras efetivas, na rede básica de educação paranaense, antes da mudança curricular que deu origem às Diretrizes Curriculares em História, podendo desta forma, comparar modelos curriculares e estabelecer uma análise crítica significativa. Todas afirmaram ter conhecimento e realizarem leitura sobre as Diretrizes Curriculares Paranaenses, inclusive 2 (duas) entrevistadas fizeram parte dos grupos de debate e formulação da proposta curricular que se constituíram posteriormente nas Diretrizes Curriculares Paranaenses (2008). Na mesma direção todas afirmaram que se utilizam do documento

de ensino para planejar e formular suas aulas. As declarações de todas as entrevistadas demonstram um conhecimento formal da existência da diretriz curricular, como inferem sobre seu uso continuamente em seu planejamento anual e no cotidiano escolar.

Num outro momento da entrevista as professoras foram questionadas sobre: Como a Diretriz Curricular de História do Paraná auxilia você em suas aulas? As respostas das professoras convergem quando apresentam a ideia inicial de que as diretrizes curriculares paranaenses são um “eixo norteador” (Professora 05), “as diretrizes de história do Paraná são um currículo que nos diz, nos norteia o básico, o fundamental que você tem que trabalhar em sala de aula, então você tem que ter esse conhecimento básico para a partir daí, você poder desenvolver suas aulas” (Professora 01), “o que é básico você trabalhar com cada série, dentro daqueles conteúdos que são importantes na disciplina” (Professora 02). Numa resposta mais ampla e crítica em uma das entrevistas:

Porque ela é assim bastante dinâmica, bastante diversificada, ela aponta assim, não pra história tradicional linear, mas, a proposta em si ela é uma proposta da história temática, que até iniciou as discussões a partir de 2003, e eu fiz parte até no caso dessa, desses encontros que eram realizados em Curitiba, que começou-se na época do governo Requião né, então em si a proposta no início era de trabalhar com a história temática, mas no desenvolvimento do trabalho em sala de aula você foi encontrando as dificuldades, no próprio livro que foi produzido, no caso o projeto Folhas né, produzidos por professores, o direcionamento era pra esse fim, para trabalhar com a questão da história temática, no sentido assim de tornar as aulas um pouquinho mais atrativas que o aluno realmente entrasse na dinâmica da matéria, mas com o passar do tempo a gente foi vendo as principais dificuldades, e os livros que vinham no caso, do MEC eles não eram de acordo com a proposta no Paraná, que seria em história temática, e na verdade a história temática ela é interessante mas o aluno muitas vezes ele não tem essa maturidade para esse conhecimento, então a todo momento você tem que buscar, fazer com que ele se situe dentro do contexto, que ele fica bastante perdido. (Professora 03)

Podemos perceber no instrumento de pesquisa que as professoras compreendem o papel central das diretrizes curriculares na elaboração dos planos de ensino, dos conteúdos estruturantes, nas referências teórico-metodológicas, nas perspectivas historiográficas e no modelo de ensino. Entretanto a leitura crítica das respostas deve considerar o formalismo e a adequação presente na entrevista em contraponto à realidade vivenciada. Reconhecer a importância e a proposta do documento de ensino, ou utilizá-lo formalmente no planejamento das aulas, não pode ser tomado como um equivalente pleno da prática docente cotidiana na sala de aula, pois em geral, os planejamentos possuem um caráter muito mais administrativo e burocrático do que uma prática reflexiva e didática sobre o ensino.

Para a professora 03 a relação entre a proposta das diretrizes curriculares e os problemas advindos dos modelos de ensino, metodologia das aulas e do choque dos livros didáticos utilizados, evidenciam os conflitos entre os modelos curriculares dentro da sala de aula. Encarnados

nos processos de ensino e aprendizagem histórica, percebemos na proposta da diretriz curricular uma mudança no tipo de aula ministrada e no modelo de ensino que entraram em choque com as práticas de ensino/aprendizagem tradicionais, práticas com as quais as docentes, em parte, estavam acostumadas, familiarizadas e das quais se utilizavam em suas aulas.

Uma das propostas inovadoras da Diretriz Curricular Paranaense (2008) veio com a adoção da aula temática, vista como crítica e superação dos modelos de aula tradicional, a aula temática buscava romper com o fracionamento do conteúdo histórico bem como, o parcelamento temporal e geográfico dos conteúdos históricos, permitindo que o aluno relacionasse o modelo de compreensão histórico científico aos modelos históricos sociais, se aproximando de uma ‘educação histórica’. Ao mesmo tempo o modelo temático de aula se apresenta mais coerente, se comparado ao próprio processo histórico, já que permite ao aluno perceber num amplo recorte temporal, as transformações históricas dentro de um conceito ou tema gerador.

Para a professora 03 as diretrizes curriculares possuíam uma relação “dinâmica e mais atrativa com o ensino”, entretanto na prática docente surgem alguns problemas. O primeiro se relaciona ao uso de modelos de ensino e propostas curriculares distintas, apontadas e materializadas na utilização de dois livros didáticos. Vindo de encontro às novas diretrizes curriculares paranaenses e construído coletivamente pelos professores da rede pública de ensino, o “Projeto Folhas’ refletia a nova proposta curricular, o modelo de ensino e a estrutura de aula temática. Em realidade o material didático produzido, teve pouca divulgação, distribuição e formação, restringindo e limitando seus resultados. Concomitantemente, o Estado do Paraná recebia e utilizava os livros didáticos repassados pelo Ministério da Educação através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica, colocando em franco conflito, currículos, modelos de ensino e referenciais teórico metodológicos.

A segunda questão está ligada ao processo de formação acadêmica e profissional do professor e sua prática escolar cotidiana tradicional, conhecida também por ‘currículo oculto’. Em verdade a formação universitária no Brasil está distante da Educação Básica e as consequências se apresentam problemáticas. As políticas públicas em educação em nível nacional, desconsideram as políticas educacionais estaduais e pouco se aproximam do ensino universitário e da educação básica. Resta disso, que a formação de professores é feita dentro de modelos conservadores do ensino de história e em nada se comunicam ou dialogam com a educação básica, seus educadores, muito menos, suas propostas curriculares. O conflito emerge na sala de aula, pontualmente quando as políticas educacionais buscam alterar currículos, modelos e práticas de

ensino, que sem diálogo, sem uma metodologia comum de trabalho, sem formação continuada adequada, oscilam entre os campos presentes, seja, um modelo nacional representado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ou mais recentemente pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Do outro lado, os modelos curriculares paranaenses, materializados na ‘Política de Gestão Educacional’ do governo Jaime Lerner (1995-2000), ou as ‘Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná’ durante o governo de Roberto Requião (2003 -2010) também se tornam ponto de tensão dentro da escola, pela dualidade e distanciamento de suas propostas.

Também perguntamos às professoras depoentes: Como a proposta curricular sustenta o pensar historicamente? Buscamos nesta questão perceber o nível de compreensão da proposta do ensino de história e a visão de educação posta na diretriz curricular. As respostas evidenciaram uma perspectiva homogênea quanto ao próprio conhecimento e aprendizado e não em relação ao ensino de seus alunos, “eu gosto das diretrizes, só que a leitura, os nossos alunos não têm o meu entendimento” (Professora 02). As respostas inferem que a fundamentação teórica posta no documento sustentaria o pensar historicamente. “As diretrizes, elas acabam trabalhando bastante a questão da importância da fundamentação teórica, que nós como professoras temos que ter, que a gente não pode ir para a sala de aula sem ter essa parte da fundamentação” (Professora 01).

Outra depoente, ressaltou o papel da diretriz curricular como um documento administrativo e não um documento de ensino, nem ressaltou sua relação com o pensar historicamente. “mas todo ano assim quando se inicia o ano letivo, tem uma discussão na semana pedagógica, com relação ao o que será feito de mais importante” (Professora 03). De forma clara uma das professoras entrevistadas apontou indiretamente que a relação do currículo com o ensino se apresenta mais concreta, pelo menos em sua fala, quando subsidia o planejamento anual da disciplina e a estrutura programática do ensino de história. Pode-se perceber que o documento de ensino é percebido dentro de um formalismo teórico-metodológico, distante da prática e da reflexão docente posta no chão da sala de aula

Nas diretrizes trabalhamos os conteúdos estruturantes da cultura, poder e trabalho, ela acaba elencando determinados conteúdos e aprofundando aqueles determinados conteúdos e o interessante é que eu posso começar isso, da vida do aluno e partir para o geral, e não como muitas vezes se acaba trabalhando do geral, para a vida do aluno, então essa questão da diretriz permite que o aluno se insira mais dentro deste contexto histórico. (Professora 04)

Um dos aspectos centrais e renovadores das Diretrizes Curriculares de História do Paraná é a importância e a discussão sobre ensino posta dentro do documento, o que em parte, segundo Schmidt (2009), preencheu uma lacuna dentro dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

No documento de referência o debate sobre ensino se desenvolve ao redor das ideias de Jörn Rüsen e dos conceitos e categorias da ‘Consciência Histórica’ e da ‘Educação Histórica’. Fundamentais para pensarmos uma cognição histórica situada e a compreensão do processo histórico, a partir da experiência social. Segundo as reflexões da professora 04 essa relação por ela foi percebida, sobretudo quando ela aponta de forma clara e pertinente. “posso começar isso, da vida do aluno e partir para o geral, e não como muitas vezes se acaba trabalhando do geral, para a vida do aluno” (Professora 04).

LIMITES E POSSIBILIDADES

Segundo Schmidt, (2009) o aprendizado histórico no Brasil está diretamente ligado às concepções e fundamentações da disciplina de história e da produção histórica, sendo o ensino de história, lugar de referência para a construção de manuais e currículos de História. Sendo assim, podemos depreender a importância de uma análise/ acerca das Diretrizes Curriculares em História no Paraná, pois se percebe a articulação direta entre o ensino e suas carências, e sua relação com a construção do documento orientador. Entretanto a educação, e parte dela, o ensino, decorrem e emergem diretamente no corpo social, exigindo que a ‘educação histórica’ responda às suas demandas e problemas.

Existe uma forte crítica ao distanciamento da produção historiográfica da educação básica na disciplina de História

², fruto de uma hierarquização de saberes e de uma incompreensão da relação da produção histórica com o ensino. Devemos olhar para o processo de construção das Diretrizes Curriculares como ruptura e superação de modelos anteriores, em seus diversos níveis. Para Schmidt, (2009) a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) partiu do problema do fracasso e repetência escolar, para propor um novo projeto de ensino em nível nacional. Desconsideraram totalmente o contexto histórico-social e as potencialidades da educação, como um poderoso processo de mudança social e autonomia política. Apresentaram um modelo educacional sem um debate sobre educação, seu significado e objeto social, e a preocupação com a repetência sistematizou o debate de forma pontual e interventiva, focada numa ‘profilaxia social’.

Se pensarmos em termos comparativos, os diferentes projetos educacionais, contextualizados, sejam os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, percebemos concepções de modelos teórico-metodológicos distintos. Precisamos ter

² Para isso ver: RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

em mente que suas concepções de ensino se materializaram em programas de ensino e processos de aprendizagem postos ‘no chão da sala de aula’ e a comparação entre os modelos citados somente adquire significado quando podemos perceber os resultados reais de suas implementações. Também precisamos perceber que a definição de ‘sucesso escolar’ é muito difusa e em geral reflete seu modelo educacional. Em termos de documento, como proposta de transformação as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná, inova sobre diversos aspectos quando é pensada e construída socialmente:

Para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar. Sob essa perspectiva de escola pública, construímos essas Diretrizes Curriculares, por meio de uma metodologia que primou pela discussão coletiva ocorrida, efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede. Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos de classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna. (PARANÁ, 2008: 8)

Em diversas perspectivas, as Diretrizes Curriculares em História avançam se comparadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais; pontualmente podemos perceber, segundo Schmidt (2009, p. 29), que existe uma diferenciação entre conhecimento escolar e conhecimento científico, bem como o tempo é tratado pelos PCNs dentro de uma cronologia tradicional, que suscita uma forma de linearidade. Outra crítica evidente é a opção pela descrição objetiva das categorias do conhecimento, que não passam pela construção de formas de compreensão históricas, ou seja, o aprender ‘história’ deve passar pelo ensinar história, historicamente, desde que compreendida a relação com a ciência histórica:

Como tais correlações são abordadas do ponto de vista da racionalidade do pensamento histórico, a mediação operada pela teoria entre ciência e profissão não pode reduzir-se a uma mera instrumentalização da ciência em benefício da profissão, nem se volta para a ciência “pura” em detrimento da aplicação dos conhecimentos por ela produzidos no contexto social do pensamento histórico. (RÜSEN, 2001: 42)

O papel e o lugar da teoria histórica não podem ser desconsiderados em nosso processo de análise, pois aliada a metodologia, acabam por sustentar o processo de construção historiográfica. Em termos educacionais, a teoria permite a construção de uma problematização e contextualização fundamental, para que o aluno perceba como a história é construída, adquirindo um princípio reflexivo sobre a mesma.

Problematizando a questão, durante os momentos iniciais da construção coletiva das Diretrizes Curriculares em História, os professores se manifestaram em suas apreensões e inte-

resses, e os documentos síntese elaborados pela Diretoria de Ensino de História – SEED, apontaram que 26,1%³ dos professores participantes se preocupavam com a linha teórica-política que nortearia o documento. De acordo com o parecer CNE/CEB 04/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais, não se adotou apenas uma visão teórico-metodológica. Portanto, a adoção das linhas teóricas e perspectivas diversas advindas da ‘Nova História’, ‘Nova História Cultural’ e ‘Nova Esquerda Inglesa’, mediaram os interesses dos educadores, e da política governamental contida no documento, adequando ao projeto curricular à importância e significância desses referenciais dentro do campo da história. De forma geral a análise das Diretrizes Curriculares de História para a educação básica paranaense se apresenta de forma urgente para a investigação do campo educacional.

TEORIA, HISTORIOGRAFIA E ENSINO

No centro do debate ensejado pelo currículo, encontramos a cognição histórica situada, um aprender histórico a partir da própria racionalidade da história. Segundo Schmidt (2009) o distanciamento na formação inicial e continuada do professor em relação a percepção programática da disciplina, impediriam a integração da consciência histórica com os fatores constitutivos da história. Para a autora, “tais considerações põem em relevo a importância de serem sistematizados referenciais teóricos que indiquem os caminhos possíveis de uma cognição histórica situada na própria racionalidade da História” (SCHMIDT, 2009: 32). De certa forma, as Diretrizes Curriculares de História são percebidas como um documento burocrático e administrativo, sem funcionalidade ou aplicabilidade no ensino de História, soma-se ainda que o desconhecimento do documento reforça o distanciamento do professor, que reproduz as práticas didáticas e teóricas da sua formação e experiência profissional.

Existe uma relação direta entre a teoria e a prática, não como uma oposição, opção ou sobreposição, mas sim como integração mediada, sobretudo, se pensarmos o campo educacional e os papéis dos ‘sujeitos sociais’ inseridos. Entretanto a ‘mediação’ não deve ser aqui entendida como simetria, pois as relações de interseção entre esses universos, frequentemente, por vezes se constroem assimétricas e desproporcionais. O desejável seria uma aproximação de resultado entre a teoria e prática, currículo e ensino, por vezes tão próximos, por vezes tão distantes.

³ PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná. Ensino Fundamental. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Curitiba: 2006. (versão preliminar).

A variedade de autores, referenciais teóricos e perspectivas metodológicas aplicadas ao ensino de história, aqui apresentadas, refletem a concepção de ensino dispostas nas Diretrizes Curriculares de História, pensando a construção de uma aprendizagem histórica significativa. Da constatação de uma compreensão acerca dos conceitos apresentados, entendemos que seja possível aferir o entendimento histórico relacionado aos propósitos de nosso projeto.

É tempo de nós, historiadores, nos responsabilizarmos por explicar o que fazemos, como fazemos, e porque é importante fazer. Não é apenas o público que está confuso sobre o papel e o estatuto da história. A maioria dos formandos em história tem pouca noção da vocação do historiador ou sobre como seus professores aprenderam o que ensinam. Não é preciso dizer, a situação dos estudantes do ensino médio é ainda mais complicada, já que a história é muitas vezes soterrada por um currículo generalizante de estudos sociais. Ademais, cursos de história, em todos os níveis, são geralmente concebidos para organizar um objeto específico e não para cultivar um modo de pensar o passado. (APPLEBY; HUNT; JACOB, 2011: 367).

A escrita da história e seus referenciais teóricos se desenvolvem em constante superação em relação a seus próprios paradigmas, já que o contexto da produção histórica reflete o lugar e o momento de sua criação/superação, construindo nesse processo uma nova *práxis* interpretativa. Para Barros (2011) o momento de crítica/superação de uma teoria histórica acompanha uma variedade de perspectivas interpretativas, evidenciando os limites de uma teoria ou corrente histórica, visto que o surgimento de variáveis explicativas não demonstra o fortalecimento de uma teoria ou corrente, mas sim seu esvaziamento. Sobretudo, porque a variedade interpretativa aponta os limites, fragilidades e inadequações do pensamento histórico contextualizado e a tentativa de superá-los. Segundo Rüsen, surge dessa necessidade de superação, uma crítica de sentido entendida como um novo paradigma. Nas palavras do autor:

A constituição crítica de sentido é o meio de uma comunicação intercultural, na qual o discurso histórico se modifica radicalmente, quando novas representações substituem as antigas, ou mesmo quando uma linguagem simbólica do histórico, inteiramente nova, varre a precedente. (RÜSEN, 2001: 55).

Portanto, a dinâmica histórica e sua superação teórico-metodológica influem diretamente nas condições de produção da história; por seu turno, segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2009), as condições de produção da história acabam por influenciar o ensino de história, e no caso das Diretrizes Curriculares de História, influenciam diretamente as concepções teóricas, os conteúdos estruturantes e os procedimentos metodológicos. Não diferentemente desse processo, os professores da rede de ensino paranaense, formados em diversos momentos e em diversas instituições de ensino superior reproduzem características específicas em relação a sua formação e orientação teórico metodológica. Segundo Schmidt:

Os significados do que é “aprender História” têm acompanhado e fundamentado os processos de produção da História enquanto disciplina escolar no Brasil. Nesse sentido diferentes abordagens da

aprendizagem histórica têm servido de referência para questões, como propostas curriculares e manuais didáticos destinados à formação de alunos e professores. (SCHMIDT, 2009: 21)

Nesse sentido, podemos compreender as preocupações iniciais na construção do documento de referência para o ensino de História no Paraná, que mostraram “a diversidade de referências e convicções entre os professores, por isso definir apenas uma linha significaria excluir e negar todas as demais”. (PARANÁ, 2006: 116). Por essa perspectiva, olhar para a construção coletiva das Diretrizes Curriculares de História é compreender a variedade de ideias postas e seu caráter representativo. Segundo o documento; “os consensos mínimos construídos no debate entre as vertentes teóricas não expressam meras opiniões, mas implicam fundamentos do conhecimento histórico que se tornam referenciais nestas Diretrizes” (PARANÁ, 2008: 45).

Do debate consolidado, três propostas teórico-metodológicas sustentaram o documento, são elas a Nova História, a Nova História Cultural e a Nova Esquerda Inglesa. Segundo o documento, a Nova História surge a partir da contribuição europeia da Escola dos Annales, a partir dos anos 1960, num reflexo aos contextos reivindicatórios de maio de 68 na França e da Primavera de Praga. O feminismo e as lutas raciais nos Estados Unidos deram o tom da mudança. “Os movimentos dos direitos civis nos Estados Unidos e os protestos contra a Guerra do Vietnã colocaram em questão a habilidade de cientistas, estadistas e professores de escapar aos preconceitos políticos e raciais.” (APPLEBY; HUNT; JACOB, 2011: 365). Ao mesmo tempo, como crítica à hegemonia da história política e da história econômica.

A história que não une os homens. A história que não obriga ninguém a nada. Mas sem a qual nada se faz de sólido [...] A que compreende e que faz compreender. A que não é uma lição a ser aprendida a cada manhã, com devoção – mas, sim, aquela que é de fato uma condição permanente da atmosfera. O que ela sempre foi, [...] O que ela será amanhã, para todos os amigos que me ajudarão em minha tarefa. A história, resposta às perguntas que o homem de hoje necessariamente se faz. Explicação de situações complicadas, em meio às quais ele se debaterá menos cegamente caso conheça sua origem. (FEBVRE In: NOVAIS; SILVA, 2011: 83)

A necessária inflexão do campo histórico foi em direção das ‘mentalidades’, entendidas em relação “aos modos de pensar e de se comportar dos sujeitos em determinadas épocas e locais. A mentalidade geralmente se articulava a uma temporalidade de longa duração em relação aos acontecimentos.” (PARANÁ, 2008: 49). O surgimento da mentalidade e da longa duração, somada a perspectiva de fragmentação pela escolha de novos objetos, deslocou o fazer história. Segundo Novais, (2013) ao invés de estudar Estados, estruturas, produção, consumo e poder, a história passou a estudar os modos de sentir, os amores e os humores, conceitos e objetos tradicionais na pesquisa histórica foram abandonados.

Dessa maneira, os fundamentos teórico-metodológicos da Nova História vêm de encontro e sustentam às perspectivas dos conteúdos estruturantes, conteúdos básicos e das expectativas da aprendizagem do Caderno de Expectativas de Aprendizagem da Diretriz Curricular de História, além disso, a noção de fonte foi qualitativamente ampliada, ao mesmo tempo em que recortes regionalizados permitiram o desenvolvimento da história regional e local⁴. De outro lado, a crítica que se faz a Nova História pontua a desvalorização da ação política dos sujeitos históricos, desconsiderando suas condições objetivas de ação/produção, em detrimento das estruturas mentais, construindo compreensões históricas fragmentadas, distantes do sujeito em sua individualidade e contexto histórico. Essa fragmentação do campo histórico reside na crítica de François Dosse (1992), de uma ‘História em migalhas’:

A História se tornou um show permanente, em que produções altamente impregnadas de fantasmagoria se sucedem umas após as outras, numa cadência acelerada, e em vedetes de estilo mais coruscante incorrerem no risco de se desgastar dentro de poucos anos. (MARTIN; BOURDÉ, 2013: 62)

No contexto de crítica, surge a Nova História Cultural, fruto de uma aproximação da História com a Antropologia iniciada nos anos 80 do século XX, especificamente em 1987 com Lynn Hunt. Segundo Burke (2005), a Nova História Cultural buscou integrar o campo e o objeto histórico, fragilizado com a crescente fragmentação e descontextualização metodológica da Nova História. A proposta da Nova História Cultural, defendeu a reorganização da pesquisa histórica através da cultura, como eixo aglutinador, recompondo o campo, e, sobretudo, retomando a ideia de uma ‘estrutura subjacente’ ao social, a cultura precisava estar presa à um ‘contexto material’. Em termos curriculares, os estudos culturais, ampliaram o campo social e seus personagens. A produção da cultura material e imaterial de uma sociedade, aproximou-se da sala de aula. Possibilitou a construção de uma percepção social onde o aluno, como ‘agente histórico’ participava diretamente da produção da história, e não mais como expectador.

A reorganização conceitual da Nova História Cultural se articulou poderosamente através de Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault e Pierre Bourdieu, suas ideias e conceitos sustentaram concretamente pesquisas e abordagens culturais inovadoras, que mantiveram proximidade com estruturas sociais reais, enriquecendo e articulando campos distintos da história, permitindo a escrita de uma historiografia renovada e comprometida teórica e conceitualmente. Uma ‘história das práticas’ ou, segundo Chartier (1990: 19):

...uma história cultural do social que tome por objetivo a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos atores sociais, traduzem

⁴ Para isso ver ‘O lugar da história local’ in BARROS; José D’Assunção. A expansão da História Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013: 165-188.

as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevam a sociedade tal como pensam que ela é ou como gostaria que fosse. A partir desta proposição, três conceitos se tornam fundamentais: representação, prática e apropriação.

Em relação a Nova Esquerda Inglesa, singularizaremos o debate ao redor das ideias de Edward Palmer Thompson, seja pela vanguarda na crítica política ou ainda, pela centralidade dos conceitos de experiência, lógica histórica, história vista de baixo e economia moral. Em 1957, Thompson junto com John Saville, lançam a revista *New Reasoner*, e em um dos seus mais importantes artigos, ‘Socialist humanism’, marcou a ruptura epistemológica com o estruturalismo histórico, denunciando a separação ‘fria’ entre ‘estrutura’ e ‘superestrutura’. Thompson desenvolve um modelo metodológico que insere as ações humanas, dentro da complexidade social, articulando cultura, economia, política ao cotidiano social, numa perspectiva realista e concreta:

Uma divisão teórica arbitrária como está, de uma base econômica e uma superestrutura cultural, pode ser feita na cabeça e bem pode assentar-se no papel durante alguns momentos. Mas não passa de uma idéia na cabeça. Quando procedemos ao exame de uma sociedade real, seja qual for, rapidamente descobrimos (ou pelo menos deveríamos descobrir) a inutilidade de se esboçar a respeito de uma divisão assim.” (THOMPSON, 2001: 254-255)

Sua principal obra, ‘A formação da classe operária Inglesa’, dominou o debate intelectual na Inglaterra por três décadas e remodelou significativamente a historiografia social. As ideias de Thompson evidenciam que a experiência histórica, se expressa na consciência social dos indivíduos, e a partir dessa relação pragmática, as relações de poder, classe, sociedade em sua visão mecânica são superadas. Assim a percepção do campo histórico se dá através de uma concepção dialética, valorizando a experiência, a mudança e as permanências, em meio a uma estrutura social menos rígida. Dentro de uma ‘educação histórica situada’, reproduzir o pensamento histórico-metodológico da Nova Esquerda é permitir que o aluno, professor e escola valorizem suas práticas culturais, suas normas sociais e a produção do conhecimento de forma direta, recolocando os papéis de produção da história, numa mudança de olhar e lugar.

O conceito de experiência histórica relaciona-se com “as tradições ligadas às festas populares, à religiosidade, ao cotidiano das classes trabalhadoras, constituem historicamente a formação de classes”. (PARANÁ, 2008: 54). A perspectiva de Thompson sobre classe social não é uma abstração mecânica, é, sobretudo social, construída nas experiências e expectativas humanas, entretanto a consciência se constrói a partir dos contextos sociais, não numa visão fechada e categorizada, mas sim, dentro de um processo social real, onde homens e as mulheres vivem e lutam, construindo a percepção dos espaços e lugares sociais, que podem e desejam ocupar. “Um sujeito é fruto do seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido,

mas, é também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo que o compreende e como dele lhe é possível participar.” (PARANÁ, 2008: 14)

As concepções teórico-metodológicas descritas de forma sucinta, por si só, não apresentam uma perspectiva adequada de ensino. Entretanto, as contribuições de Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt para a educação histórica, superam as narrativas tradicionais, ou segundo Schmidt (2009), a ‘pedagogização’ da história. Os conceitos de ‘educação histórica’ e ‘cognição histórica situada’ são fundamentais tanto na compressão da proposta curricular como abrem perspectivas extremamente profícuas, se pensarmos o ensinar e aprender história. Em relação à educação história, nas palavras de Saddi:

A importância de reconhecer que a Educação Histórica é um esforço hermenêutico é fundamental por dois motivos. Primeiro porque isto evita uma simples percepção rápida das idéias históricas dos alunos. Isto é, evita um rápido olhar sobre as narrativas produzidas de forma a não perceber que compreender as idéias históricas contidas nelas exige este processo profundo e complexo que se desenrola sempre que se abre para a compreensão. Reconhecer a operação hermenêutica significa reconhecer que se realiza algo mais do que uma compreensão automática e imediata e que este algo mais deve ser pensado como operação metódica. Segundo, porque reconhecer a operação hermenêutica nos abre a análise da tradição hermenêutica. A análise desta tradição nos possibilita definir como devemos proceder durante um esforço de compreensão das ideias do outro, evitando assim cairmos em equívocos já superados. (SADDI In BARCA, 2011: 124)

Dentro das concepções de ensino e diretamente ligada à tarefa de ensinar, a compreensão do processo de aprendizagem histórica é fundamental para o professor, visto que a compreensão do processo, permite o professor dialogar diretamente com o aluno, através das suas formas de compreensão e dos níveis de complexidade da elaboração das ideias históricas. Para Schmidt (2009) a importância da ‘aprendizagem histórica situada’ infere diretamente na relação de aprendizagem histórica a partir dos pressupostos da ciência histórica, ou seja, se aprende história da mesma forma que historiadores fazem seu trabalho histórico. Segundo a autora, as teorias psicológicas do conhecimento buscam desenvolver dentro da sala de aula, mediações entre o ensino e aprendizagem descontextualizados. Dentro da aprendizagem histórica situada não existem mediações externas, e a educação histórica se constrói de forma direta com o conhecimento histórico, se aprende história, historicamente. O resultado desse processo é a criação de uma racionalidade histórica.

Outro aspecto relevante da construção do conhecimento histórico é a ‘consciência histórica’; segundo Rüsen (2001: 59) “A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo”. Segundo Husbands (2003 In SCHMIDT, 2009) a importância da narrativa é diversa para historiadores e alunos. Para os

alunos as narrativas históricas criam novas compreensões históricas individuais, já para os historiadores as narrativas, os permitem criar novos conhecimentos históricos. Portanto a construção de narrativas históricas na sala de aula evidencia a experiência histórica do aluno, ao mesmo tempo em que permite uma polissemia narrativa, onde a validade do conhecimento histórico é mediada pela narratividade construída. Por último, e também de forma sucinta, a ‘Matriz Disciplinar’ de Rüsen representa:

Um paradigma da constituição narrativa do sentido histórico leva em conta os fatores mentais determinantes da narrativa histórica e seu contexto sistemático. Ele precisa identificar, distinguir e articular os princípios, necessários um a um e suficientes em seu conjunto, que fazem a constituição histórica de sentido aparecer como um processo que obedece a determinados fatores e que pode ser reconstruído e entendido a partir deles. (RÜSEN, 2001: 161)

Os componentes da Matriz Disciplinar evidenciam e correspondem aos espaços elementares e constitutivos da vida e do conhecimento histórico, sendo respectivamente as carências de orientação da vida prática, e funções de orientação cultural. Já os fatores especializados da ciência histórica se apresentam em perspectivas de interpretação, métodos e regras da pesquisa empírica e as formas de apresentação. Na interrelação dos campos existe a possibilidade de se analisar a constituição histórica de sentido, baseado na coerência dos fatores e das dimensões apresentadas. Para Rüsen (2001) a Matriz Disciplinar analisa os processos cognitivos da história, o quadro teórico referencial das práticas do pensamento histórico e as representações historiográficas, numa ‘mediação’ entre a ciência de referência, a vida prática e as formas de compreensão da história.

BIBLIOGRAFIA

BARCA, Isabel. (org) Educação e consciência histórica na era da globalização. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2011.

BARROS, José D’Assunção. Teoria da História. Vol. 1. Princípios e conceitos fundamentais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARROS, José D’Assunção. A expansão da história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BURKE, Peter. O que é História Cultural? Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CHARTIER, Roger. A história cultural: Entre práticas e representações. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

DOSSE François. A história em migalhas: dos Annales à Nova História. São Paulo: Campinas: Unicamp, 1992.

FEBVRE, Lucien. Contra o vento: manifesto dos novos Annales. In: NOVAIS, Fernando Antonio; SILVA, Rogério Forastieri. Nova História em perspectiva. São Paulo: Cosac e Naify, 2011.

PARANÁ. História: Ensino Médio Secretaria de Estado da Educação SEED. Curitiba: MEMVAVMEM, 2006.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. História. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Paraná, 2008.

RÜSEN, JÖRN. Razão Histórica: Teoria da história os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SADDI, Rafael. Educação histórica como meta-hermenêutica. In BARCA, Isabel. (org) Educação e consciência histórica na era da globalização. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Aprender história: Perspectivas da educação histórica. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduino. Diálogos e perspectivas de investigação. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. (orgs) NEGRO, Antonio Luige; Silva, Sergio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

DIDÁTICA E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: A IDEIA DE ISLÃ NA CULTURA ESCOLAR

JOÃO LUIS DA SILVA BERTOLINI

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

RESUMO: Desde 1993 atuo como professor de história da escola pública na cidade de Curitiba, capital do Paraná. Participo do grupo “Textbooks and How to Learnig and Teaching History of Conflits In Different Spaces and Times”, sou pesquisador do LAPEDUH (Laboratório de Educação Histórica). Instigado pelos resultados de minha pesquisa de mestrado, principalmente no que se refere à predominância da perspectiva religiosa na abordagem do conceito Islã pelos manuais brasileiros analisados (1911-2011), busquei expandir a análise para manuais de países ibero americanos verificando se apresentam ou não resultados semelhantes aos encontrados em manuais brasileiros. Além do aspecto determinado pelos resultados da pesquisa de mestrado, têm surgido com muita frequência nas salas de aula de história o tema Islã, uma vez que se trata de um tema presente na mídia nacional e internacional. Um estudo exploratório realizado nos manuais que foram objeto de pesquisa durante o mestrado, apontou um detalhe interessante, qual seja, o fato de que os conteúdos relacionados a conceitos substantivos religiosos, eram, na maior parte das vezes, tratados em contextos históricos relacionados a conflitos. Essa constatação, embora ainda em estágio de investigação inicial, levou à delimitação do objeto de investigação no doutorado: a presença do conceito substantivo religião nos manuais didáticos e sua relação com contextos históricos de conflitos é uma característica dos manuais brasileiros ou pode ser encontrado em manuais de outros países? A partir da delimitação do objeto, surgiram algumas questões de investigação as quais, ainda de forma provisória, estão assim delineadas: 1. A presença de conflitos religiosos pode ser encontrada em manuais didáticos de diferentes países? 2. Quais os principais conflitos religiosos que são abordados nos manuais didáticos? Os resultados dessa investigação serão apresentados neste evento.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Histórica, Islã, Narrativa.*

Este artigo foi produzido a partir dos resultados de minha dissertação de mestrado onde investiguei de que forma o conceito substantivo Islã foi abordado nos manuais didáticos do Brasil do início do século XX até o ano de 2010, data do último PNLD, antes do final da dissertação. Como se tratava de um período muito longo optei por relacionar manuais didáticos a umas leis que organizaram os conteúdos a serem ensinados no Brasil numa perspectiva diacrônica. Foram selecionados seis manuais na época, dos quais apresentarei a análise de apenas três manuais. A metodologia utilizada foi da análise de conteúdo proposta por Maria Laura Franco, na sua obra “Análise de Conteúdo” de 2007 onde diz que

“O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado, pois, “os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve” op.cit (VARLOTTA, 2002) (...) a emissão de mensagens está necessariamente articulada com as condições contextuais de seus produtores, condições estas que envolvem” a evolução histórica, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos” (FRANCO, 2007, p. 19).

Este artigo não apresenta todos os resultados das análises das fontes. É um texto que apresenta justificativas teórico/metodológicas que viabilizaram a investigação feita além de uma categorização, feita a partir da análise das narrativas dos autores, encontradas nos manuais escolares.

Para compreender como se organiza o pensamento histórico dos sujeitos em contexto de escolarização o historiador Peter Lee (2005) investigou em jovens ingleses as ideias substantivas da História e os conceitos de segunda ordem. Compreende-se por ideias substantivas aquelas referentes aos conteúdos Históricos, tais como, por exemplo, a escravidão colonial brasileira, Império Romano, Revolução industrial, ditadura militar brasileira, a ideia de África e de Islã. Já os conceitos de segunda ordem referem-se, aqui, às ideias que estruturam a natureza do conhecimento histórico, dentre elas, a explicação, inferência, empatia, significância, objetividade e a narrativa histórica.

Tendo como referência o conceito substantivo de Peter Lee (2005), busquei investigar o conceito Islã nesses manuais. A partir disso, entende-se que a investigação dos conceitos substantivos da História, tais como o Islã, possibilitam a compreensão sobre de que formas o passado está presente nas ideias históricas estruturadas pelas narrativas dos manuais escolares de História. Isto porque os autores destes manuais organizam sua consciência histórica a partir da maneira pela qual suas narrativas são construídas. Nesse sentido, pode-se dizer que o manual escolar é um elemento da cultura histórica que expressa um certo tipo de consciência histórica que é expressa pelas narrativas dos autores (RUSEN 2009).

O historiador Jörn Rüsen (2011) tem uma particular preocupação com a aprendizagem histórica, para este trata-se de um processo fundamental de socialização e individualização humana, pois forma o núcleo de todas as operações. O aprendizado determina a significância do assunto da história da didática bem como suas abordagens teóricas e metodológicas específicas. Para Rüsen (2011, P, 40) o que não pode ser esquecido é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. Os especialistas estão de acordo que o manual didático é uma das mais importantes ferramentas para o ensino de história, por isso existe um grande interesse em entender o alcance prático do manual de história. Os estudiosos dos manuais têm interesse nestes pois sabem que possuem mensagens políticas, e que são forjados à luz de legislações, que no caso do Brasil, impõe limites aos autores e editoras na hora de sua feitura.

O livro *Conociendo al otro, El islam y Europa en sus manuales de Historia* (2008) é uma obra que esclarece aos leitores questões importantíssimas no que diz respeito ao modo como as informações contidas nos manuais escolares de História chegaram até o formato atual. As discussões que permearam vários congressos e os documentos oficiais, editados a partir desses encontros, descortinam um cenário de interesses das várias nações europeias, reproduzindo a ideia da educação para a paz principalmente nos manuais de História, os quais são considerados, pela UNESCO, importantíssimos para a construção da democracia e da paz da Europa, destinados aos seus estudantes.

Segundo a obra da Fundación ATMAN (2008, p. 10), a formação de uma cultura para a paz, passava pela criação de projetos que se dirigiram a uma mudança nos manuais didáticos de História. O projeto original era construir uma linguagem comum que permeasse todo o ensino de uma História considerada mundial. Os livros de História foram considerados o lugar ideal para a implementação das mudanças que levariam a essa cultura pela paz. Mas, mesmo antes da UNESCO, outras iniciativas procuravam modificar os conteúdos dos manuais de História.

No final do século XIX e início do século XX se propôs nos ambientes socialistas e pacifistas uma revisão nos manuais escolares de História para eliminar preconceitos e imagens negativas, em respeito aos Estados e aos povos estrangeiros para se difundir o bem, a paz e a reconciliação entre si. Após o fim da Primeira Guerra Mundial as iniciativas tiveram um novo impulso, dentro do contexto por uma paz mundial. Assim, em 1922, foi fundado o Comitê Internacional de Cooperação Intelectual criado pela Sociedade de Nações. Em 1933, foi firmada uma Convenção Governamental para uma revisão periódica dos manuais dos Estados da

América Latina. Em 1926, as associações de professores franceses e alemães firmaram um acordo de colaboração pedagógica à preparação para a paz.

No nível não-governamental, em 1926, as Associações dos Professores da Alemanha e da França fundou uma federação internacional para colaboração pedagógica e para a preparação da paz através da cooperação dos povos para a liberdade.

O resultado concreto dessas iniciativas foi bem escasso nos anos entre guerras devido à conjuntura política internacional, que não era muito favorável às operações de desarme moral. Os Estados não estavam dispostos a aceitar interferências em um terreno tão importante e delicado como o ensino de História. Só no final da Segunda Guerra Mundial o ensino de História se afirmou definitivamente como uma questão internacional.

A UNESCO⁵ foi a primeira promotora de iniciativas que levariam a um salto qualitativo nas revisões dos manuais, para colocá-los numa nova visão mundial da História. Dessa ideia nasceu o projeto de uma História geral da humanidade que *“debía poner el acento, sobre todo, em los aspectos culturales y científicos, así como em La independencia de los pueblos y lãs culturas y su contribución al patrimonio común”*⁶ (UNESCO, 2008, p. 10). A produção deste trabalho historiográfico deveria servir para a redação dos manuais escolares de História nessa perspectiva. Participaram desse projeto vários intelectuais, entre eles, o historiador Lucien Febvre que ao apresentar, nesta obra, seu plano sobre a Civilização Mundial, disse que era preciso superar os distintos pontos de vista nacionais em uma nova visão de uma História de toda a Humanidade, para que se chegasse ao sucesso de uma educação para a paz:

Quando se afronta La cuestión de los manuales, y sobre todo de los de historia, escuchamos decir: “Hay que revisarlos”. ¿Basta con eso? Yo contesto que no. El hecho ES que estos manuales, nacionalistas por definición, destinados a exaltar El espíritu particularista de un pueblo, no pueden más que contraponerlo a los pueblos vecinos. Ni La UNESCO, ni ninguna otra institución, puede remediarlo. La historia nacional basada en La política, como ES La que se viene enseñando um poço em todas partes, nunca tenderá a reconciliar a los pueblos. Todo lo que se Le puede pedir ES que no lês arroje a los unos contra los otros. Si se quiere hacer algo mejor, hay que hacer algo nuevo. Hay que crear La posibilidad de una

⁵ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) fundou-se a 16 de novembro de 1945, com o objectivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Tem a sua sede em Paris, França. Seu principal objetivo é reduzir o analfabetismo no mundo. Para isso, a UNESCO financia a formação de professores, uma de suas atividades mais antigas, e cria escolas em regiões de refugiados. Outros programas importantes são os de proteção dos patrimônios culturais e naturais além do desenvolvimento dos meios de comunicação. A UNESCO criou o *World Heritage Centre* para coordenar a preservação e a restauração dos patrimônios históricos da humanidade, com atuação em 112 países.

⁶ Ao se enfrentar a questão dos manuais, sobretudo as questões da História, escutamos dizer: “Temos que revisá-los, mas isso basta? Eu acredito que não. O fato é que os manuais, nacionalistas, por definição, destinados a exaltar as particularidades de um povo, não podem, mais que opor-se aos povos vizinhos. Nem a UNESCO, nem nenhuma outra instituição, podem remediar isso. A História Nacional baseada na política, como é a que se tem ensinado, não podera reconciliar os povos. Tudo que se pode conseguir é que não jogue uns contra os outros. Se querem fazer algo melhor, tem que se fazer algo novo. Ai pode haver uma possibilidade de um novo ensino: uma história mundial, não política e por definição pacifista” (Tradução do autor).

nueva enseñanza: la de una historia mundial, apolítica. y por definición pacifista (FEBVRE, 1949 apud UNESCO, 2008, p. 11).

Esta obra se realizaria nos anos 1970. Em 1978, a UNESCO decidiu incorporar os novos avanços das investigações em História e, assim, nasceu uma nova produção coletiva em 1994. Esta deveria, obrigatoriamente, levar em consideração o mundo não-ocidental, de modo que a UNESCO promoveu uma investigação sobre como estava representada a Ásia nos manuais de alguns países Ocidentais. As conclusões desse estudo foram que quanto mais distante do Ocidente, geograficamente, mais raras são as informações encontradas nos manuais. Observou-se ainda, que as civilizações extraeuropeias, que de alguma forma tiveram importância em relação à História da Europa Ocidental, estavam presentes nesses manuais, revelando, assim, o etnocentrismo. Esses estudos foram feitos nos manuais da França, da Suécia e a impressão que ficava para os estudantes é a de que os países estrangeiros só existem em função de seus países: *“El marco de la historia era estrictamente eurocéntrico, y dentro de el cada Estado propio tenía un papel preponderante: esta característica era comum a toda Europa”* (ATMAN, 2008. p.12).

Outra atividade interessante, no que se refere à reforma de manuais didáticos, deu-se no Conselho da Europa. Esse conselho estava ligado à unificação europeia e pretendia superar os enfoques nacionalistas encontrados nos manuais didáticos de História daquele continente. Com esse objetivo foram organizados seis congressos entre 1953 e 1958. Cada um foi dedicado a uma época da História. No segundo, organizado em Oslo, na Noruega, em 1954, o tema foi a Idade Média. Nesta ocasião houve um confronto entre Estados europeus de tradição cristã e um de tradição muçulmana, a Turquia. Uma das principais discussões aconteceu na conferência sobre Bizâncio, na qual o delegado grego afirmou que o Império Bizantino deveria fazer parte da História européia. Dentro desse contexto entra o delegado da Turquia, Ekrem Üçyigit, que sustentava, entre outras coisas, que o Império Bizantino, ainda que tivesse alguns elementos do feudalismo, não poderia ser considerado feudal e contestava que Bizâncio teria sido o único herdeiro da civilização grega. Destacava, ainda, a influência que a civilização islâmica exerceu intelectual e artisticamente sobre a Europa. E, nesse sentido, o Islã teria sido mais importante que Bizâncio.

A rivalidade que se formou entre os defensores desses dois grandes excluídos da História européia, acabou se transformando na discussão principal. Essa serve como base para as questões desse artigo, pois desvenda as ações dos órgãos oficiais na História e, por conseguinte, nos manuais didáticos.

Ekrem Üçyigit continuou sua argumentação lançando ideias que colocariam mais lenha nas acaloradas discussões deste e de outros congressos. Destacou a direta influência do poeta árabe Abul ala al Muarr sobre Dante Alighieri, e o papel que os sábios ligados ao Islã tiveram na transmissão da cultura clássica. Üçyigit afirmou, haver uma censura na História da Idade Média e da Moderna para se criar a ideia de que a Europa teria sido um produto do cristianismo, o que, segundo este delegado, não era verdade, pois esta religião teria sido um produto dos povos europeus, e não o contrário.

As conclusões do congresso de 1954 foram as seguintes:

La historia de la Edad Media no debería presentarse desde un punto de vista exclusivamente occidental. Por lo tanto, sería necesario dar a Bizancio la importancia que les es debida en la historia general de la Edad Media, llamando en especial la atención sobre su papel en la unificación de la Europa oriental, en la lucha contra el islam en la naturaleza difusiva de su civilización (...) Por último, parecería deseable una mayor consideración de la contribución del islam a la formación intelectual y artística en Europa⁷ (ATMAN, 2008, p. 19).

Tais conclusões reconheceram muito mais o papel do Império Bizantino do que do Islã na formação da Europa no período da Idade Média. Para esta investigação, as discussões e os resultados desse congresso reforçam o papel exercido pelos órgãos oficiais na construção da memória dos povos. As modificações e inclusões de conteúdos numa espécie de gradação de importância nos vários contextos de épocas modificam os manuais que chegam aos professores, modificando também o que chega aos estudantes por intermédio desses.

O historiador alemão Gerdien Jonker no seu artigo *El islam en los libros de textos alemanes. La historia de una narración educacional*, (JONKER, 2008, p. 39-65) que faz parte do livro da Fundación ATMAN, constatou que as narrativas encontradas nos livros didáticos de História na Alemanha, sobre o Islã, diferem das encontradas, por exemplo, no cristianismo. O modelo segue uma sequência, que é adotada pela maioria dos manuais: na Alemanha, ele começa com a tradução da *Fatima*, o primeiro capítulo do Corão, seguido pela biografia do profeta Maomé. Também possui uma explicação dos cinco pilares da fé islâmica e um relato sobre a expansão do Islã. A principal fonte para essas pesquisas foi o próprio Corão. Jonker (2008) constata em seus estudos, que esse modelo só foi aplicado no caso do Islã.

O uso de uma lente estritamente religiosa indica, segundo o autor, uma percepção do outro, com sentimentos de ameaça:

⁷ A História da Idade Média, não deveria se apresentar de um ponto de vista exclusivamente ocidental. Para isso seria necessário dar a Bizâncio, sua importância devida na História Geral da Idade Média, chamando a atenção sobre seu papel na unificação da Europa Oriental, na luta contra o Islã e sua natureza difusa (...). Por último, parecia desejável uma maior consideração da contribuição do Islã na formação intelectual e artística da Europa (Tradução do autor).

Los hilos más antiguos de la narración sobre el islam hunden sus raíces en el miedo. En lo que a la Europa Media concernia, los siglos XVI y XVII resonaban con historias horribles sobre los turcos. No las historias horribles en sí mismas, sino la búsqueda de las razones por las que enemigo otomano podría haber tenido tanto éxito, ofrecen los primeros fundamentos (Mahoma y su religión) (JONKER, 2008, p. 66).

Segundo Jonker (2008), mesmo depois que a ameaça otomana desapareceu, durante os séculos XVIII e XIX, a percepção que se tinha desse povo, permaneceu e se institucionalizou nos livros didáticos de História ao lado de outros temas onde os árabes atacaram a Europa.

O professor Marc Ferro, no livro *A manipulação da História no Ensino nos Meios de Comunicação: A História dos Dominados em Todo o Mundo* (1983), investigou a produção de um passado único, uniforme pretendido pelos grandes financiadores de mídias, como por exemplo, a Igreja, os partidos políticos, os interesses privados e o Estado. Ferro investiga, também, a produção desses possuidores e financiadores de veículos de comunicação e aparelhos de reprodução, como: os livros didáticos, os filmes, os programas de televisão, os interesses comerciais e editoriais, bem como suas atuações num projeto de limpeza do passado, com objetivo de tornar o passado, por assim dizer, asséptico, forjando um passado sem problemas

Para Marc Ferro esse passado tem várias funções: a glorificação da Pátria e a legitimação da dominação e do Estado. Marc Ferro (1983) faz uma análise dos objetivos dos livros didáticos destinados aos estudantes em vários países de confissão islâmica revelando como as informações são diferentes dependendo se o Estado em questão é de maioria sunita ou xiita.

Esse conceito de segunda ordem, o passado único, auxilia na construção do enfrentamento entre a memória coletiva e a História que encontramos nos manuais didáticos de História. Ferro (1983), alerta haver uma condição importante para o tratamento dessas fontes, e isso metodologicamente contribui com esse trabalho:

Com a condição de que não nos limitemos ao exame dos livros didáticos ou das histórias em quadrinhos, e nem à atual formulação da ciência histórica, a História que se conta às crianças e aos adultos permite conhecer ao mesmo tempo a identidade e a situação de fato de uma sociedade através do tempo (FERRO, 1983, p 12).

Existem interesses sobre o Islã que estão postos e circulando nessa sociedade. Estes interesses ultrapassam os muros das escolas e quando acionados pelos professores, geram discussões e opiniões que vão muito além do casuístico ou do inventivo dos estudantes. A consciência histórica dos estudantes quando aciona esse presente, está operacionalizando com um passado interpretado moldado e redistribuído a todos gerando⁸ (ANOTAÇÕES, 2010).

⁸ ANOTAÇÕES de caderno referentes à disciplina Fundamentos epistemológicos em Educação Histórica ministrada pela Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, agosto. 2010.

A percepção dos estudantes a partir de um passado escolhido/selecionado incorporado nos manuais didáticos (desde o final do século XIX até os dias atuais), pelos programas oficiais e que chega às gerações de estudantes, fazem parte das discussões desse artigo. Segundo Jean-Claude Fourquin (1993)

(...)o trabalho de decantação e de cristalização de uma “tradição” está longe de obedecer tão somente àquilo que se poderia chamar de motivações “intrínsecas” ou de exigências por excelência e de universalidade. Sabe-se muito bem que a forma como uma sociedade representa o passado e gere sua relação com seu passado constitui uma dinâmica altamente conflituosa e depende de todo o tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos. Como sublinha Williams, a seleção que está no fundo de toda tradição comporta sempre uma parte de arbitrário e supõe na verdade um questionamento contínuo da escolha feita por seus ancestrais (FOURQUIN, 1993, p.30)

No meu mestrado analisei seis livros didáticos, cada um ligado a uma lei que organizou os conteúdos desde o início do século XX numa perspectiva diacrônica, sendo o primeiro livro didático analisado o da editora FTD de 1911 e o último da mesma editora em 2011.

INDICAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR: A LEI FRANCISCO CAMPOS, OS LIVROS DIDÁTICOS E A ENTRADA DO ISLÃ NAS AULAS DE HISTÓRIA

A Reforma Francisco Campos de 1931, decretada pelo Governo Provisório, nascido da Revolução de 1930, por meio do decreto 19.890 transferiu a expedição dos programas bem como das instruções que antes eram formuladas pelo Colégio Pedro II e pelos estabelecimentos mantidos pelo Estado que haviam obtido equiparação a ele, para o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. A Reforma de 1931 organizou um sistema de inspeção federal o que dava ao Ministério os meios para impor a estrita adoção de seus programas em todo território nacional, evitando assim os regionalismos. Após a implementação da Reforma Francisco Campos, surgiram os compêndios (livros) de acordo com os novos programas os quais, em caso de discordância entre a orientação metodológica e a matéria dos programas em vigor, serviam para reger as provas e exames.

O Imperial Colégio de Pedro II, fundado a 2 de dezembro de 1837, na data de aniversário do Imperador, até Reforma Francisco Campos, era o centro de excelência e organizador de programas que eram seguidos pela maioria dos colégios brasileiros, pois regia os exames finais do curso seriado dos estabelecimentos de ensino não equiparados e dos preparatórios. Guy de Hollanda (1957) explica que isso trazia vantagens aos autores de livros didáticos ligado a esta instituição pois era “natural que os manuais adotados tivessem muita aceitação em todo o País” (HOLLANDA, 1957.p 107). Até a Reforma Rocha Vaz de 1925, os livros estrangeiros, em

especial os franceses, eram amplamente usados nas instituições de ensino, onde destaca-se a obra “Historie de la Civilization” de Seignobos, adotado nas últimas séries. Com a reforma de 1925, as aulas de História Universal passaram a ser ministradas nas 2.^a e 3.^a séries, o que segundo Hollanda (1957) influenciou bastante, para eliminar do curso seriado o uso dos compêndios franceses. Outros fatores também vão influenciar a substituição gradativa dos compêndios franceses pelos nacionais

O triunfo do livro didático nacional, que, a partir da Revolução de 1930(...). Com efeito a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro, provocado pela crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro – antes mais caro que o francês – competir, comercialmente com este. Outro fator favorável foi o crescimento acelerado do número dos estabelecimentos de ensino secundário, em sua maioria particulares, que decorreu essencialmente, das disposições da Reforma Campos, que lhes estenderam a equiparação, antes reservada aos mantidos pelos governos dos Estados. Um mercado de consumo em expansão contínua e rápida, eis a causa principal do desenvolvimento da produção didática no nosso País (HOLLANDA, 1957, p. 105-106).

A expansão do mercado nacional de livros didáticos, foi acompanhada de uma adaptação destes ao novo programa da Reforma Francisco Campos, que modificou a distribuição dos conteúdos pelas séries, a História Universal era substituída por uma História da Civilização, que deveria ser ministrada do 1.^o ao 5.^o ano do curso fundamental e no 1.^o ano do Complementar pré-jurídico. Na nova lei as Histórias do Brasil e da América se integrariam à História da Civilização.

Nessa seleção de conteúdos para primeira série, observa-se o aparecimento do conceito substantivo Islã, em pelo menos três conteúdos, O Islamismo, Urbano II e a Ideia de Cruzada e a Expansão turca. Esses conteúdos estão articulados com outros conteúdos da História Europeia, sendo essa sua garantia de entrada nas aulas de História. Foi o que apontou um estudo da UNESCO nos manuais europeus 1978, para descobrir como estavam representados os povos extraeuropeus nesses. Esse estudo foi feito em livros Franceses e Suecos, e os resultados revelaram que só estavam presentes os povos não europeus que tinham alguma relação com essa História marcando uma característica de etnocentrismo nesses manuais. Essa característica pode ter garantido ao Islã desde o início do século XX, sua entrada nas aulas de História via

livros didáticos vindo a se transformar num conteúdo substantivo, como se verificou nos programas oficiais da Reforma Francisco Campos.

Para se verificar a presença desse conteúdo nos livros didáticos foi utilizado como fonte de pesquisa o livro didático de Joaquim Silva destinado ao terceiro ano ginásial, História da Civilização de 1939. Esse livro mantinha na capa os dizeres “de acordo com o programa do Colégio Pedro II”, mas já era organizado conforme a Reforma Francisco Campos. Note-se que o uso do selo de aprovação do Colégio Pedro II é usado para lhe dar maior credibilidade e aceitação.

Esse fichamento revelou entre outras coisas, que este livro seguiu plenamente os programas oficiais do período. O conteúdo substantivo Islã, aparece articulado com a História européia, o que lhe garantia também a entrada nas aulas de História. Segundo Jean-Claude Fourquin (1993)

(...)o trabalho de decantação e de cristalização de uma “tradição” está longe de obedecer tão somente àquilo que se poderia chamar de motivações “intrínsecas” ou de exigências por excelência e de universalidade. Sabe-se muito bem que a forma como uma sociedade representa o passado e gere sua relação com seu passado constitui uma dinâmica altamente conflituosa e depende de todo o tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos. Como sublinha Williams, a seleção que está no fundo de toda tradição comporta sempre uma parte de arbitrário e supõe na verdade um questionamento contínuo da escola feita por seus ancestrais (FOURQUIN, 1993, p. 30).

A escolha dos conteúdos para os livros didáticos de História da época de vigência da Lei Francisco Campos não foi, como já se disse, aleatória. Ela esteve ligada a mecanismos de exigência que iam muito além da simples cobrança institucional de seguir os programas oficiais, pois estiveram ligadas também a dinâmicas do mercado, como aconteceu depois da revolução de 1930. A equiparação das escolas particulares às públicas e a organização dos Programas Oficiais pelo Ministério da Educação e Saúde Pública modificaram o cenário do livro didático no Brasil. O crescente número de instituições particulares que foram criadas a partir dos anos 30, ampliou o mercado dos livros didáticos, o que pode ter contribuído para tornar presente o conteúdo Islã, enquanto conceito substantivo, nas aulas de História. A sua comprovada inclusão nos livros e programas oficiais, conduziu a pesquisa para outros questionamentos.

O ISLÃ NA RECONSTRUÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA: LEI 9394/96 E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A Lei 9394/96 entra em vigor 20 de dezembro de 1996 substituindo a 5692 de 1971, esta ainda forjada nos fornos da ditadura militar. A nova lei foi sancionada pelo presidente Fernando

Henrique Cardoso, que havia sido eleito em 1995. A Lei 9394/96 está ligada ao contexto dos anos 90, que foram marcados pela ampliação da consciência social sobre a relevância da educação. O tema educação de qualidade para todos esteve em destaque no circuito de discussões

A Conferência de Jomtien, na Tailândia em 1990, cuja declaração o Brasil foi signatário, teve o mérito de colocar especialmente a educação básica no centro das atenções mundiais, definindo-a como prioridade e estabelecendo metas e compromissos para o ano 2000.

No Brasil uma das estratégias governamentais para alcance das referidas metas foi a conquista de parceiros, o que favoreceu a abertura de novos espaços para a participação e o engajamento dos mais variados atores da sociedade civil (SÁRI, 2003.p. 68)

Segundo Marisa Timm Sári a participação intensa dos segmentos sociais permitiu a construção de consensos mínimos em torno de objetivos, como “a elevação do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino e a democratização da gestão do ensino público” (idem. p 69).

No encontro de Jomtien se firmou uma vinculação entre o desenvolvimento humano e a educação, enfatizando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu os princípios, os direitos e os deveres, as competências e a vinculação de recursos para a educação⁹. A disposição sobre a educação foi um trabalho de políticos, educadores, instituições e de parlamentares constituintes. As discussões sobre a LDB iniciaram logo após a promulgação da Carta Magna, mas somente oito anos depois esta lei foi aprovada em 1996. Contudo em 1995 o MEC forma um grupo de discussões que resultam no Plano Curricular Nacional – PCN que é aprovado e levado à população em 1997

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Em 09.01.2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) é aprovado em cumprimento às determinações da Constituição Federal, art. 214, e da LDB desta forma o PNE, que é um plano decenal em vigor entre 2001 e 2010 teria maior legitimidade, pois passava a ser um Plano de Estado, e não somente um plano de governo (idem. p.73).

⁹ Capítulo III, Seção I, do Título VIII da Constituição Federal, artigos 205 e 214 (SÁRI, 2003.p.70)

A nova LDB regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pela Emenda Constitucional 14/1996 permitindo entre outras coisas, um maior controle social dos recursos destinados à educação. As atribuições do FUNDEF incluem o pagamento da compra, para as editoras, dos manuais escolares destinados aos ensinos fundamental, médio e educação de jovens e adultos.

A Lei 9394/96, já no seu 1.º artigo regulamenta os processos formativos que abrangem a educação e que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais¹⁰. Segundo Sári (2003) isso seria uma inovação em relação à legislação anterior, pois se tratava de um conceito amplo de educação por contemplar os processos formativos que se desenvolvem fora da escola. No segundo parágrafo a Lei normatiza que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

No título II Dos Princípios e Fins da Educação, no 2.º artigo, define que a educação é um dever da família e do Estado¹¹, e que esta deve se basear nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho.

O 3.º artigo a lei 9394 vai tratar dos seus princípios

Art. 3.º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

¹⁰ Esse artigo reproduz de forma mais simplificada, o que está escrito no Art. 205 da Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil.

¹¹ Segundo Carlos F Brandão, muitos pais pensam que proporcionar educação escolar para seus filhos é um direito e que podem tirar seus filhos da escola. Essa interpretação é equivocada, como mostra o art 2º. A Educação é direito de todos (Constituição Federal, art 205), mas o mais importante é que esse direito é, ao mesmo tempo, um “dever da família e do Estado” de proporcionar as condições para que o indivíduo usufrua desse direito (BRANDÃO, 2007. p, sp)

X – valorização da experiência extra-escolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais

Os princípios são norteadores das políticas de desenvolvimento da educação, por isso a ampliação de sua importância para a igualdade, a gratuidade, a obrigatoriedade, a equidade, a qualidade, a gestão democrática e a valorização dos profissionais do ensino brasileiro.

Um desdobramento do art. 208 e do inciso VI do art. 4 da LDB foi o programa de aquisição de materiais escolares por parte do Governo Federal para o PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos, que pretendem abastecer as escolas que possuem a EJA de materiais adequados a essa modalidade de ensino.

O inciso VIII trata da aquisição, por parte do Governo Federal, de manuais escolares a serem distribuídos nas escolas públicas. Este define como um dos deveres do Estado “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Este inciso trata das condições objetivas que vão contribuir para a permanência dos estudantes nas escolas, principalmente, aqueles que por condições socioeconômicas sem esta garantia não poderiam ir até às escolas, se alimentar durante o período de aula e comprar os manuais didáticos¹².

O 6.º artigo da LDB trata da idade mínima de acesso ao ensino fundamental, que na época da promulgação da LDB era de sete anos, passou a ser de seis anos através da Lei n.º 11.114 de 16 de maio de 2005. A lei 11.274/06 de 6 de fevereiro de 2006 amplia o ensino fundamental de oito para nove anos-

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)

Esta modificação no Art. 6 vai provocar a necessidade de reformulação dos manuais escolares destinados ao novo ensino fundamental. Os manuais que estavam com os estudantes das escolas públicas, tinham a denominação das séries (5ª, 6ª, 7ª e 8ª). No ano de 2011, as escolas públicas de todo o Brasil receberam 135 milhões de manuais, um novo recorde de compra pelo MEC, segundo a Associação Brasileira de Editores de Manuais Escolares a

¹² Cabe ao Estado garantir ao educando, no ensino fundamental, programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência a saúde – os dois primeiros financiáveis com os recursos vinculados para a manutenção e desenvolvimento do ensino, e os dois últimos somente com outros recursos. A manutenção do transporte escolar é responsabilidade concorrente dos Estados e Municípios, embora sua execução possa ser executada pelo Município. (...) Como apoio aos Sistemas de Ensino na oferta da escolaridade obrigatória, há também o tradicional Programa do Livro Didático, em que a União distribui gratuitamente livros escolares aos alunos do ensino público em todo o país. (SÁRI, 2004. p.78)

ABRELIVROS¹³, estes novos manuais foram adequados à nova legislação e se destinam aos estudantes de ensino fundamental do 6.º ao 9.º ano.

Em novembro de 2010, o MEC lançou um novo edital destinado às Editoras, o objetivo era a avaliação e a compra de manuais escolares de 1.º ao 5.º ano. Estes manuais deverão ser entregues aos alunos no início do ano letivo de 2013, ajustando assim os manuais aos novos direcionamentos incorporados a LDB.

O título IV da Organização da Educação Nacional dispõe sobre a organização sistêmica da educação. O funcionamento do ensino se dá por um Sistema Federal, um Sistema Estadual e do Distrito Federal e um Sistema Municipal (SÁRI, 2004). A partir da Constituição Federal de 1988, os municípios passam a ter uma maior importância e relativa autonomia nos Conselhos Municipais. A LDB de 1996, art. 58, parágrafo único “prevê a progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de 1.º grau”.

A responsabilidade pela oferta da Educação Escolar, segundo Marisa Timm Sári (2004), interpretando a LDB ficava assim

UNIÃO	ESTADOS	MUNICÍPIOS
Instituições federais de ensino Função normativa, redistributiva e supletiva	Ensino Fundamental Ensino Médio	Ensino Fundamental educação infantil – creches e pré-escolas

A União deve coordenar a política nacional e organizar seu próprio Sistema de Ensino, exercer função normativa, redistributiva e supletiva, prestar assistência técnica às demais instâncias.

Os Estados são responsáveis pelo Ensino Médio e os Municípios pela educação infantil (creches e pré-escolas), sendo o ensino fundamental uma competência comum de Estados e Municípios, segundo o art. 10 da LDB (SÁRI, 2004). Os Estados possuem outras incumbências, que são a de mantenedora das escolas estaduais e de organizador dos Sistemas de Ensino das instituições privadas e dos Municípios que possuem sistemas próprios.

O título V da LDB trata dos “Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino” tem no seu capítulo I a composição dos Níveis Escolares

CAPÍTULO I

¹³ Site ABRELIVROS http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/images/storiesEDITALE_PNLD_2013_Anos_Iniciais_d_o_Ensino_Fundamental.pdf. Acesso em 06 de março de 2011.

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio:

II - educação superior.

O Capítulo II Das Disposições Gerais da Educação Básica no seu artigo 22 das finalidades da Educação Básica

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Lei 9394, 1996)

Neste artigo se destacam o reforço no texto de uma formação para o exercício da cidadania, e o papel da educação básica para o progresso do educando no trabalho. A concepção da Educação nessa LDB considera esse binômio mundo do trabalho – prática social ou a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O Artigo 23 trata da organização da Educação Básica, que poderá se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos entre outros. O artigo 24 trata da carga horária mínima para os níveis fundamental e médio, que seria de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos, num aumento de vinte dias nos calendários escolares, com referência à Lei 5692/71. Trata também da avaliação que deverá ser contínua e cumulativa do desempenho do estudante, e regulamenta que a recuperação deve ser de preferência paralela ao período letivo, quando no caso de baixo rendimento.

Os currículos dos ensinos médio e fundamental são tratados no artigo 26 devendo estes ter uma base nacional comum, a ser completada, por uma parte diversificada estabelecida em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, respeitando assim características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Lei 9394, 1996).

O artigo 26 no seu 4.º parágrafo regulamenta que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. E continua o tema tornando-o obrigatório pela Lei 11.645 de 11 de março de 2008

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as

suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).¹⁴

Há uma ênfase na obrigatoriedade dos manuais escolares abarcar a diversidade na perspectiva da alteridade, no entanto essa ênfase peças exclusivamente sobre o outro indígena e afro descendentes. Como o “Islã” não é o outro indígena e afro brasileiro, não aparecem em nenhuma orientação da Lei e nem nos critérios do PNLD e PNLEM.(108n verso)

Nas disposições transitórias encontra-se o art. 87 que instituiu a Década da Educação, que deveria iniciar-se um ano após a publicação da Lei 9394/96. No 1.º parágrafo determinava-se que a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos. É nesse contexto que os PCNs foram publicados e aprovados em 1997 sustentados e embasados em por pressupostos, que são apresentados como determinações históricas postas pela conjuntura da época, e por suas relações com as necessidades da educação básica. Montadas no contexto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia 1990, as necessidades da educação se sustentam em quatro pilares:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a viver com os outros;
- Aprender a ser.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (1999), essa perspectiva aponta para uma nova concepção de conhecimento. Um conhecimento menos discursivo, mais interativo, comunicativo, menos intelectual, mais pragmático, fortemente cognitivo e valorativo, onde o mais importante não é acumular conhecimentos, mas saber buscá-los.

Os Parâmetros Curriculares de História propõem Eixos Temáticos que são estruturados em ciclos.

¹⁴ Para saber mais sobre este tema ver Adriane de Quadros Sobanski em Como os Professores e Jovens Estudantes do Brasil e de Portugal se Relacionam com a Idéia de África. www.pgge.ufpr.br/teses/M08_sobanski.pdf.

3.º Ciclo 5.ª e 6.ª série	4.º Ciclo 7.ª e 8.ª série
<p>- Articula-se em torno de questões que envolvem o estudo da História das Relações Sociais, da Cultura e do Trabalho.</p> <p>Conteúdos Indicados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise das relações sociais - Análise da natureza - análise da terra - análise das modalidades de trabalho 	<p>- Articula-se em torno de questões que envolvem o estudo da História das Representações e das Relações de poder</p> <p>Conteúdos Indicados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lutas políticas - Guerras e Revoluções - Nações - Povos e Culturas - Cidadania - Cultura do mundo capitalista

Os conteúdos desses Eixos Temáticos recebem dos PCNs duas abordagens diferentes de conteúdos históricos, que segundo Schmidt (1999), podem ser considerados como a grande novidade dos Parâmetros Curriculares, os conteúdos procedimentais e os conteúdos atitudinais

Os principais conteúdos procedimentais referente ao estudo da História, segundo o texto da proposta são: conhecer, dominar e usar medidas de tempo, localizar acontecimentos e sujeitos históricos no tempo, relacionar acontecimento e sujeitos com seus contextos históricos, identificar a presença de autores as obras estudadas e suas ideias e argumentos, conhecer critérios de seleção e de abordagens sobre os fatos, os sujeitos e os tempos históricos, distinguir abordagens diferenciadas para um mesmo acontecimento histórico, identificar diferentes ritmos de duração temporal, percebendo permanências e mudanças, identificar mudanças que se expressam de forma pontual e/ou durações mais longas, estabelecer relações e fazer algumas comparações entre diferentes épocas, lidar com fontes para estudar História, conhecer procedimentos de observação e coleta de extração de informação de documentos históricos, construir sínteses e generalizações a partir do estudo de documentos históricos, produzir textos, murais desenhos, quadros cronológicos e maquetes, utilizar mapas e gráficos.

(...) conteúdos atitudinais: assumir, progressivamente, uma postura, ativa diante do conhecimento, valorizar a diversidade cultural, ter e demonstrar atitudes reflexivas sobre temas históricos e questões do presente, valorizar a preservação do patrimônio sociocultural, valorizar o debate e a discussão como forma de crescimento intelectual, interessar-se pela multiplicidade de acesso ao conhecimento histórico, ter uma postura colaborativa no seu grupo-classe e na relação com o professor, compreender as relações sociais a partir da perspectiva dos grupos, testar explicações, levantar hipóteses e apresentá-las, trocar ideias e informações e criar coletivamente (MEC, 1997 apud SCHMIDT, 1999. p, 363)

Segundo Schmidt (1999) os conteúdos são divididos em três categorias, conforme sua natureza: procedimental, atitudinal e conceitual, este último é percebido pela autora na Introdução dos PCNs, onde trata do significado dos conteúdos, que:

São meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir bens culturais sociais e econômicos e deles usufruir. Os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é através deles que os propósitos da escola são operacionalizados (MEC, 1997. p 63-64)

Portanto, para a autora os conteúdos de natureza conceitual estão diretamente ligados à “construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade”.

Os conteúdos procedimentais expressam um saber fazer, uma forma ordenada para se atingir uma meta. Seriam ações presentes nas salas de aula como “fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm” (MEC, 1997). Os conteúdos atitudinais são as atitudes, os valores que estão presentes no conhecimento escolar (SCHMIDT, 1999).

Os encaminhamentos dos conteúdos pelos Parâmetros Curriculares de História se caracterizam pelo empobrecimento, pela fragmentação da noção de conhecimento. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt os conteúdos se caracterizavam pela operacionalização do conhecimento, dificultando a possibilidade do estudante apoderar-se do passado, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, na medida em que dissimula o discurso que o produziu, isto é, oculta a sua face comprometida com o projeto neoliberal que o produziu. Schmidt (1999) cita a professora Kátia Abud que, em sua palestra, no III Encontro Perspectiva do Ensino de História afirma: “os temas perderam o seu caráter conceitual e tornaram-se palavras como guerra e nação, que apesar de serem conceitos são tratados como palavras nos PCNs. A ausência de conceitualização inviabiliza a compreensão do processo histórico” (idem. p, 367). A LDB de 1996 foi montada à luz das diretrizes do Banco Mundial, que dita até nossos dias os objetivos a serem seguidos pelos países que utilizam seus recursos a fundo perdido destinados a educação, que vem acompanhados de uma ideologia neoliberal.

Os manuais escolares que foram criados a partir dessa LDB, para poderem chegar às salas de aula, devem ser avaliados por uma comissão que os aprova ou reprova. O mercado de manuais escolares do Brasil está entre os maiores do mundo. Os conteúdos desses manuais, em especial os de História, passam por avaliações dessas comissões, que apresentam nos editais às editoras, os princípios e critérios para avaliação das obras didáticas. Entre estes critérios estão os de eliminação das obras. No edital para a compra de manuais escolares destinados a crianças do 1.º ao 5.º ano produzido pelo MEC para 2013, no item 2.1.2 que trata da observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social encontramos estes critérios de eliminação

2.1.2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social.

Serão excluídas do PNL 2013, as obras didáticas que:

(1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;

(2) fizerem doutrinação religiosa e/ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;

(3) utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

Neste contexto entra o Islã enquanto conteúdo substantivo, que não deve ser tratado de forma preconceituosa nas narrativas dos autores dos manuais escolares. É possível observar, através do sumário de alguns manuais escolares, que o Islã continua a fazer parte desses conteúdos substantivos eleitos para serem ministrados aos estudantes

Unidade I

O Mundo nas margens do Mediterrâneo

01 Porque o Império Bizantino exerceu tanto fascínio?

02 Como se vivia na época dos castelos fortificados? A Europa Medieval.

03 Porque a expansão do Islã foi tão rápida?

Unidade II

O Mundo além do Mediterrâneo

04 Quais foram as grandes civilizações da América?

05 Qual foi a contribuição da África?

06 O que aconteceu no Oriente?

Unidade III

O despertar comercial da Europa

07 O que levou a Europa feudal a reativar o comércio?

08 Porque se construíam tantas igrejas na Idade Média?

09 Como era a vida no Portugal medieval?

Unidade IV

Tempos de confronto

10 O que provocou a expansão comercial e marítima européia?

11 Como foi o início da colonização européia na América?

12 Como os indígenas reagiram à ocupação do Brasil?

Unidade V

A Europa da Idade Moderna

13 Houve um renascimento da cultura na Europa?

14 Por que o cristianismo ocidental se dividiu?

15 Quem governava o Estado moderno? Antigo Regime.

Unidade VI

O Brasil colonial

16 Como o Brasil e a África enriqueceram Portugal?

17 Um só rei para Portugal e Espanha: como ficou o Brasil?

18 Que mudanças o ouro provocou no Brasil Colonial?

19 A população colonial era pacífica?

20 Como se vivia no Brasil na época da colonização?

O manual de Joelza E Domingues, destinado ao 7.º ano, História e Documento, foi analisado no capítulo 3 desta dissertação, o objetivo foi observar suas narrativas sobre o Islã e como o é apresentado se continua a ser apresentado dentro de uma lógica temporal marcada pelo quadripartismo, semelhante ao que aconteceu com os outros manuais citados.

O resultado dessa análise está em minha dissertação, nesse artigo apresentei apenas a análise de três dos seis livros.

Para a realização do trabalho de investigação foram abertas outras questões e objetivos a serem atingidos. Apresentarei aqui apenas um dos objetivos determinados por mim.

Questões específicas	Objetivos específicos
1. Qual a narrativa sobre Islã presente nos manuais escolares selecionados?	1. Analisar as narrativas sobre o Islã presentes nos manuais.

No que diz respeito às leis, são elas podem ter influenciado como o tema Islã foi escolhido para ser incluído nos manuais escolares de História. Isto porque os manuais escolares foram e são construídos a partir das propostas curriculares que remetem às legislações que regem o ensino de História. Tendo como referência o historiador alemão Jörn Rüsen (2009), pode-se afirmar que existe uma grande interferência da dimensão política, por meio da intervenção do Estado, na dimensão cognitiva histórica dos sujeitos a partir da relação com os manuais escolares de História.

Segundo Adriane Sobanski (2008), a cognição histórica não é algo natural, inerente, mas um produto do conhecimento Histórico. Os conceitos substantivos presentes nos manuais escolares são de grande importância para essa dimensão cognitiva histórica. As ações dos agentes oficiais, na seleção e escolha desses conceitos substantivos têm grande relação com o que chega

às aulas de História, e pode ser mediado pelos professores com seus alunos. É na perspectiva dessa racionalidade que o Islã se insere na seleção e objetivação dos conteúdos substantivos.

O ensino de História no Brasil esteve ligado às tradições européias, desde sua inclusão nos programas escolares (século XIX). No início do século XX, prevalecia o ensino da História Universal, seguindo a organização e o esquema “quadripartite europeu”: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea Segundo Jean Chesneaux (1995) esta divisão de tempo é uma sistematização “bem francesa” que possui várias funções, entre elas estão: a função pedagógica¹⁵, a função institucional¹⁶, a função intelectual¹⁷ e a função ideológica e política, que segundo o autor reduzem quantitativamente e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal, e por esse motivo essas funções fazem parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade (CHESNEAUX, 1995. p, 95).

ANÁLISE DAS FONTES (MANUAIS DIDÁTICOS)

Apresentarei somente uma das categorias de narrativas que identifiquei durante a pesquisa de mestrado, me atendo às narrativas encontradas nos manuais escolares sobre o profeta Maomé. Os manuais selecionados para este artigo são manual FTD para Gymnasios de 1911 ligado às diretrizes do Colégio Pedro II, o manual de História da Civilização de Joaquim Silva de 1939 ligado a reforma Francisco Campos de 1931 e o manual História em Documento de Joelza E Domingues de 2011 também da Editora FTD, ligado a LDB de 1996 e a lei 9394/96.

NARRATIVAS DAS OPINIÕES SOBRE MAOMÉ
MANUAL FTD de 1911
<p>“Surgiu um homem astuto, e pela força ou pelo ardil, conseguiu agremiar num povo único, numa única e mesma fé, todas as tribus esparsas: foi o celeberrimo Mahomet”</p> <p>Mahomet e o Islam. – Nascido na Meca em 570, da família dos <i>Haschemitas</i>, uma das mais indigentes, mas também das mais nobres da tribu dos <i>Coreischitas</i> a quem estava confiada guarda da Caaba, Mahomed ou Mahomet perdeu o pae ao dois mezes de idade. Tinha seis annos quando a morte da mãe o fa-</p>

¹⁵ Função Pedagógica – Essas quatro grandes seções Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea formam a armação dos programas de ensino secundário, dos cursos e programas universitários de História, dos concursos de admissão nas escolas normais superiores, dos concursos “de recrutamento” (Capes, efetivação). O que implica de imediato, a mesma organização para os manuais escolares ou as coleções de obras históricas (CHESNEAUX, 1995. p, 93)

¹⁶ Função institucional – É com base no quadripartismo que se efetua a denominação das cátedras de ensino nas universidades (Idem, p 94)

¹⁷ Função intelectual – O quadripartismo forma a base da divisão do trabalho de investigação entre os historiadores, e suas quatro zonas são outros tantos subconjuntos fechados sobre si mesmos. (Idem, p 94)

ziam orpham. Seus Paes lhe deixaram como única herança uma escrava, um rebanho de carneiros e cinco camelos. Seu tio, cheif (governador) de Meca, **Abud-Taleb** o recebeu em casa e cuidou da sua educação. O menino mostrava-se inteligente, aplicado e dócil. Aos dezesseis annos foi empregado como guia das caravanas para a Syria. Teve assim, no decorrer de suas numerosas viagens, relações freqüentes com os judeus e os christãos e privou intimamente com os monges e rabinos que lhe explicaram o Evangelho e a Bíblia. Depois de ter dirigido caravanas, passou a ser soldado e negociante. Exercia esta ultima profissão quando entrou no serviço de uma viúva abastada, *Kadidja*. Deu tal impulso á prosperidade do commercio da sua senhora que esta o desposou, embora elle não tivesse sinão vinte e quatro annos; ella contava quarenta.

Até os quarenta annos, sua vida nada apresenta de notável. Salientára-se até então por suas amáveis qualidades, sua valentia, sua honestidade e particularmente por uma propensão extraordinária para a solidão e um gosto extremo para a melancolia, a meditação. Tornando-se rico com seu casamento, e estando então ao abrigo da necessidade, pôde com toda a liberdade entregar-se ás suas occupaões predilectas e deleitar-se com longas e freqüentes meditações. Desde seu casamento, Mahomet affectava de levar uma vida austera e recolhida preluando a seu papel de propheta e de reformador. Retirava-se a miúdo numa gruta do monte *Hira*, pero de Meca, e ali passava vários dias embevecido na reflexão, deixando sua imaginação vaguear pelo mundo sobrenatural onde cuidava conversar com os anjos e com o próprio Deus, victima de convulsões violentas muito parecidas com ataques de epilepsia. Emfim um dia – estava com quarenta annos – annunciou á sua mulher que tinha recebido do anjo Gabriel a missão de restituir á religião e ao culto de Abrahão a sua antiga pureza, o seu antigo esplendor, de destruir a idolatria para restabelecer o dogma da unidade divina. Kadidja, admirada a principio, e depois bastante contente por ser esposa de um propheta, aceitou os dizeres de Mahomet e foi seu primeiro apostolo. O segundo foi **Ali**, seu primo que tinha dez annos; o terceiro Abu-Bekr, seu futuro sogro, homem conspícuo cuja adhesão lhe trouxe alguns discípulos. Seu escravo **Zeid** deu fé igual na sua missão e como galardão, obteve carta de alforria.

No entanto, occorridos três annos, somente tinha agremiado quarenta pessoas. Os membros da sua tribu o escutavam com desprezo. Para vencer a teima delles, narram os escritores árabes, elle fez um milagre. (...) A narração deste milagre que só o propheta presenciára, despertou gargalhadas, mas não fez nenhuma conversão.

O mau êxito da sua predica tinha desanimado o fundador. Antes de abandonar seus planos de reforma religiosa, quis fazer uma ultima tentativa. Num banquete de família, ergue-se de súbito, e compondo um semblante inspirado, exclama: *Quem quer ser meu tenente?* Um silêncio lancinante acolhe essa pergunta. O jovem Ali porem levanta-se afinal e responde ao propheta: Eu serei teu vigário e si alguém se atrever a resistir-te, quebrar-lhe-ei os dentes, partir-lhe-ei as pernas. Propagar-se-á a nova religião pela violência e a matança. O gremem de todas as crueldades musulmanas achava-se nessa resposta de Ali (613)”

“(...) Mahomet tem sido encarado como um allucinado que tinha nas suas visões e na sua missão uma fé sincera. O exame apurado do Coran deixa ver apenas no pretendido propheta, um impostor dotado de talento”

“(...)Mahomet faleceu victima pelo veneno que lhe dera uma mulher cujo intuito era assegurar-se de que elle era verdadeiramente propheta, e vingar um irmão morto por ordens delle”

MANUAL de JOAQUIM SILVA 1939

“**Maomet.** – A guarda da Caaba era feita desde muitos anos pela tribu dos corechitas, da qual nasceu Maomet. Órfão e pobre, foi criado por um tio e, quando moço, ganhava a vida dirigindo as caravanas de Kadidja, uma viúva rica, com quem aos 25 annos se casou. Quinze annos depois, Maomet, que conhecera a doutrina dos judeus, dos cristãos, dos persas, entregou-se à meditação, reconhecendo o absurdo da idolatria. De natureza nervosa, sujeito a crises epiléticas, acreditava ter visões, numa das quais lhe apparecera o anjo Gabriel, que lhe ordenava a pregação duma nova religião. Desde então considerou-se ele o profeta de Alá, começando sua missão pela conversão dos seus: a esposa, os filhos, seu genro Ali e seu sogro Abu-Bekre, cuja filha, Aicha, também desposara”.

“(...) ao morrer, em Medina, em 632, Maomet conseguira impor sua doutrina a toda a Arabia; e com a unidade religiosa de seu povo, alcançara a sua unidade política”

MANUAL JOELZA DOMINGUES 2011

A partir de 613, Maomé, um ex-caravaneiro, começou a fazer pregações dizendo-se inspirado pelo anjo Gabriel e enviado por Alá com profeta da nova religião: o Islã ou Islamismo (em árabe significa submissão a Alá). Ele condenava o politeísmo árabe e anunciava a salvação eterna àqueles que obedecessem a Alá.

Maomé ordenou aos seus seguidores que convertessem todos os povos ao Islamismo. Prometeu aos vitoriosos os bens dos vencidos e o paraíso àqueles que morressem combatendo pelo Islã.

Ao morrer em 632, Maomé havia mudado a vida do povo árabe: as diversas tribos, agora unidas em uma única fé e sob um único líder, transformaram-se em uma poderosa nação.

As descrições de Maomé encontradas nas três narrativas seguem a mesma ordem de apresentação. O manual História Universal da FTD, riquíssimo em detalhes e posicionamentos do(s) autor(es) sobre Maomé tem clara uma estratégia de desqualificação do profeta, mesmo quando atribui a ele adjetivos “positivos”. A narrativa inicia descrevendo-o como um homem astuto, que pela força ou pelo ardil, conseguiu agremiar num povo único, uma única e mesma fé. Continua descrevendo Maomé, quando de sua infância sofrida, como um menino mostrava-se inteligente, aplicado e dócil. Após desenvolver trabalho de guia de caravanas e na vida adulta ter se casado com a rica viúva Cadjira, Maomé destacava-se, até este momento, por suas amáveis qualidades, sua valentia, sua honestidade e, particularmente, por uma propensão extraordinária para a solidão e um gosto extremo para a melancolia, a meditação. Até este momento a narrativa que prepara o leitor para o que vem a seguir, quando do momento da revelação de Maomé como profeta, e que marca o fim das positivities relativas a esse personagem.

Segundo a narrativa, desde seu casamento, “Maomé levava vida austera, retirava-se numa gruta e ali passava vários dias, deixando sua imaginação vaguear pelo mundo sobrenatural onde cuidava conversar com os anjos e com o próprio Deus, era vítima de convulsões violentas muito parecidas com ataques de epilepsia”. As desqualificações seguem e Maomé é classificado como um alucinado que tinha visões e de impostor dotado de talento. Também aqui deve se destacar novamente a associação feita, entre o Islã e crueldades na propagação da religião. A editora FTD é ligada, a um colégio confessional, e somando isso ao contexto de sua publicação 1911, apresenta uma narrativa de forte posicionamento ideológico religioso, explicitado nas opiniões que se encontram no corpo do texto.

O manual de Joaquim Silva, também apresenta narrativa semelhante quanto às estratégias de desqualificação de Maomé, associando-o a ataques epiléticos, destacando sua natureza nervosa e sua crença em visões; numa das quais lhe aparecera o anjo Gabriel, que lhe ordenava a pregação duma nova religião. No manual de Joaquim Silva não aparecem adjetivos positivos quanto a Maomé.

As três narrativas apresentam resquícios de uma visão de história tradicional ligada a Igreja Católica mais acentuada no primeiro e no último manual, ambos da editora FTD. No caso de Joaquim Silva, evidência de forma contida uma defesa do cristianismo frente ao islamismo.

Maria P Franco (2000) afirma que os autores produzem suas narrativas com componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas, via objetivação do discurso. Isso fica explícito nas narrativas analisadas até aqui.

O terceiro manual analisado de Joelza Domingues apresenta uma narrativa com poucas opiniões diretas, da autora, sobre o Profeta Maomé. Isso não significa que se trata de uma narrativa isenta de posicionamentos ideológicos. A autora, como os que a precederam, joga a responsabilidade, sobre as aparições terem acontecido ou não a Maomé. Na confecção de sua narrativa a autora opta por realçar as promessas que Maomé teria feito para conseguir soldados para lutar nas guerras de conquista.

As narrativas sobre o Islã se apresentaram religiosas, ao contrário dos conteúdos históricos dos outros capítulos que tratam de outros conteúdos substantivos, nos seis manuais. O posicionamento dos autores frente à História e a uma ideia de Islã, as escolhas muito parecidas dos temas a serem tratados dentro dessa História permitiram a confecção das categorias. Esta sequência consagrada de escolhas de temas/assuntos/conteúdos parece se perpetuar e impor uma forma, a estudantes e a professores, de aprender e fazer uso do Islã nos manuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa leitura prévia dos livros didáticos brasileiros investigados, foi possível verificar uma semelhança na organização das narrativas sobre a história do Islã, as narrativas se apresentam numa mesma sequência de fatos e sob uma lente religiosa, assim como verificou o Gerdien Jonker (2008) nos manuais alemães. Quando verificamos os dois primeiros manuais, que são do início do século XX e o último de 2010 encontramos características semelhantes, como opiniões dos autores sobre o profeta Maomé e sua conduta de vida, ao contrário do que acontece quando estes autores narram sobre o início do cristianismo. As coleções formadas por quatro volumes, estão dentro de uma chamada História Universal, organizada de forma quadripartite e imersas no chamado etnocentrismo. A opinião dos autores encontrados tanto nos manuais do início do século XX como no manual de 2010, com referência ao Islã marca esta “lente religiosa”, esse olhar. A autorreferência da subjetividade humana, que se efetiva nos processos culturais de formação de identidade possui sempre uma dimensão normativa que em conjunto com a relação a si, determina também a relação com os demais, dos quais é necessário distinguir-se, para ser a si próprio. Segundo Rüsen (2015, p, 266) nisso repousa a raiz mental do etnocentrismo que deve ser superado nas narrativas dos manuais didáticos.

As narrativas encontradas nos livros didáticos conduziram e conduzem os estudantes a uma memória histórica negativa referente ao tema Islã. A forma como estão organizadas essas narrativas sobre o Islã estão focadas por uma lente religiosa conduzindo os estudantes a um

tipo interpretação dos integrantes do Islã. Para a superação do etnocentrismo, segundo Rusen (2015, p.270-271) deve-se reconhecer o outro, pois qualquer pessoa, enquanto fim em si mesma aspira ser reconhecida, o que pressupõe uma norma (humanística) universalmente válida para a relação dos homens para consigo mesmo e para com os outros. Esse reconhecimento deve ser crítico, buscando superar os elementos de diferenciação, como por exemplo a teleologia baseada nas origens. A construção de uma narrativa histórica com regras científicas, não garante por si só a superação do etnocentrismo, mas deve estar presente nas reflexões iniciais dos autores dos manuais didáticos.

BIBLIOGRAFIA

ANOTAÇÕES de caderno referentes à disciplina Fundamentos epistemológicos em Educação Histórica ministrada pela Prof^ª Dr^ª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, agosto. 2010.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: um projeto à avaliação. In. BARCA, I. (org.) Para uma educação histórica com qualidade. Braga: Uminho, 2004.p.131-144.

FERRO, Marc. A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação. Ed IBRASA. São Paulo, 1983.

FOURQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUNDACIÓN ATMAN. Conociendo al otro: El Islam y Europa en sus manuales de Historia. Ed Santillana. Espanha, 2008.

HOLLANDA, Guy. Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro 1931 – 1956. INEP 1957

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

RÜSEN, J ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia 2009.1 Tradução de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf. Acesso em 30/09/2010.

RUSEN, J Jörn Rösen e o Ensino de História. Org SCHMIDT, Maria A.M.S. BARCA, I. MARTINS, Estevão R. Ed UFPR, 2011.

RUSEN, J. Teoria da História: Uma teoria da história como ciência. Tradução MARTINS, Estevão C.R. Ed UFPR, 2015.

O LEGADO DA ECONOMIA DO AÇÚCAR NUMA PERSPETIVA INTERCULTURAL: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 2.º E 3.º CICLOS

JOSÉ XAVIER DIAS

Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Torre – Câmara de Lobos

RESUMO: Esta apresentação será uma súmula de um trabalho com base num estudo no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica no Ensino da História e Ciências Sociais, intitulado “A Identidade local numa abordagem intercultural: um estudo com alunos da ilha da Madeira”. Com este trabalho de investigação pretendeu-se compreender o papel da História local na construção do conhecimento histórico de alunos da Madeira, integrando uma perspetiva intercultural.

No trabalho de dissertação, a amostra participante era constituída por alunos de duas turmas do 6.º ano de escolaridade. Recentemente, aplicou-se parte do mesmo questionário a mais três turmas, uma de 5.º ano, numa escola da periferia Funchal e duas de 8.º ano, sendo uma delas localizada na cidade do Funchal e outra fora da mesma. Desta forma, pretendeu-se averiguar as ideias dos alunos sobre a ligação da Madeira com a Europa e com Mundo através da cana-de-açúcar, e para tal propusemo-nos responder às seguintes questões de investigação específicas: Que significância atribuem os alunos à História local no contexto da História global? Que conceções têm sobre a importância da economia da cana-de-açúcar para a ligação da Madeira com o mundo?; e Em que situações contactam os alunos com fontes para a História local?.

PALAVRAS-CHAVE: *Aprendizagem da História Local, Economia da Cana-de-Açúcar na Madeira, Interculturalidade.*

INTRODUÇÃO

Este artigo será uma súmula de um trabalho com base num estudo no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica no Ensino da História e Ciências Sociais, intitulado “A Identidade local numa abordagem intercultural: um estudo com alunos da ilha da Madeira”, denominado no presente artigo como Estudo 1. Com este trabalho de investigação pretendeu-se compreender o papel da História local na construção do conhecimento histórico de alunos da Madeira, integrando uma perspetiva intercultural.

Para tal, propusemo-nos responder a três questões de investigação que nos guiaram na busca de ideias substantivas que os alunos apresentam acerca da História da cana-de-açúcar na Madeira assim como da significância que os mesmos atribuem à História local. Procurou-se ainda saber em que medida alunos têm contacto com fontes para o conhecimento da mesma. Como suporte teórico, fizemos uma análise de diferentes estudos em cognição histórica, assim como de História local e de Interculturalidade. Relativamente à História local, abordámos os principais estudos existentes, sua implementação e relação desta com a escola. Estudámos igualmente o período histórico selecionado “A economia da cana sacarina nos séculos XV e XVI”.

No trabalho de dissertação a amostra participante era constituída por alunos de duas turmas do 6.º ano de escolaridade, pertencentes a uma escola do Funchal, com idades que variavam entre os 10 e os 14 anos. A recolha de dados compreendeu a aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas, sobre um conjunto de materiais históricos ligados ao legado patrimonial da economia do açúcar nos séculos XV e XVI, e de entrevistas de seguimento aos alunos. A análise dos dados foi feita de forma qualitativa e quantitativa, conforme a natureza das questões (abertas e fechadas, respetivamente). Na análise qualitativa das respostas (para as questões abertas), criaram-se categorias inspiradas nas linhas metodológicas da *Grounded Theory*, e com um enfoque conceptual da História. No que concerne às questões que suscitavam uma análise quantitativa, contabilizou-se a frequência de respostas por categoria. Os principais resultados encontrados sugerem-nos que os alunos que participaram neste estudo identificaram os principais monumentos e objetos ou instrumentos relacionados com a atividade do açúcar, tendo, contudo, um contacto bastante raro com eles. Pudemos constatar, igualmente, que atribuem grande importância à História da Madeira no contexto da História local e algumas das respostas dos alunos indiciam já uma abordagem intercultural relativamente ao contacto entre povos relacionado com a economia do açúcar.

Recentemente, aplicou-se parte do mesmo questionário a mais três turmas, uma de 5.º ano numa escola da periferia Funchal e duas de 8.º ano, sendo uma delas localizada na cidade do Funchal e outra fora da mesma, denominado Estudo 2. Desta forma, pretendeu-se averiguar as ideias dos alunos sobre a ligação da Madeira com a Europa e com Mundo através da cana-de-açúcar, e para tal propusemo-nos responder às seguintes questões de investigação específicas: 1- Que significância atribuem os alunos à História local no contexto da História global?; 2- Que conceções têm sobre a importância da economia da cana-de-açúcar para a ligação da Madeira com o mundo?; e 3- Em que situações contactam os alunos com fontes para a História local?

MÉTODO DO ESTUDO

A amostra participante neste estudo descritivo (Estudo 2) é de sessenta alunos com idades entre os 10 e os 15 anos em três turmas. Uma de 5.º ano, localizada numa escola da periferia Funchal, com vinte e um alunos, denominada por Turma 1 e duas de 8.º ano, sendo uma delas localizada na cidade do Funchal e outra fora da mesma. Das turmas de 8.º ano, a pertencente a uma escola fora do Funchal tinha catorze alunos e será denominada neste estudo como turma 2 e a terceira turma, localizada numa escola da cidade do Funchal, tinha vinte e cinco alunos e será designada como turma 3. As escolas foram seleccionadas segundo um critério de disponibilidade, e a seleção das turmas obedeceu a um critério de heterogeneidade. A recolha de dados compreendeu a aplicação de um questionário (Anexo 1) com questões de resposta aberta e fechada, sobre um conjunto de materiais históricos ligados ao tema já enunciado.

A análise dos dados foi de natureza quantitativa e qualitativa conforme a natureza das questões: as respostas às questões fechadas foram objeto de tratamento estatístico; para as questões abertas, procedeu-se a uma análise qualitativa procurando algumas linhas orientadoras na *Grounded theory*, seguida também de um tratamento estatístico simples.

ANÁLISE DAS IDEIAS DE ALUNOS SOBRE A HISTÓRIA LOCAL

No sentido de se obter resposta para as questões de investigação: “Que significância atribuem os alunos à História local no contexto da História global? e “Em que situações contactam os alunos com fontes para a História local” procedeu-se à análise das tarefas dos alunos propostas em: 1.1. “Selecciona os monumentos e objetos / instrumentos [...]”; 1.2. “Diz por que é

que os monumentos que escolheste estão ligados à atividade da cana de açúcar”; 1.3. “Já viste algum destes monumentos”; 1.3.1: “Qual? / Quais?”; 1.3.1 em que contexto”; 1.4. “Já tiveste contacto com os objetos / instrumentos selecionado”; 1.4.1. “Qual? / Quais?”; 1.4.2. “Onde” e 1.5. “Diz por que é que os objetos/instrumentos que escolheste estão ligados à atividade da cana-de-açúcar.

Relativamente à primeira questão, em que se pretendia que os alunos selecionassem, a partir de um conjunto de fontes que lhes foram fornecidas (uma lista contendo oito imagens legendadas), aquelas que indicavam monumentos e objetos / instrumentos relacionados com a atividade da cana-de-açúcar na Madeira, particularmente no Funchal. Fizemos, num primeiro momento, uma contabilização das imagens selecionadas por todos os alunos participantes (Tabela 1).

Monumentos, objectos / instrumentos	Escolhas dos alunos
 Alfândega do Funchal	39
 Forte de Santiago	1
 Chaminé da Fábrica Hinton	53
 Sé do Funchal	19
 Vaso cerâmico grego	2
 Fábrica de açúcar atual	58
 Formas cerâmicas	40
 Estátua da Autonomia	2

Tabela 1 – Frequência das escolhas dos alunos de monumentos e objetos/ instrumentos ligados à atividade do açúcar

Pela Tabela acima apresentada, conclui-se que, por ordem decrescente, a Fábrica atual, a Chaminé da Fábrica Hinton e a Alfândega do Funchal foram os elementos mais frequentemente relacionados pelos alunos com a Economia do açúcar na Madeira. As Formas cerâmicas e a Sé do Funchal obtiveram uma percentagem menor de escolhas. É oportuno referir que as imagens menos selecionadas foram aquelas que não estão relacionadas com a economia do açúcar (Es-

tátua da Autonomia, Vaso cerâmico grego e Forte de Santiago), contrariamente ao que aconteceu no Estudo 1, onde o Vaso cerâmico grego, foi selecionado como relacionado com a economia do açúcar por vinte e sete alunos, sendo a segunda imagem mais selecionada.

Após o levantamento das fontes sobre a Economia do Açúcar na Madeira selecionadas pelos alunos, pretendeu-se saber quais as razões destas escolhas (“Diz por que é que os monumentos que escolheste estão ligados à atividade da cana-de-açúcar?”). Estas escolhas foram exploradas qualitativamente, nas justificações que os alunos apresentaram. Uma análise das respostas dos alunos permitiu estabelecer as seguintes categorias, numa lógica de progressão conceptual em História: A) Sem Resposta; B) Incoerência; C) Tautologia; D) Local de Produção; E) Fabrico; F) Fabrico e comercialização e G) Lucro.

Descreve-se a seguir os resultados da análise essencialmente qualitativa, mas também com tratamento quantitativo de resultados, por nível. Do conjunto de sessenta alunos, oito não responderam. Com respostas incoerentes, sem nexos aparentes, contabilizámos dezasseis ocorrências, como exemplo temos: “Porque os objetos são feitos de cana-de-açúcar”. - Lisandra, 12 anos, Turma 1.

Na categoria Tautologia, em que as respostas são pouco precisas ou limitam-se a transcrever o nome dos monumentos e/ou dos objetos / instrumentos, encontramos duas ocorrências (Ex: “Eles são selecionados porque as fotos que eu selecionei têm a ver com a cana-de-açúcar” - Inácio, 11 anos, Turma 1).

Na categoria Produção, contabilizamos nove respostas, sendo a maioria delas na turma 1 (5.º ano). Aqui verificámos que os alunos associaram os monumentos a locais próprios da produção do açúcar, sendo os locais mais escolhidos a *Fábrica atual* e a *Chaminé da Fábrica Hinton* (Ex: “Porque estão relacionados e é onde eles extraem o açúcar da cana-de-açúcar” - Ricardo, 11 anos, Turma 1).

A maior parte das justificações dos alunos deste estudo (Estudo 2) situam-se na categoria Fabrico, com respostas de dezasseis alunos, em que estes relacionam, de forma válida, os monumentos selecionados com o fabrico ou transformação da cana de açúcar. De referir que das dezasseis ocorrências registadas, dez são de alunos da turma 3. Esta turma é de 8.º ano e a escola situa-se no Funchal, onde nas imediações existe uma fábrica de transformação de cana-de-açúcar.

Ex: “Estão ligados à atividade da cana-de-açúcar pois os dois monumentos que eu escolhi são a fábrica atual, onde se explora a cana-de-açúcar atualmente e a chaminé da fábrica Hinton que também está ligada à produção de açúcar” - Inês, 14 anos, Turma 3.

As respostas seguintes sugerem mais sofisticação (F- Fabrico e Comercialização e G - Lucro) porque, para além de referirem a questão da transformação da cana-de-açúcar, referem a questão do armazenamento, que indicia o destino comercial do produto e do lucro, que serviu para construir alguns dos monumentos em análise, adquirir obras de arte. Nenhum aluno da turma 1 (5.º ano) apresentou respostas passíveis de inserir nesta categoria. Como exemplo da categoria F, onde se situam respostas de quatro alunos, temos: “Porque 2 delas são lugares onde produzem cana-de-açúcar e a outra tem a ver com o comércio (a cana-de-açúcar era um comércio muito importante)” - Jacinto, 13 anos, turma 3. Por sua vez, na categoria G, onde selecionados cinco respostas, todas de alunos da turma 2, temos: “Porque a Sé foi construída com o dinheiro da cana-de-açúcar” - Gabriel, 15 anos, turma 2. É oportuno referir que no estudo 1, nenhum aluno produziu respostas com este grau de sofisticação (Lucro).

Depois de obtermos alguma compreensão acerca de ideias substantivas que os alunos deste estudo (estudo 2) tinham acerca da História da Madeira, pretendeu-se averiguar em que situações contactam, segundo as suas perceções, com as fontes que lhes foram apresentadas sobre a História local. Para esta questão de investigação, foram analisadas seis respostas a itens muito simples do questionário, três sobre os monumentos e três sobre os objetos / instrumentos:

“Já visitaste algum desses monumentos?”; “Qual / quais?”; “Em que contexto?”

“Já tiveste contacto com os objetos / instrumentos selecionados?”; “Qual / quais?” e “Onde?”

Em relação ao contacto direto, prévio, com monumentos selecionados, cinquenta e oito alunos responderam afirmativamente e somente dois responderam Não e no estudo 1, tínhamos verificado que oito alunos responderam não, e um não respondeu. Quando questionados acerca do contexto em que visitaram os monumentos selecionados, quarenta e três alunos referiram que foi com a Família, vinte e cinco em Visita de estudo, nove alunos afirmaram que foram sozinhos e três alunos indicaram outras hipóteses e dois não responderam. Nestes dados alusivos às três turmas, verificou-se que não houve disparidades consideráveis em relação ao número das respostas, se compararmos com o estudo 1, também não verificamos disparidades consideráveis.

Após a análise das ideias dos alunos acerca dos monumentos eventualmente relacionados com a economia do açúcar, procedeu-se a uma análise similar de respostas acerca dos objetos / instrumentos. Quando questionados os alunos sobre se já tinham tido contactado com esses objetos / instrumentos, a maioria referiu que já tinha tido contacto, mas houve um grande número de respostas negativas (vinte e seis, doze da turma 1, quatro da turma 2 e dez da turma3),

havendo também uma resposta em branco. Se fizermos uma comparação com a questão sobre Monumentos visitados, verificamos que em relação a objetos / instrumentos o número de alunos que respondeu que nunca teve contacto com qualquer um dos objetos / instrumentos apresentados é muito superior.

Quando questionados sobre o local onde tiveram contacto com esses instrumentos / objetos, os alunos referiram o Funchal, a Televisão, Lojas e Museus e Jardim.

Para compreender as relações que os alunos estabeleceram entre os objetos / instrumentos selecionados e a economia do açúcar na Madeira, analisaram-se as suas respostas indutivamente, tal como aconteceu com as suas escolhas de monumentos, daí resultando as seguintes categorias: *Sem Resposta; Incoerência; Tautologia; Local de Produção; Fabrico e Utilidade e Armazenamento*. Assim, entre os sessenta alunos participantes, nas três categorias menos elaboradas, onze alunos não responderam, doze apresentaram respostas incoerentes (Ex. “Porque a fábrica é onde se faz as canas de açúcar” – Augusta, 14 anos, Turma 2) e quatro apresentaram respostas pouco precisas (Ex: “Porque tem a ver com a cana-de-açúcar” Leonor, 10 anos, Turma 1) ou apenas transcreverem o nome dos objetos / instrumentos. Tal como para os monumentos, em que foi proposta a categoria *Local de Produção*, vários alunos associaram as imagens dos instrumentos / objetos aos locais de produção do açúcar. Nas categorias mais elaboradas, as respostas de quatro alunos situam-se nas categoria *Produção* (ex: “Os objetos que escolhi, tem a ver com a produção de açúcar”, Inês, 14 anos, turma 3) e verificamos que as respostas de oito alunos se situam na categoria *Fabrico* (ex: “Porque trabalham com a cana. São utilizados para o seu fabrico”, Luana, 14 anos, turma 3) . Por sua vez a maioria dos alunos apresentaram ocorrências que se situam na categoria *Utilidade e Armazenamento* (Ex: “As formas cerâmicas estão ligadas com a cana-de-açúcar, pois era aí que se punha o açúcar e escorria a água, ficando assim o açúcar seco”, Carla, 14 anos, turma 2).

Poderemos concluir que a maioria dos alunos que participaram neste estudo distinguem objetos / instrumentos de monumentos e tem contacto com eles. Por sua vez no estudo 1 tínhamos verificado que um grande número de alunos não distinguia objetos / instrumentos de monumentos e raramente tem contacto com eles. Em suma verificamos que nos dois estudos os alunos identificaram os principais monumentos e objetos / instrumentos relacionados com a atividade do açúcar, e constatamos que atribuem grande importância à História da Madeira no contexto da História local.

ANÁLISE DAS IDEIAS DE ALUNOS SOBRE A LEGADO DA ECONOMIA DO AÇÚCAR NUMA PERSPETIVA INTERCULTURAL

Depois de num primeiro grupo de tarefas para averiguar o conhecimento prévio acerca de elementos patrimoniais relacionados com a produção do açúcar na Madeira, avançou-se para um segundo grupo de tarefas, como forma de responder à questão de investigação: “Que conexões têm sobre a importância da economia da cana-de-açúcar para a ligação da Madeira com o mundo?”, através da produção de uma narrativa por parte dos alunos.

Pretendia-se com esta tarefa que os alunos contassem a história da produção do açúcar no mundo, no séc. XVI, servindo-se dos conhecimentos que tinham sobre o assunto. Assim, pretendíamos verificar que significância tácita os alunos atribuíam à História local num contexto de História mais vasto, tal como já tínhamos feito no estudo 1.

Dos sessenta alunos que participaram neste estudo, nove não responderam a esta questão, quatro da turma 1 e cinco da turma 3. Na análise das respostas emergiram as seguintes categorias: *Sem resposta*; *Incoerência*; *Resposta Vaga (Explica o processo de produção Explica a importância económica vertente regional)*; *Perspetiva da História local ou da História nacional*; *Perspetiva histórica pessoal*.

Na *Categoria Incoerência*, contabilizamos nove respostas, sendo sete da turma 1 e duas da turma 3, ex: “A produção de cana-de-açúcar na madeira era a principal produção e era também conhecida por ouro branco, por ser preciosa e branca”, Joel, 10 anos, turma 1.

Na categoria *Resposta Vaga (Explica o processo de produção e explica a importância económica vertente regional)*, contabilizámos vinte e duas respostas. Nesta categoria, nove respostas atenderam ao processo de produção (Ex: “Começaram por espremer a cana até sair sumo. Depois pode ser transformado em mel ou em aguardente”, Eugénia, 14 anos, Turma 3”), e treze referiram-se à Importância económica numa vertente regional. O exemplo que se apresenta deste padrão é indicador também, no plano de ideias de segunda ordem, de um raciocínio ao nível de testemunho, que tornaria o conhecimento histórico impossível:

“O açúcar na Madeira era muito rico, pois os portugueses diziam que era “ouro branco”, pois era tão precioso que para eles tinham de conservar muito bem. No século XVI os portugueses tiveram de cortar muitas canas-de-açúcar na Sé do Funchal, pois tinham necessidade de construir muitas coisas” - Laurinda, 11anos, Turma 1.

“O produto cana-de-açúcar foi conhecido através da água-ardente, o mel e estes deram origem a vários outros produtos que são confeccionados na fábrica do mel. Pois a ilha da Madeira ficou a ser mais conhecida e hoje em dia atrai turismo para provar as iguarias provenientes do povo madeirense” - Eugénia, 13anos, Turma 3.

Nas categorias de respostas mais elaboradas verificamos que a maioria dos alunos, num total de dezanove, distribuídos pelas três turmas, conta a História da cana-de-açúcar na Madeira na Perspetiva da História local ou da História nacional e somente um aluno conta a História numa Perspetiva histórica pessoal. Como exemplo de respostas da categoria Perspetiva da História local ou da História nacional, optamos por transcrever narrativas de alunos das diferentes turmas participantes neste estudo:

“Foi na Madeira que tinha canas-de-açúcar e começou-se a se espalhar pelo mundo e eles chamavam ao açúcar ouro branco” – Damião, 10 anos, turma 1.

“A cana-de-açúcar rapidamente conferiu à metrópole funchalense uma franca prosperidade económica. Este facto levou a que na segunda metade do século XV, a cidade do Funchal tenha-se tornado num porto de escala obrigatório para as rotas comerciais europeias” – Augusta, 14 anos, turma 2.

“A produção de açúcar é e sempre foi uma grande parte da economia mundial, nacional e regional. Desde a época dos descobrimentos que são produzidos grandes quantidades de açúcar e outros produtos derivados da cana-de-açúcar na Madeira. Durante muito tempo, esta atividade era das poucas fontes de rendimento do povo madeirense, devido ao seu clima favorável a nossa ilha conseguia produzir quantidades gigantes de canas e assim a nossa economia cresceu e desenvolveu-se, ajudando também a desenvolver a cidade do Funchal e a aumentar a riqueza do nosso país” – Inês, 14 anos, turma 3.

Na categoria mais elaborada sugerida pelas produções dos alunos, conta a história do açúcar *Perspetiva histórica pessoal*, enquadra-se tal como já foi dito apenas a resposta de um aluno, que conta a história do açúcar numa narrativa completa, com uso das informações específicas acerca da produção do açúcar, integrando também conhecimentos prévios que possuía sobre este assunto e do facto de nas proximidades da escola frequentada pelo aluno se encontrar uma fábrica de transformação de cana-de-açúcar, que continua nos nossos dias a laborar, tal como já tínhamos referido.

“Perto da minha escola tem uma fábrica de cana-de-açúcar. Os maiores produtores de açúcar são a Índia e o Brasil” No reinado de D. João V, a Madeira deixou de produzir açúcar e o Brasil começou a produzir bastante” Carminda, 13 anos, turma 3.

No que concerne ao estudo 1, verificamos que dos trinta e oito alunos que participaram neste estudo, somente dois alunos não responderam a esta questão, um de cada turma e na a categoria mais elaborada sugerida pelas produções dos alunos, uma Perspetiva histórica pessoal, enquadraram-se cinco respostas. Aqui os alunos contaram a história do açúcar numa narrativa mais completa, com uso das fontes e integrando também conhecimentos prévios que possuíam sobre este assunto.

Tendo como enfoque as questões de Interculturalidade, procurámos nos dados analisados em termos de significância da História Local categorizá-los agora em quatro níveis, sendo a

categoria menos elaborada constituída por respostas incoerentes ou onde se verificaram tautologias, e as seguintes as que veiculam ideias sobre a Interculturalidade (ou não) da seguinte forma: A - Não mencionam a ligação da Madeira com a Europa e o mundo através da cana-de-açúcar; B - Mencionam o açúcar e a sua produção num contexto mais alargado (Mundo e Europa); C - Veiculam ideias sobre a produção do açúcar na Madeira num contexto de relação com pessoas e zonas geográficas diversas.

Verificamos que a maioria dos alunos participantes neste estudo não mencionam a ligação da Madeira com a Europa e o Mundo através da cana-de-açúcar e um grupo de catorze alunos distribuídos pelas três turmas, mas com predominância para os da turma 2, apresentam maior percentagem de ocorrências que se situam na categoria B: Mencionam o açúcar e a sua produção num contexto mais alargado (Mundo e Europa):

“A cana-de-açúcar na Madeira era muito produzida, por isso era mandada para outros países e assim ganhavam dinheiro e aí compravam as fábricas para produzir açúcar, mas o Brasil também tinha grande produção de cana-de-açúcar”. - Josué, 11 anos, turma 1

“Em 1425 a cana-de-açúcar foi introduzida na Madeira importada da Sicília pelo Infante D. Henrique. Uma doença atacou a cana-de-açúcar acabando com a sua produção em 1882. Exportava-se bastante açúcar principalmente para a Flandres, levando um crescimento económico na Madeira.” - Jorge, 13 anos, turma 2

“A cana-de-açúcar começou a ser plantada aqui na Madeira, mas foi exportada para o Brasil. Esta produção foi muito conhecida mundialmente. Esta produção começou por ser plantada devido ao clima e ao extenso terreno”. - Magda, 14 anos, turma 3

Por fim, a Categoria C, que corresponde à emergência de ideias sobre a produção do açúcar na Madeira, mas num contexto de relação entre zonas geográficas e pessoas diversas, seleccionamos seis respostas, todas de alunos da turma 2.

“O açúcar foi introduzido na Madeira por volta de 1425, importado da Sicília. Este produto trouxe imensa riqueza à ilha e por isso era chamado por ouro branco. O açúcar era especialmente exportado para a Flandres e pago por vezes com obras de arte que atualmente estão expostas no Museu de Arte Sacra. Devido ao açúcar o Funchal em 1508 tornou-se oficialmente cidade. Com esse dinheiro vindo das exportações do açúcar deu para construir a Sé. Antes os produtos (ex. açúcar) passavam pela Alfandega. João Esmeraldo era oriundo da Flandres e veio viver no Funchal tornando-se produtor de açúcar. A sua casa é agora o atual museu Cristóvão Colombo [Museu do Açúcar] e tem alguns artefactos relacionados com o Açúcar” - Carla, 14 anos, turma 2

REFLEXÕES FINAIS

Em ambos os estudos tentamos fazer uma exploração qualitativa das ideias de alunos do Funchal sobre História local, de forma sustentada pela investigação em cognição histórica. No estudo 1 considerámos relevante dar um contributo para a compreensão das ideias dos alunos

do 2.º ciclo de escolaridade, no Funchal, acerca da História local, pois é a partir de diagnósticos sistemáticos que é possível avançar com uma intervenção consciente por parte dos professores. Partindo do princípio de que a temática da Expansão Ultramarina sempre despertou a atenção dos alunos, achou-se pertinente no referido estudo abordar questões históricas relacionadas com a descoberta, povoamento da ilha da Madeira e o seu principal ciclo económico. As turmas seleccionadas pertenciam ao sexto ano e tendo em conta o programa de História e Geografia de 2.º Ciclo é abordada a questão da economia do açúcar no Domínio Portugal do Século XII ao Século XVI e nos subdomínios *Conhecer os rumos da expansão quatrocentista e Conhecer e compreender as características do império português do século XVI, aos quais correspondem o descritores* “Localizar no espaço e no tempo as principais conquistas, descobertas e explorações portuguesas, respetivos descobridores e período político em que se verificaram, desde 1415 a 1487” e “Indicar motivos que levaram os portugueses a colonizar os arquipélagos atlânticos, respetivamente”¹⁸.

Este tema, pela sua importância económica, cultural e social, devido à sua relação com o povoamento e desenvolvimento da ilha da Madeira, e conseqüente legado a nível patrimonial, em particular da cidade do Funchal, surgiu como uma situação histórica de interesse para trabalhar a História local, sem perder de vista uma abordagem intercultural.

No que concerne ao estudo 1 concluímos que a maior parte dos alunos participantes no mesmo identificaram com relativa validade monumentos e objetos ou instrumentos relacionados com a economia do açúcar da Madeira – embora alguns tenham incluído nas suas seleções elementos patrimoniais sem ligação direta com a temática (como no caso do Vaso grego ou da Estátua da Autonomia). Uma parte dos alunos tentou justificar as suas escolhas, embora por vezes de forma tautológica ou incoerente, mas a maioria não respondeu a esta questão. Isto indicia a necessidade de instigar os alunos a justificar as suas ideias e opções – os alunos podem fazê-lo desde cedo e, de facto, alguns alunos destas duas turmas de 6.º ano, com idades entre 10 a 12 anos, fizeram-no. De referir ainda a que, só um número reduzido de alunos, afirmou ter contactado previamente com os objetos ou instrumentos relacionados com a economia do açúcar, tal como tinha acontecido com os monumentos. Apesar de, na sua grande maioria terem identificado os monumentos e objetos ou instrumentos, o contacto direto e consciente com eles é escasso, mesmo que alguns deles façam parte do quotidiano dos alunos. Este resultado aponta para a necessidade de, na escola, se utilizar mais o recurso a elementos patrimoniais como

¹⁸ Metas Curriculares 2.º Ciclo do Ensino Básico de HGP, Ministério da Educação

fontes para compreender a História local. Por sua vez no estudo 2, verificamos que tanto na turma de 5.º ano como nas turmas de 8.º, onde esta questão foi abordada ao longo do ano letivo e já tinha sido abordada quinto ano, a grande maioria dos alunos identificaram como já referimos a grande maioria dos monumentos e objetos / instrumentos relacionados com a economia do açúcar da Madeira e justificaram de forma válida as suas escolhas.

No nosso entender a temática da Expansão Portuguesa – nomeadamente o tema da produção e comércio do açúcar nos séculos XV e XVI, oferece situações privilegiadas para explorar valores de interculturalidade e abertura a espaços mais vastos – a nível do país e de vários continentes. Os resultados de ambos estudos apontam para a necessidade de, nas aulas de História (e, em concreto também, nas de História e Geografia de Portugal), se trabalhar a História local não numa perspetiva fechada e redutora, mas numa perspetiva integradora de diferentes contributos e interações, internos e externos.

Como propostas de educação histórica, a partir dos resultados dos dois estudos, deve-se insistir, cada vez mais, na formação inicial e continua dos docentes, e nela incluir questões da História local e Interculturalidade, de modo a integrar-se o conhecimento local numa História de uma forma mais abrangente, atendendo sempre que possível às particularidades identitárias, mas sem esquecer a dimensão humana que liga os povos dos vários espaços geográficos. Os docentes devem unir esforços para ajudar os alunos a pensar historicamente, facto que os levará a uma melhor orientação no seu tempo e no espaço. Para que os docentes possam inovar as suas práticas letivas tendo em atenção as necessidades atuais de cada um numa Sociedade Global e de Informação, devem igualmente ser conhecedores do meio onde o estabelecimento de ensino em que trabalham se insere. Apesar de infelizmente, um dos problemas de muitos docentes é a constante mobilidade de local de trabalho, estes terão uma tarefa suplementar, mas que poderá ser feito sempre em equipa e potenciar assim um sem número de mais-valias. Sugere-se que se dê importância crescente à História local, numa perspetiva aberta, com a organização, por exemplo, de: visitas de estudo devidamente planeadas; trabalhos de pesquisa; projetos de investigação / ação; núcleos ou clubes; recreações históricas, entre outras atividades. Estamos cientes de que o aluno poderá compreender melhor determinado conceito ou problemática se tiver um contacto direto com fontes históricas e testemunhos reais. Muitas vezes, sítios históricos, monumentos ou museus, estão mesmo nas imediações das escolas ou da residência dos nossos educandos e não são aproveitados com fins didáticos e pedagógicos, o esmo acontece com os testemunhos de familiares e conhecidos sobre determinados eventos históricos.

Como verificámos com os nossos estudos, os alunos, de uma forma geral, reconheceram monumentos e instrumentos ou objetos ligados ao ciclo do açúcar, mas principalmente no estudo 1, poucos tiveram, até então, contacto direto com eles. No segundo estudo verificamos, que apesar de os alunos de duas das turmas serem oriundos de escolas fora do Funchal, identificaram facilmente os objetos / instrumentos e os monumentos ligados à economia do açúcar e na sua grande maioria já tiveram contacto com eles. Tudo isto poderá igualmente incutir nos nossos alunos um sentimento de conservação e de defesa do património que os circunda e contribuir para uma cidadania ativa e participativa. Em suma muitas são as mais-valias do recurso à História local, cabe assim aos docentes aproveitá-las da melhor forma, e decerto que tal será de grande proveito para a formação dos alunos.

No que concerne à Interculturalidade, as conclusões apresentadas no primeiro estudo são algo limitadas, visto pretendermos somente fazer uma abordagem intercultural com a identidade local. No segundo estudo apesar de pretendermos igualmente fazer uma abordagem intercultural com a identidade local, verificamos que um grupo considerável de alunos produziu narrativas sobre a produção do açúcar na Madeira, num contexto de relação entre zonas geográficas e pessoas diversas, apresentando assim ideias de interculturalidade, situação que só se tinha verificado num aluno do primeiro estudo. Tal razão poderá ser explicada pelo facto de no segundo estudo termos duas turmas de 8.º ano, que já tinham abordado estas questões nas aulas duas vezes e a turma de 5.º anos, que segundo informações dos docentes do conselho de turma, era uma turma bastante interessada pelas questões da história e do património e com bons resultados em História e Geografia de Portugal e tanto no primeiro ciclo como ao longo do último ano letivo realizaram algumas visitas de estudo ao Funchal.

Devido ao manancial de informação acerca da Interculturalidade, distribuída pelas diversas áreas do conhecimento, torna complexo fazer um tratamento aprofundado desta temática, contudo as conclusões a que chegamos são uteis para verificar que através da economia da cana sacarina é possível estabelecer laços entre os diferentes povos.

Para futuras investigações, propomos a auscultação de uma amostra mais ampla, de preferência de áreas geográficas diferentes, tanto a nível nacional como internacional. Um trabalho baseado em amostra superior à que apresentamos, em contextos diferentes, poderá ajudar-nos a abordar tanto as questões da interculturalidade como as da História local, para assim compreendermos melhor as ideias dos alunos, sempre numa perspetiva de desenvolver a educação histórica dos nossos jovens.

Em suma, achamos que trabalhos desta índole podem contribuir para dignificar o ensino da História e promover uma educação cívica que se quer de sucesso. As ações aqui sugeridas (e outras) poderão favorecer nos nossos alunos um sentido de conservação e de defesa do património que os circunda. É desejável que o desenvolvimento da identidade local dos jovens, de forma historicamente sustentada e interveniente, se manifeste num quadro de respeito pelas partilhas entre povos, em convergência com as propostas de Educação Intercultural.

BIBLIOGRAFIA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M.; PORCHER, L. - *Education et Communication Interculturelle*, Paris: P.U.F.. 1999.

ABRANTES, Paulo (coord.) - *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001.

BARCA, Isabel - *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: CEEP, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000.

BARCA, Isabel & DIAS, José X., *Identidade local: um estudo no Funchal com alunos do 6.º ano*, in, Atas das XI Jornadas de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade, Braga: CIEd-Universidade do Minho, 2011pp.159-175.

BARCA, Isabel & DIAS, José X., *A Identidade local numa abordagem Intercultural: um estudo com alunos Madeira*. In, Atas das IX Jornadas de Educação Histórica – Investigação em Educação Histórica e em Educação Geográfica, Braga: CIEd-Universidade do Minho, 2012, p.48-62.

BARCA, I. & GAGO, Marília - *De pequenino se aprende a pensar: Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Cadernos Pedagógico-Didáticos, 23. Lisboa: Associação de Professores de História, 2000.

BIZARRO, R. & BRAGA, F. - *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*, 2007, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> (Consulta realizada em 10/10/2007).

CASTRO, J. - *A Interculturalidade e o Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho. Dissertação de Doutoramento, 2006. Tese de doutoramento.

CASCÃO, R. - *Reflexões acerca da História local*. In, *As Oficinas da História*. Coimbra: Edições Colibri e Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002, p. 85–87.

CLODE, F., SOUSA, J. & SILVA, C.. *Roteiro a Cidade do Açúcar*. Funchal: Núcleo Museológico a Cidade do Açúcar, (s./d.).

CORTESÃO, L. & PACHECO, N. *O Conceito de Educação Intercultural*. In, *Revista Forma*, Nº 47. Lisboa: Ministério da Educação, 1993, pp. 54-61.

COSTA, J. P & LACERDA, T. - *A Interculturalidade na Expansão Portuguesa (Séculos XV e XVIII)*. Lisboa: ACIME, 2007.

CROIX, A. & GUYVARC'H, D. - *Guide d'histoire Locale*. Paris: Seuil, 1990.

DIAS, José X. *A identidade local numa abordagem intercultural: um estudo com alunos da ilha da Madeira*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Tese de Mestrado.

DIAS, José X., *A identidade local: um estudo com alunos do 6.º ano*. Islenha, Funchal, DRAC, 2012, pp. 127-150.

DIAS, José X. *Do local ao Intercultural: um estudo com alunos do 6.º ano do Funchal*, Funchal, AICA-Revista de Divulgação Científica, 2012, p.123-141.

DIAS, José X. *O legado da economia do açúcar: um estudo com alunos de 6.º ano*, In: *Ilharq*, Machico, ARCHAIS, (015, p. 84 a 102.

LEE, P. - Children's ideas about explaining the outcomes of action in history: Project Chata. In Leite, I.; Duarte, M. C.; Castro, R. V.; Silva, J.; Mourão, A. P. & Precioso, J. (orgs.), *Didáticas – Metodologias da Educação*. Braga: Universidade do Minho, 1997 p. 409-423.

MANIQUE, A. & PROENÇA, M. - *Didática da História: Património e História local*. Lisboa: Texto Editora, 1994.

MARTINS, Elsa - *A flexibilidade curricular e a História local: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores. 2005. Tese de Mestrado.

NEPOMUCENO, Rui - *Uma perspetiva da História da Madeira*. Funchal: Eco do Funchal, 2003.

NAKOU, I. - *Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu*. In, *Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2003 p. 59-82.

PAIS, João M. - *Consciência Histórica e Identidade: Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PURKIS, S. - *A Sense of History: Local History – Teacher’s Guide*. Harlow: Longman. (1997).

RIBEIRO, F. - *O Pensamento Arqueológico na aula de História*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 2002. Tese de Mestrado.

SCHMIDT, M. A. & CAINELLI, M. - *História local e o ensino da História*. In, *Ensinar a História*. São Paulo: Editora Scipione. 2004 p. 111-123.

SILVINO, José & EMANUEL, Cândida *Roteiro Histórico Patrimonial da Madeira, Séculos XV a XVII*, Porto: Edições ASA, 2004.

TUCKMAN, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*, 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VIEIRA, Alberto - *A História da Madeira e o ensino*. In, *Diário de Notícias da Madeira* (12.11.2001).

ANEXOS

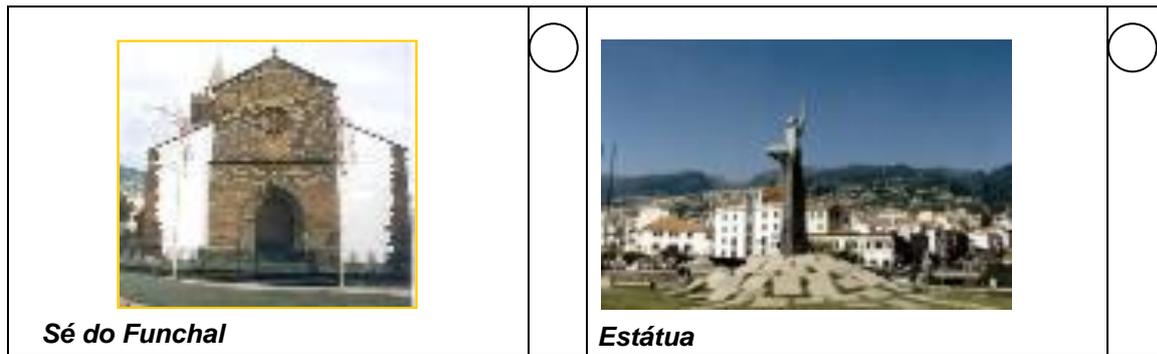
Nome: _____ Idade: _____

Este questionário destina-se a um trabalho de investigação na área da Supervisão Pedagógica do Ensino da História.

1. A cultura da cana-de-açúcar teve uma grande importância no desenvolvimento da economia nacional e da ilha da Madeira. No Funchal, existem muitos monumentos e objectos / instrumentos ligados à atividade da cana-de-açúcar.

1.1. Selecciona esses monumentos e objectos / instrumentos, colocando um X.

 <p><i>Alfândega do Funchal</i></p>	<input type="radio"/>	 <p><i>Vaso Cerâmico</i></p>	<input type="radio"/>
 <p><i>Forte de Santiago</i></p>	<input type="radio"/>	 <p><i>Fábrica Actual</i></p>	<input type="radio"/>
 <p><i>Chaminé da Fábrica Hinton</i></p>	<input type="radio"/>	 <p><i>Formas Cerâmicas</i></p>	<input type="radio"/>



1.2. Diz por que é que os monumentos que escolheste estão ligado à actividade da cana de açúcar.

1.3. Já visitaste algum desses monumentos?

1.3.1. Qual? / Quais?

1.3.2. Em que contexto?

- Visita de Estudo
- Com a família
- Sozinho
- Outro

Qual? _____

1.4. Já tiveste contacto com os objectos / instrumentos seleccionados?

1.4.1. Qual? /Quais?

1.4.2. Onde?

1.5. Diz por que é que os objectos / instrumentos que escolheste estão ligados à actividade da cana-de-açúcar.

2. Conta a história da produção do açúcar no mundo, no século XVI, servindo-te das fontes apresentadas e dos conhecimentos que tens sobre o assunto.

Muito obrigado!

AS IDEIAS DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE A CONQUISTA DA AMÉRICA A PARTIR DO CONFLITO ENTRE EUROPEUS E INDÍGENAS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DE ALTAN E DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DE JULIERME: INTERCULTURALIDADE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA BUSCA POR UMA PERSPECTIVA HUMANISTA

MARCELO FRONZA

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) – UFPR

RESUMO: Esta pesquisa está ligada ao projeto Livros didáticos e como aprender e ensinar a história de conflitos em diferentes espaços e tempos, envolvendo pesquisadores que procuram analisar questões como as perspectivas sobre os conflitos nos livros didáticos da história, geografia, sociologia e filosofia; as relações das crianças e jovens com ideias históricas relacionadas com conflitos em diferentes perspectivas; as ideias dos professores sobre conceitos históricos relacionados ao conflito e as propostas sobre o ensino dos conflitos em situações da sala de aula. Proponho uma investigação sobre a compreensão histórica que os jovens estudantes têm do confronto entre uma narrativa histórica gráfica italiana e um capítulo de um livro didático de história organizado esteticamente e didaticamente como uma história em quadrinhos com temas históricos, o qual foi amplamente utilizado no Brasil em escolas públicas durante os anos 1970 e 1980. Com a preocupação de compreender os processos históricos ligados à relação entre a interculturalidade e o novo humanismo (RÜSEN, 2014), investigo as ideias de jovens estudantes graduandos do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso sobre os conflitos entre europeus e indígenas durante a conquista da América, que teve lugar em torno de 1492 e 1550, aparecendo em narrativas históricas gráficas sobre este tema histórico. Defini como público-alvo desta pesquisa um grupo de alunos do terceiro ano do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

Para fazer isso, produzi um instrumento de investigação com base em critérios metodológicos da pesquisa qualitativa (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE & BOUTIN, 2005). Esse instrumento de investigação contém questões abertas sobre o confronto de dois fragmentos de histó-

rias em quadrinhos que têm a intenção de abordar didaticamente, a partir de critérios historiográficos, o tema do conflito entre europeus e indígenas ocorrido durante a conquista da América (1492-1550). A primeira narrativa histórica gráfica, a versão A, chamada Conquista e colonização da América é um capítulo do livro didático organizado como história em quadrinhos História Geral: História para a escola moderna (CASTRO & ZALLA, 1971) escrito pelo historiador brasileiro Julierme de Abreu e Castro e desenhado pelo cartunista argentino Rodolfo Zalla. A segunda narrativa histórica gráfica apresentada no instrumento de investigação, a versão B, chamada Colombo (ALTAN, 1989), escrita e desenhada pelo cartunista italiano Francesco Tulio Altan, é uma história em quadrinhos que visa a reconstrução do conhecimento histórico por meio de uma contra narrativa orientada por uma consciência histórica crítico-genética e iconoclasta sobre conflitos entre indígenas e europeus durante a conquista da América. Em conclusão, pude verificar que esses jovens estudantes compreendem alguns dos elementos fundamentais desses artefatos da cultura histórica que facilitam muito a apreensão do conhecimento histórico elaborado de forma intersubjetiva e humanista.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de História, Educação Histórica e Interculturalidade, Histórias em Quadrinhos, Conflitos entre Indígenas e Europeus.*

INTRODUÇÃO

Pesquise as ideias históricas dos estudantes por meio das histórias em quadrinhos a partir da epistemologia da história. Este trabalho é produzido a partir do grupo de professores historiadores ligado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) e faz parte do projeto de pesquisa *Os jovens e as ideias de verdade histórica e intersubjetividade na relação com as narrativas históricas visuais* vinculado ao Grupo Pesquisador Educação Histórica: Didática da História, consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT/CNPq).

Inserese no conjunto de pesquisas relativas à linha de investigação ligada à cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009, p. 22), que tem como princípios e finalidades a própria ciência da História e servem de embasamento à área de pesquisa da Educação Histórica, um campo de investigação que estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, de tal forma que é estruturada por pesquisas empíricas que dialogam com a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2012).

Esta investigação está também ligada ao projeto *Livros didáticos e como aprender e ensinar história dos conflitos em diferentes espaços e tempos*, envolvendo pesquisadores que buscam analisar questões como as perspectivas de conflitos em manuais didáticos de história, geografia, sociologia e filosofia; relações de crianças e jovens com ideias históricas relacionadas a conflitos em diferentes perspectivas; ideias de professores acerca de conceitos históricos relacionados a conflitos e propostas de ensino de conflitos em situações de sala de aula.

Entendo a escola é o espaço da experiência social com o conhecimento onde a cultura se manifesta, incluindo aí a cultura juvenil e seus respectivos artefatos da cultura histórica como as histórias em quadrinhos participam de uma estrutura de sentimentos contemporânea (WILLIAMS, 2003; DUBET & MARTUCCELLI, 1998; HOBBSAWM, 1995, SNYDERS, 1988; RÜSEN, 1994, 2007).

Com isso, investigo as ideias históricas de jovens estudantes graduandos do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil, sobre os conflitos entre europeus e indígenas durante a conquista da América, que teve lugar em torno de 1492 e 1550, quando confrontados por duas narrativas históricas gráficas sobre este tema histórico. Busco compreender como esses jovens se orientam temporalmente a partir da dimensão sofrimento humano do outro narrado por esses artefatos da cultura histórica.

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO ARTEFACTOS DA CULTURA HISTÓRICA DOS JOVENS ESTUDANTES

As histórias em quadrinhos são narrativas históricas visuais que permitem a investigação de como os jovens percebem, interpretam e se orientam e se motivam historicamente no fluxo temporal entre o passado, o presente e as expectativas de futuro. Ao instigar a compreensão histórica dos estudantes, essas narrativas possibilitam que os jovens construam historicamente os seus posicionamentos políticos, estéticos, cognitivos e éticos perante os desafios que enfrentam em sua práxis vital (RÜSEN, 2007).

Dentre as categorias históricas que essa área de investigação pesquisa estão a verdade histórica e intersubjetividade enquanto ideias que estruturam uma função didática da História a partir da narrativa, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História. As narrativas históricas visuais podem fornecer sólidos elementos sobre como se constitui a memória histórica que estrutura a cultura histórica de uma comunidade e qual é o papel da intersubjetividade neste processo.

Como estão relacionadas a verdade histórica e a intersubjetividade, considerando que essas ideias são alguns dos conceitos estruturadores do pensamento histórico?

Para responder a essa questão deve-se levar em consideração que a intersubjetividade e a verdade histórica são pontos de intersecção dos processos mentais instituidores e reveladores da consciência histórica dos jovens estudantes. Entendo que a verdade histórica, enquanto processo de validação, a partir da relação entre as experiências do passado e os modelos referentes à interpretação do fluxo temporal, pode fornecer critérios para uma formação libertadora dos sujeitos que aprendem. A intersubjetividade articula horizontalmente a internalização desses critérios ou pertinências em uma orientação narrativa que leva ao auto-reconhecimento da identidade do próprio jovem em relação ao outro (natureza, outros seres humanos e a si mesmos) no tempo.

Reconhecendo essa relação entre a verdade histórica e a intersubjetividade, é preciso entender como os jovens estudantes tomam o conhecimento histórico para si e como esses sujeitos internalizam esses conceitos constituidores da consciência histórica. Assim, o objeto de investigação, bem com o recorte teórico-metodológico da presente proposta de trabalho está circunscrito e dimensionado pela área de investigação que vem preocupando-se sistematicamente com a constituição de uma Didática da História e sua articulação com as pesquisas que dialogam com a teoria da consciência histórica no campo de pesquisa da Educação Histórica.

É preciso ter em mente que, para os jovens, a História, primeiramente, está dada de modo objetivo, na forma de um “sedimento quase-coisificado” nas condições concretas da vida presente, seja na forma de tradições, seja na memória e nos artefatos da cultura histórica, tais como os monumentos, os filmes, os romances históricos, games, sítios eletrônicos e as histórias em quadrinhos, por exemplo, os quais possuem ou se relacionam com narrativas que dão sentido às suas vidas.

Dessa maneira, é possível dizer que os jovens estão imersos no presente e entendem suas experiências como um modo da vida prática do seu presente. Isto, de modo que a sequência temporal da cronologia ou da linearidade não fornece significado ou sentido de orientação algum, quando estes sujeitos entram em contato com os artefatos da cultura histórica. Mas estes artefatos, na sua relação direta com o jovem — portanto, sem a mediação da sequência temporal abstrata imposta pela cultura escolar contemporânea —, produzem estes significados e sentidos históricos.

Uma das formas de se superar o autoritarismo do ensino de História dominante na cultura escolar seria ordenar o tempo. Mas devo considerar como ordenar a temporalidade sem lançar mão da sequência temporal escolarizada.

Isso se torna possível quando o tempo é temporalizado, isto é, quando uma narrativa fornece ao presente um passado em que os jovens possam aprender sobre sua práxis social. A aprendizagem histórica ocorre quando estes jovens, em um segundo momento, percebem a diferença entre as experiências do passado e as do presente. Segundo Rüsen (2007, p. 109), isto acontece, quando os sujeitos, em contato com as “fontes da tradição”, tais como os artefatos da cultura histórica, percebem o outro como um “estranho” que é narrado, como um personagem relacionado à alteridade do passado. Isso pode gerar o aumento da “capacidade de empatia” nos jovens e a disposição para compreender a “particularidade de sua própria identidade histórica”, que revela sua alteridade em relação aos outros sujeitos, os quais possuem orientações que ele adota ou se confronta no processo de consolidação intersubjetiva de sua identidade.

O autoconhecimento ocorre como um processo de formação e de libertação autocrítica, como uma “chance de reconhecimento do outro”. Nesse sentido, a formação histórica permite a compreensão da liberdade como a superação, por esses jovens, das coerções oriundas dos dados culturais prévios da memória histórica dominante. Assim, ao internalizar, por meio da empatia, a alteridade das experiências do passado antes desconhecida, os jovens situam a si mesmos na salutar multiplicidade dos modos de ser, sentir e viver dos homens em muitos tempos e lugares, “expandindo seu horizonte de autocompreensão para a humanidade” fazendo,

com isso, de sua consciência histórica a forma de pensamento mais profunda de si mesmos (RÜSEN, 2007, p. 106-110).

Compreendo que são os valores presentes nas narrativas históricas que permitem esse auto-reconhecimento nos jovens. Os valores são aqueles elementos morais, políticos, estéticos, cognitivos e ideológicos que possibilitam o envolvimento dos jovens com o passado. Não é uma linha temporal abstrata que faz com que o jovem envolva a sua identidade histórica em formação com o passado de outros seres humanos, mas sim o reconhecimento ético da diferença entre os valores dos outros homens do passado com os valores que os jovens enfrentam na alteridade presente na vida prática contemporânea. É desta maneira, que a continuidade do fluxo temporal entre passado, presente e futuro é compreendida pelo jovem.

Segundo o historiador Estevão de Rezende Martins (2008, p. 16-17) essa relação, no ensino de História, está inscrita no “lugar social” do jovem onde eles “constroem suas experiências históricas”. O ponto de partida do ensino deve estar sustentado nas carências de orientação contemporâneas dos jovens, que devem ser compreendidas tomando como recurso as experiências do passado. O encontro entre o “lugar presente” e o “lugar passado” na experiência dos jovens é fornecido por um tema que “diz respeito a mim (nós)”. A ideia de “diz respeito a” quer dizer que, para os jovens, determinados contextos do passado possuem uma “relação existencial remanescente” com a vida prática no presente. Normalmente, esse “diz respeito a” tem como ponto de partida uma situação do passado que afeta emocionalmente esses sujeitos.

Ocorre, então, um envolvimento com o tema gerado pela reflexão histórica. Passando por esta “identificação inicial”, os jovens teriam que procurar “respostas críticas” na História que possibilitassem ampliação de sua identidade individual ou coletiva. É nesta reflexão crítica, que a intervenção do método histórico tem sua importância para que se superem conclusões subjetivistas e preconceituosas sobre o passado. O “diz respeito a” é, portanto, um passo fundamental para se operacionalizar a consciência histórica pertinente à cultura histórica que envolve os jovens (MARTINS, 2008, p. 17) .

Tendo isso como princípio, neste trabalho proponho uma investigação sobre a compreensão histórica que os jovens estudantes têm do confronto entre uma narrativa histórica gráfica italiana e um capítulo de livro didático de história organizado esteticamente e didaticamente como uma história em quadrinhos, que foi muito utilizado no Brasil, nas escolas públicas, durante as décadas de 1970 e 1980.

Ao entender os processos históricos ligados à relação entre a interculturalidade e o novo humanismo, investigo as ideias de jovens estudantes do ensino médio de uma escola pública

de Mato Grosso sobre como os conflitos entre os europeus e os indígenas durante a conquista da América, ocorrida por volta de 1492 e 1550, aparecem nas narrativas históricas gráficas sobre essa temática histórica. Em relação às histórias em quadrinhos com temas históricos entendendo, que na investigação histórica, as narrativas devem ser fundamentadas em vestígios ou fontes e interpretações históricas onde é possível inferir o passado.

Partindo da teoria da consciência histórica, podemos afirmar que as histórias em quadrinhos mobilizam dois tipos de ideias históricas nos jovens estudantes: os nomes próprios e as imagens semióforas. Os nomes próprios são conceitos substantivos que dizem respeito aos sujeitos e situações históricas que estão voltados para a estruturação de ideias histórias que fornecem um fio narrativo para a construção de interpretações históricas (RÜSEN, 2007a, p. 93; SOBANSKI et al., 2010, p. 24). Já como portadoras de sentido ou semióforas, as imagens fascinam a consciência histórica. Elas têm uma função importante na produção de interpretações históricas da experiência do tempo e um papel relevante na construção de modelos interpretativos: podem ser princípios que intercomunicam significados e geram sentido na interpretação temporal. As imagens e símbolos e os nomes próprios, interferem na atividade rememorative da consciência histórica, mas não são histórias. Contudo, geram as mesmas.

A função narrativa das imagens e dos nomes próprios se objetiva quanto se tornam marcos para a formação de uma interpretação histórica. Com isso, as imagens ocupam o lugar de uma história. Em outras palavras, são uma abreviação narrativa que fornece sentidos e significados para algum tipo de narração histórica ou elementos para a construção de uma história a partir de evidências (RÜSEN, 1994, p. 9-10). A evidência é uma relação plausível entre uma interpretação histórica e as fontes. As fontes históricas são validadas em relação àquela interpretação histórica. É a evidência que fornece a plausibilidade e a instância de veto desta validade construindo, assim uma compreensão intersubjetiva entre os sujeitos que narram.

A intersubjetividade internaliza, nos estudantes, o processo de constituição da consciência histórica coletiva da humanidade em suas próprias biografias em relação com as dos outros no tempo e no espaço. Os princípios que regem a intersubjetividade são o diálogo e a capacidade de argumentar racionalmente, nos quais os sujeitos narram por meio suas perspectivas históricas reconhecendo como válidas as perspectivas históricas dos outros reconstruindo uma multiperspectividade humanista. Com isso, a validade da identidade histórica do sujeito é intrínseca a sua igualdade em relação à alteridade do outro (RÜSEN, 2012, p. 88-89, 107-108). É da intersubjetividade como princípio que a categoria da interculturalidade ganha sentido.

A interculturalidade parte do princípio do reconhecimento igualitário e humanista da diferença cultural que supera a compreensão etnocêntrica pautada na tolerância cedida, pelo civilizado, ao não civilizado. As lutas pelo reconhecimento estão na base dos conflitos culturais contemporâneos. Contudo, é no campo desses conflitos que as chances de comunicação intercultural se fazem valer, pois as culturas aprendem umas das outras e se modificam no relacionamento mútuo, se interpenetram, delimitam-se umas em relação às outras, combatem-se (RÜSEN, 2014, p. 296).

INVESTIGAÇÃO SOBRE IDEIAS DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE A CONQUISTA DA AMÉRICA

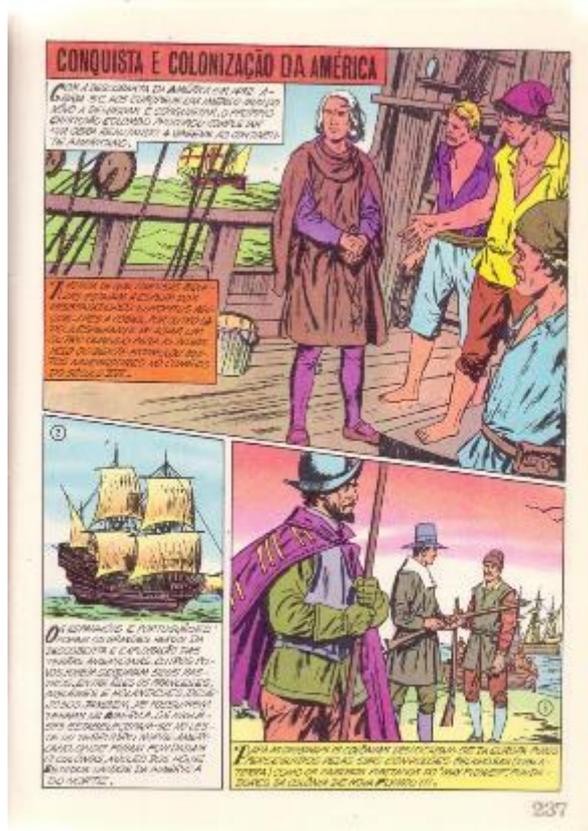
Partindo desse princípio teórico, defini como público alvo dessa pesquisa um grupo de 4 estudantes, com idades de 21 a 30 anos, do terceiro ano do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Para isso, produzi um instrumento de investigação baseado nos critérios metodológicos da pesquisa qualitativa (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE & BOUTIN, 2005). Os jovens dessa universidade pública foram investigados em 20 de junho de 2016¹⁹.

Esse instrumento de investigação contém questões diretas e abertas relativas ao confronto de fragmentos de cinco páginas de duas histórias em quadrinhos que têm a pretensão de abordar didaticamente, a partir de critérios historiográficos, a temática dos conflitos entre os europeus e os indígenas ocorridos durante a conquista da América (1492 até 1550).

A primeira narrativa histórica gráfica, a versão A, denominada *Conquista e colonização da América* é um capítulo do livro didático organizado como história em quadrinhos *História Geral: história para a escola moderna* (CASTRO & ZALLA, 1971) escrito pelo historiador brasileiro Julierme de Abreu e Castro e desenhado pelo quadrinista argentino Rodolfo Zalla.

¹⁹ A referida turma é composta por 11 estudantes. No entanto só 5 estavam presentes no momento da aplicação do instrumento e uma não entregou até os dias da redação deste artigo. Os nomes são fictícios e baseados em personagens históricos já quadrinizados. Posteriormente, no dia 27 de junho, o restante da turma recebeu o instrumento de investigação, mas ainda não recebi os questionários. A proposta inicial desta investigação seria pesquisar as ideias históricas de estudantes do ensino médio da rede pública de Mato Grosso. Contudo, desde o início de junho de 2016, as escolas públicas estraram em greve devido à tentativa, da parte do governo estadual, de privatização da gestão e dos serviços dos estabelecimentos escolares, o que gerou um movimento de ocupação estudantil desses espaços, além da paralisação dos professores estaduais.

VERSÃO A

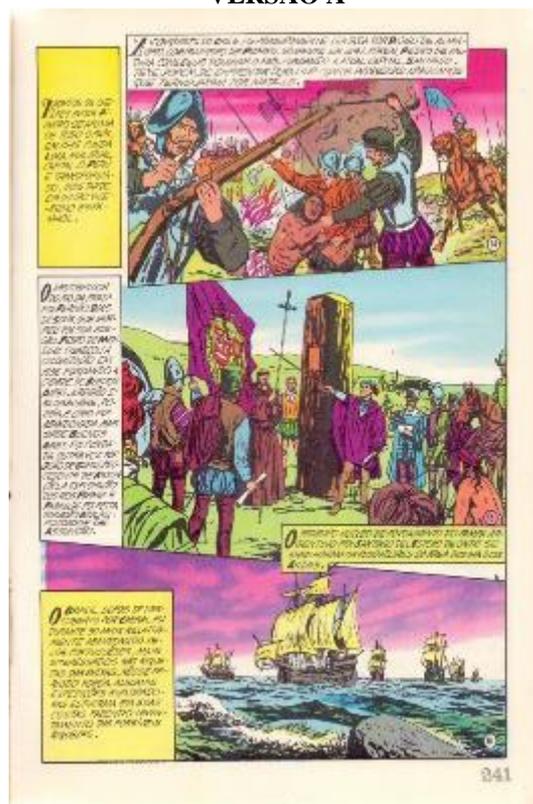


CASTRO, Julierme de Abreu e; ZALLA, Rodolfo. *História Geral: História para a Escola moderna*. São Paulo, IBEP, 1971, p. 237.

Quanto a essa narrativa gráfica, sigo a hipótese inicial de que esta história em quadrinhos em um livro didático pode ser apresentada sob duas formas distintas e talvez contraditórias: 1) como ilustração para determinado conteúdo. Essa forma ilustrativa da imagem no uso das histórias em quadrinhos no livro didático de história pode ou não se relacionar com algum elemento registrado no texto que aborda o conteúdo sobre os conflitos entre os europeus e os indígenas na América. 2) Como documentos ou fontes históricas que problematizam estes conteúdos sobre os conflitos culturais.

Os livros didáticos de Julierme organizados como histórias em quadrinhos apresentam uma concepção de ensino de história na qual a abordagem se relaciona à prática da memorização e da retenção de informações pontuais a partir de uma narrativa quadripartite genérica que se apresenta como uma história total, mas uma história eurocêntrica. Essa concepção de um ensino objetivo está relacionada a uma compreensão da história como conhecimento objetivo tradicional.

VERSÃO A



CASTRO, Julierme de Abreu e; ZALLA, Rodolfo. *História Geral: História para a escola moderna*. São Paulo, IBEP, 1971, p. 241.

O estilo didático dos livros didáticos de História de Julierme, a partir das histórias em quadrinhos de Zalla, dispõe os textos de forma a desviar a atenção do leitor em relação à narrativa histórica tematizada, já que a imobilidade das imagens somadas ao excesso de informação escrita faz valorizar as concepções eurocêntricas em relação aos conflitos entre indígenas e europeus durante a conquista da América. Isto porque estas visões eurocêntricas reconhecem somente as ações dos conquistadores. É perceptível, no entanto, verificar como os elementos estéticos de uma narrativa histórica gráfica, podem, por meio da imagem, potencializar as possibilidades de desenvolvimento do aprendizado histórico, mas ao mesmo tempo, a limitação das características estéticas relativas ao texto pode se contrapor e atenuar ao poder imaginativo das imagens.

Neste livro didático de história organizado como uma história em quadrinhos não foi apresentada nenhuma atividade relativa à orientação temporal sobre os conflitos entre europeus e indígenas durante a conquista da América; aparecem somente exercícios para retenção e memorização de conteúdos históricos. Mesmo com essas limitações históricas e didáticas, o livro

didático de Julierme e os quadrinhos de Zalla marcaram uma geração inteira de estudantes brasileiros.

A orientação temporal é uma categoria vital da epistemologia da História que deve ser trabalhada livros didáticos de História e nas histórias em quadrinhos. Contudo, mesmo que um livro didático de história organizado como história em quadrinhos se apresente sem uma análise aprofundada de sua natureza estética não quer dizer que os jovens que os lêem não desenvolvam uma aprendizagem histórica elaborada.

A segunda narrativa histórica gráfico presente no instrumento de investigação, a versão B, chamada *Colombo* (ALTAN, 1989) escrita e desenhada pelo quadrinista italiano Francesco Tulio Altan é uma história em quadrinhos que busca a reconstrução do conhecimento histórico por meio de uma contra-narrativa pautada em uma consciência histórica crítico-genética e iconoclasta sobre os conflitos entre os indígenas e os europeus no tempo da conquista da América.

VERSÃO B



ALTAN, Francesco Tulio. *Colombo*. Porto Alegre/São Paulo: LP&M Editores, 1989, p. 71.

Essa história em quadrinhos narra o processo de violência sofrida pelos indígenas nos primeiros contatos culturais proporcionados pelas primeiras viagens do explorador europeu

Cristóvão Colombo ao novo continente. A dimensão do sofrimento humano narrada nesta história em quadrinhos pode permitir aos jovens estudantes a expansão da intersubjetividade que é o principal parâmetro para a aprendizagem histórica significativa. Ela diz respeito à ampliação da capacidade de comunicar e articular memórias históricas por meio da formação da identidade dos sujeitos.

VERSÃO B



ALTAN, Francesco Tulio. *Colombo*. Porto Alegre/São Paulo: LP&M Editores, 1989, p. 84.

Seguindo os critérios de Peter Lee (LEE; ASHBY, 2000; LEE, 2006), essas histórias em quadrinhos procuram controlar anacronismos em relação aos sujeitos e às situações do passado representadas.

A partir disso, apresento três perguntas voltadas para respostas diretas e abertas. A primeira é uma questão argumentativa referente às possíveis diferenças entre as versões A e B. Esta questão foi inspirada na teoria de Robert Martin (1993) e nas investigações de Peter Lee (LEE & ASHBY, 2000; LEE, 2006) e de Isabel Barca (2000) e buscava detectar as diferenças nas concepções de verdade que os jovens observaram nas duas histórias em quadrinhos confrontadas. A questão a ser abordada é: “*Você percebe alguma diferença entre as versões A e B? Qual (is)?*”.

A questão referente a se os jovens percebem alguma diferença entre as versões foi respondida positivamente por todos sujeitos investigados. Assim, no quadro 1, os jovens mobilizaram categorias quando justificaram suas respostas a partir das três operações da consciência histórica (RÜSEN, 2001):

Operações mentais	Categorias mobilizadoras
Experiência histórica	<i>Fatos sobre diversos territórios</i>
	<i>Grandes figuras (heróis)</i>
	<i>Situações cotidianas</i>
	<i>Relações</i>
	<i>Encontros</i>
	<i>Etnocentrismo</i>
	<i>Diferenças culturais</i>
Interpretação histórica	<i>Comparação estética realista sobre o passado</i>
	<i>Comparação estética sobre o passado</i>
Orientação histórica	<i>Relação com a interculturalidade</i>

QUADRO 1 – DIFERENÇA ENTRE AS VERSÕES

1. *A experiência histórica*

A operação mental da experiência histórica foi explicitada por todos os jovens investigados nesta questão. Podemos citar dentre as experiências do passado citadas por esses sujeitos os fatos relativos aos diversos territórios narrados na versão A, a desconstrução dos heróis e a dimensão do cotidiano promovidas pela versão B. Também relataram a importância das relações, dos encontros entre indígenas e europeus, e que essas experiências passadas se apresentavam nas diferentes versões em quadrinhos seja de uma forma eurocêntrica, seja a partir das diferenças culturais. É importante notar que essas experiências históricas foram claramente

mobilizadas pelas operações mentais da interpretação histórica, predominantemente pela dimensão estética da cultura histórica (RÜSEN, 1994) e da orientação história a partir do princípio da interculturalidade (RÜSEN, 2014).

2. *A interpretação histórica*

A forma de gerar significação histórica por meio da operação mental da interpretação histórica foi explicitamente abordada por três jovens a partir das seguintes categorias:

1. *Comparação estética realista sobre o passado*

Uma estudante mobilizou essa categoria articulando elementos estéticos e realistas da interpretação histórica.

“Sim. Tendo a versão A uma abordagem mais expositiva referente a fatos sobre diversos territórios e, na versão B, um olhar mais voltado para o humor, não se apegando a nomes de grandes figuras, mas procurando mostrar fatos ‘realistas’ do cotidiano.” (Marjane – 21 anos – Cuiabá).

Marjane, ao compreender que a versão A se propõem a abordar de modo mais expositivo as experiências do passado relativas aos diversos territórios compreendeu bem a estética realista tradicional proposta pelo capítulo *A conquista e colonização da América* escrita por Julierme de Abreu e Castro e desenhada por Rodolfo Zalla. A forma como essa narrativa didática expõe as experiências se dá pela apresentação dos diversos tipos de conquista e colonização que os europeus realizaram na América na forma de um conhecimento objetivo tradicional (BARCA, 2000).

Contudo, Marjane também entendeu que a versão B, a partir dimensão estética do humor, deslegitima as histórias dos grandes heróis da conquista América (“*não se apegando a nomes de grandes figuras*”) em prol da significação histórica de experiências do passado mais realistas pautadas no cotidiano dos sujeitos comuns. Ela compreende que a história em quadrinhos *Colombo*, de Altan é uma contra-narrativa pautada numa consciência histórica crítica em relação às interpretações históricas tradicionais sobre o período.

2. *Comparação estética sobre o passado*

Essa categoria foi mobilizada por dois estudantes quando perguntados sobre as diferenças entre as duas histórias em quadrinhos.

“Sim. Há diferença no estilo literário, no estilo do desenho e na forma como são apresentadas as relações.” (Manolo – 30 anos – Cuiabá).

“Sim. Uma é mais séria e a outra é uma caricatura do encontro” (Miguel – 25 anos – Cuiabá).

A resposta de Manolo se refere a como as relações humanas ocorridas durante a conquista da América apresentam três níveis de interpretação estética. A primeira está no estilo literário de ambas as histórias em quadrinhos; a segunda no estilo do desenho; e a terceira na forma de interpretação das experiências do passado. Esse estudante percebe o estilo didático da versão A de Julierme e o estilo contranarrativo iconoclástico da versão criada por Altan.

Já Miguel também nota que a dimensão estética influencia a forma de interpretação do passado, pois considera a versão A como séria e a versão B como uma caricatura da história do encontro entre europeus e indígenas. Esses estudantes compreendem que a dimensão estética da cultura histórica mobiliza formas diferenciadas de interpretação da realidade passada. Os jovens perceberam que é possível interpretar no histórico, o estético das formas de apresentação (RÜSEN, 1994).

3. *A orientação histórica*

A forma que os jovens orientam o sentido temporal foi revelada em uma das respostas dos estudantes a partir da seguinte categoria:

3.1 Relação com a interculturalidade

A categoria relativa à interculturalidade foi a que mobilizou a forma de orientação temporal percebida por um jovem.

“Sim. [Na versão] A, a insistência no eurocentrismo, e a outra [a versão B] aborda mais as diferenças culturais.” (Jacob – 22 anos – Cuiabá).

Para Jacob a interculturalidade se expressa nas diferentes formas de orientação temporal expressas pelas histórias em quadrinhos. Na versão A, o capítulo didático de Julierme, esse estudante percebe o predomínio de relações etnocêntricas da narrativa gráfica. O que é interessante, é que no confronto com a versão B, de Altan, ele compreende as diferenças culturais são as chaves de leitura para se compreender o encontro entre indígenas e europeus na América e, portanto, reconhece como válidas as perspectivas históricas dos outros reconstruindo uma multiperspectividade humanista (RÜSEN, 2012).

A segunda questão se refere ao reconhecimento de personagens que realmente existiram; essa questão exigiu uma justificativa argumentativa referente a esses personagens. Essa pergunta investigativa foi inspirada nas questões que fiz no estudo exploratório de minha dissertação de mestrado e tese de doutorado (FRONZA, 2007, 2012) e no livro didático inglês *Skill*

in History (SHUTER; CHILD, 1990) e tem como objetivo diagnosticar os conteúdos substantivos e os nomes próprios que os jovens entendem como verdadeiros (RÜSEN, 2007a). A questão a ser abordada é: “A partir das versões A e B, quais as situações do passado que você acha que realmente aconteceram? Por quê?”.

A questão referente a quais situações do passado os jovens consideram que realmente aconteceram levou à redução de dados a partir do no quadro 2, que expressa como esses sujeitos mobilizaram categorias quando justificaram suas respostas a partir das três operações da consciência histórica (RÜSEN, 2001):

Operações mentais	Categorias mobilizadoras
Experiência histórica	<i>Encontro na América</i> <i>Relacionadas aos povos indígenas</i> <i>Relacionadas aos europeus</i> <i>Outras situações do passado</i>
Interpretação histórica	<i>Relação com o método histórico</i>
Orientação histórica	<i>Relação com a aprendizagem histórica</i>
	<i>Relação estética com o passado</i>

QUADRO 2 - AS SITUAÇÕES DO PASSADO QUE REALMENTE ACONTECERAM

4. *A experiência histórica*

Dentre as situações do passado que os estudantes interpretaram como experiências históricas realmente acontecidas posso de o encontro na América, geralmente relacionado entre o contato entre os indígenas e os europeus. É interessante destacar que em dois casos, Miguel e Marjane, a relação dos indígenas com os portugueses foi mais destacada (portugueses e descobrimento do Brasil). Jacob, por sua vez, apresentou outras situações do passado como relevantes. Dentre eles destaca as alianças de Cortez na América, as fundações das cidades espanholas e as guerras e resistências no contato entre indígenas e europeus. É importante destacar que essas experiências do passado são sempre apresentadas de maneira relacional pelos 4 jovens.

Com isso, a validade da identidade histórica do sujeito é considerada por esses estudantes como intrínseca a sua igualdade em relação à alteridade do outro (RÜSEN, 2012, p. 88-89, 107-108).

5. *A interpretação histórica*

A a operação mental da interpretação histórica foi explicitamente abordada por um jovem a partir das seguintes categorias:

1. *Relação com o método histórico*

Essa categoria foi mobilizada por um jovem quando perguntado sobre quais as situações do passado ele considerava verdadeiras:

“As alianças de Cortez na América. As fundações das cidades. As guerras e resistências. São situações podem ter acontecido. É muito discutível. O que realmente importa é como e quais ferramentas, instrumentos, método e teorias o historiador utiliza.” (Jacob – 22 anos – Cuiabá).

Ao começar citando as experiências do passado eles considerava verdadeiras (as alianças de Cortez na América, as fundações das cidades, ambas da versão A; e as guerras e resistências, que predominam na versão B), Jacob defende que são situações do passado que poderiam ter acontecido e que são interpretações discutíveis. Contudo, procura evitar uma relação cética com o passado ao compreender que o método histórico — vinculado às ferramentas de análise, aos instrumentos de investigação, aos métodos e à teoria que os historiadores utilizam — possibilita uma relação de plausibilidade interpretativa com a realidade da história (RÜSEN, 2001).

6. *A orientação histórica*

A forma que os jovens orientam o sentido do tempo para suas identidades foi abordada em três das respostas dos estudantes a partir das seguintes categorias:

6.1. *Relação com a aprendizagem histórica*

A categoria relativa á relação com a aprendizagem histórica foi expressa por um jovem quando perguntado sobre a realidade das situações do passado:

“O encontro que mostra nas duas situações ocorreu. E na versão A aconteceram já situações que aparecem nos quadrinhos, pois me fizeram lembrar o que eu já havia estudado.” (Manolo – 30 anos – Cuiabá).

Manolo considera que as duas histórias em quadrinhos, a de Julierme e Zalla (a versão A) e a de Altan (a versão B) apresentam situações que efetivamente ocorreram no passado. No entanto revela uma preferência pela narrativa gráfica didática *A conquista e a colonização da América* pois ela permite rememorar o que estudou sobre o tema na universidade. A partir desta afirmação posso inferir que mesmo durante a formação acadêmica uma consciência histórica

tradicional-exemplar ainda predomina, pois, os conteúdos em geral, são interpretados de uma a partir de uma visão pautada na linha do tempo quadripartite e numa perspectiva eurocêntrica (RÜSEN, 2014).

6.2. *Relação estética com o passado*

Dois jovens mobilizaram a dimensão estética para se orientar temporalmente quando justificaram as situações do passado:

“A versão A mostra situações que provavelmente tenham acontecido; não certamente como aconteceram, mas de um ponto de vista ultrapassado. E a [versão] B é uma caricatura do que teria acontecido no descobrimento do Brasil” (Miguel – 25 anos – Cuiabá).

Para Miguel, as duas versões em quadrinhos apresentam as experiências do passado de forma diferenciada. Para ele, *A conquista e colonização da América*, de Julierme Castro e Rodolfo Zalla, apresenta situações que provavelmente aconteceram, mas a partir de uma perspectiva tradicional (“ponto de vista ultrapassado”). Já a história em quadrinhos *Colombo*, de Altan apresenta uma forma estética de interpretar o passado, pois a considera uma caricatura sobre o descobrimento do Brasil. Cabe notar aqui a presença de um anacronismo, pois a versão B aborda a conquista da América por Colombo e seus marinheiros e não a experiência do descobrimento do Brasil. Talvez Miguel tenha se confundido com uma das experiências do passado representadas na versão a, pois lá sim essa situação foi narrada.

“A versão B, pois ainda que seja mais voltada para o humor usa do sarcasmo para destacar a forma com que os povos [indígenas] foram explorados, suas ‘resistências’, assim como a forma com que os portugueses lidavam com os povos nativos.” (Marjane – 21 anos – Cuiabá).

Já Marjane valoriza a dimensão estética presente na narrativa histórica gráfica *Colombo*, ao destacar que humor e o sarcasmo presentes nesse artefato da cultura histórica permitem compreender a forma como os indígenas foram explorados pelos europeus e também apresenta suas resistências em relação ao processo de dominação europeu. Também destaca, nesse momento a violência praticada pelos portugueses quando se relacionavam com os indígenas (“povos nativos”). Aqui essa estudante revela o poder semióforo das histórias em quadrinhos, pois suas imagens são portadoras de sentido e são uma abreviação narrativa que fornece sentidos e significados para algum tipo de narração histórica ou elementos para a construção de uma história a partir de evidências (RÜSEN, 1994, p. 9-10).

A terceira questão argumentativa busca compreender as ideias históricas que esses jovens estudantes operam quando quando confrontam o princípio da interculturalidade. A questão foi

fundamentada na teoria do novo humanismo vinculada aos conceitos de intersubjetividade e interculturalidade (RÜSEN, 2014, 2015). Com ela busco compreender se os jovens graduandos de Cuiabá entendem ou não se os conflitos são chances de comunicação intercultural que se fazem valer. Portanto a questão é: “*Considerando as narrativas das versões A e B, como você compreende que devem ser as relações com os indígenas do Brasil e da América? Por quê?*”.

A questão a como os jovens compreendem que devam ser com os indígenas no Brasil e na América, a partir das narrativas de Julierme Castro (versão A) e Altan (versão B) levou à redução de dados a partir do no quadro 3, que expressa como esses sujeitos mobilizaram categorias quando justificaram suas respostas a partir dos dois princípios relativos ao novo humanismo de Rösen (RÜSEN, 2012, 2014):

Operações mentais	Categorias mobilizadoras
Experiência histórica	<i>Relações do passado com o presente</i>
Interculturalidade	<i>Relações de exploração</i>
	<i>Relações de respeito</i>

QUADRO 3 – DIFERENÇA ENTRE AS VERSÕES

7. *A experiência histórica*

A forma como a contingência do passado se expressa pela experiência histórica foi expressa a partir de uma categoria.

1. *Relações do passado com o presente*

Um jovem expressou o princípio da experiência histórica quando perguntado sobre como deveria ser as relações com os indígenas no Brasil e na América.

“Devem ser analisadas e compreendidas a partir de uma visão do período e contrapor essas relações com o presente” (Jacob – 22 anos – Cuiabá).

A experiência histórica é o um princípio humanista que permite compreender as diferenças entre o antes e o depois a partir da contingência histórica. Para Jacob as relações com os indígenas devem ser vistas em sua perspectiva experiencial, pois devem ser compreendidas por meio das perspectivas do período, e destacada essa diferença temporal, confrontar com as contextualizações históricas do presente. A contingência histórica exprime uma compreensão sobre a dimensão do sofrimento humano, que será abordada na categoria seguinte (RÜSEN, 2012).

8. *A interculturalidade*

O princípio da interculturalidade enquanto compreensão empática em relação ao outro se revelou presente em duas categorias;

1. *Relações de exploração*

Dois jovens expressaram se por meio da categoria ligada às relações de exploração nas relações com os indígenas no Brasil e na América.

“Uma relação de exploração. Porque os indígenas foram explorados e exterminados” (Miguel – 25 anos – Cuiabá).

“A relação apresentada na versão A se coloca por confrontos diretos, dominação e a escravidão imediata, tendo pressão da parte dos colonizadores. Na versão B, uma abordagem mais ‘relaxada’ tanto da parte dos nativos quanto pelos próprios portugueses.” (Marjane – 21 anos – Cuiabá).

Para Miguel o que marcou as relações entre os europeus e brasileiros com os indígenas foram as relações de exploração por meio da dominação e do extermínio desses sujeitos. Também Marjane compreende que as histórias em quadrinhos permitem entrever os conflitos e as disposições humanas. A dimensão do sofrimento humano é o elemento que marca as relações entre indígenas e europeus. Para ela, em *A conquista e colonização da América*, de Julierme de Castro e Rodolfo Zalla, os confrontos diretos, a dominação e a escravidão são formas etnocêntricas de dominação dos indígenas. Na versão de Altan, *Colombo*, ela aponta para uma visão mais “relaxada” dos povos indígenas e dos portugueses nas suas relações. Para ela, as lutas pelo reconhecimento sustentam conflitos culturais contemporâneos (RÜSEN, 2014).

2. *Relações de respeito*

Um jovem expressou-se por meio desta categoria ao entender o reconhecimento entre os sujeitos como a base das relações com os indígenas.

“As relações com os indígenas devem ser as mais comuns possíveis, pois são pessoas como nós, os não índios, respeitando a diversidade cultural de cada um.” (Manolo – 30 anos – Cuiabá).

Para Manolo, as relações com os povos indígenas devem ser comuns, pois o que rege a compreensão deste jovem é o princípio da humanidade e da reciprocidade entre os sujeitos. Isto porque, para ele, os indígenas “são pessoas como nós”, o que levam ao reconhecimento das diversas perspectivas tem uma em relação à outra. Nesse sentido, Manolo compreende que intersubjetividade internaliza, nos estudantes, o princípio da humanidade em suas próprias biografias em relação com as dos outros no tempo e no espaço (RÜSEN, 2012). Entende como possíveis as chances de comunicação intercultural, pois as culturas aprendem umas das outras

e se modificam no relacionamento mútuo, se interpenetram, delimitam-se umas em relação às outras, combatem-se (RÜSEN, 2014, p. 296).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão, é possível verificar se estes jovens estudantes entendem, a partir do confronto narrativos dessas interpretações históricas quadrinizadas, que alguns dos elementos fundamentais desses artefatos da cultura histórica, como o humor e sua estrutura narrativa, por exemplo, facilitam muito a apreensão do conhecimento histórico elaborado de um modo intersubjetivo e humanista.

Considerando que as experiências investigativas explicitadas buscam seguir como critério os princípios de uma cognição histórica situada na epistemologia da História e na teoria da consciência histórica que demarcam parâmetros para a construção da interculturalidade nos processos de formação docente em História, aponto a título de conclusão algumas breves reflexões sobre esse tema.

Ainda não é possível apresentar algum resultado sólido sobre investigações realizadas pelos estudantes pibidianos de História no Mato Grosso. Mas uma constatação já é possível: os estudantes em formação na universidade percebem que a multiplicidade das experiências do passado pode ser internalizada por meio dos testemunhos fornecidos pelas evidências construídas a partir de fontes como histórias em quadrinhos, seriados, filmes, músicas que dizem respeito aos sujeitos envolvidos. Portanto, perceberam que a operação da experiência histórica mobiliza o autoconhecimento que constitui a identidade histórica dos jovens.

Verificou-se que as operações mentais da consciência histórica expressam sim as diferentes formas de abordagem em relação à multiperspectividade das experiências históricas, à controvérsia das interpretações e à pluralidade de formas de orientação de sentido no tempo que constituem as relações intersubjetivas e interculturais no processo de formação histórica da humanidade na qual a iniciação docente está intimamente ligada. E isso vale para o processo de formação docente. Essa consciência possibilita, sim, a construção de critérios humanistas e intersubjetivos que forneçam princípios para a formação de uma identidade histórica baseada na interculturalidade, ou seja, no reconhecimento mútuo das diferenças regidas por uma alteridade igualitária.

BIBLIOGRAFIA

- ALTAN, Francesco Tulio. (1989). *Colombo*. Porto Alegre/São Paulo: LP&M Editores.
- BARCA, Isabel. (2000). *O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Julierme de Abreu; ZALLA, Rodolfo. (1971). *História Geral – História para a Escola Moderna*. São Paulo: IBEP.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- FRONZA, Marcelo. (17 mai. 2007). *O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio*. Curitiba, (Dissertação de Mestrado em Educação – UFPR).
- FRONZA, Marcelo. (2007). *O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio*. 2007, 170p. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- _____. (2012). *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*. 2012, 465p. (Tese de Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- HOBSBAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. (2000). “Progression in historical understanding among students ages 7-14”. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (eds.). *Knowing, teaching and learning History: national and international perspectives*. New York: New York University Press, p. 199-222.
- LEE, Peter. (2006). “Understanding History”. In: SEIXAS, Peter (ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MARTINS, Estevão de Rezende. (jun. 2008). A exemplaridade da História: prática e vivência do ensino. In: *Anais III Colóquio Nacional de História e Historiografia no Vale de Iguaçu*. União da Vitória: Revista do Colegiado de História da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIUV). V. 1, n. 1, p. 13-21.

RÜSEN, Jörn. (1994). “¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia.” *Cultura histórica*, 1994. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds.. *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26]. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2010.

_____. (2001). *A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB.

_____. (2007). *História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB.

_____. (2007a). *Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: UnB.

_____. (2012). *Aprendizagem histórica: Fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores.

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

_____. (2015). “Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história.” In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (orgs.). *Humanismo e didática da história (Jörn Rüsen)*. Curitiba: W. A. Editores, p. 19-42.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (2009). “Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?” In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, p. 21-50.

SHUTER, Paul; CHILD, John. (1990). *Skills in History: Book 1: Changes*. Londres: Heinemann Educational Books.

SNYDERS, Georges. (1988). *Alegria na escola*. São Paulo: Manole.

SOBANSKI, Adriane de Quadros et al. (2010). *Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções*. Curitiba: Editora Base.

WILLIAMS, Raymond. (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.

MEMÓRIAS EM DISPUTA: EDUCAÇÃO HISTÓRICA E O USO DE FONTES NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS PASSADOS DOLOSOS

TATYANA DE AMARAL MAIA

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Resumo: O objetivo desta comunicação é produzir uma reflexão sobre a possibilidade de uso de fontes nas salas de aula dentro da perspectiva da Educação Histórica. Busca-se ultrapassar o modelo tradicional de ensino de História, em geral, associado ao ensino da História dos acontecimentos políticos e do tempo linear. Aqui, a proposta é de uso da fonte como parte integrante e fundamental na construção do conhecimento histórico. A proposta apresentada leva em consideração aspectos centrais na perspectiva da Educação Histórica como a provisoriedade do conhecimento e a multicausalidade, estimulando o desenvolvimento de narrativas históricas mais complexas pelos jovens. Além disso, neste caso, propõe-se que a temática incorpore a questão dos Direitos Humanos como tema transversal, entendendo as violações desses Direitos como uma prática ainda constante na sociedade brasileira. Para tal, escolhemos tratar das representações construídas em torno do ex-guerrilheiro político Carlos Marighella, a partir de três lugares de memória: uma biografia, um documentário e o tombamento da casa onde nasceu, em Salvador, no estado da Bahia. Busca-se problematizar o uso de fontes na sala de aula, favorecendo a construção da autonomia na produção do conhecimento e na complexificação das narrativas históricas. Este artigo é, sobretudo, uma reflexão sobre a importância e a possibilidade do uso de fontes na Educação Básica.

Palavras-chave: *Fontes Históricas, Passados Dolorosos, Educação Histórica.*

A DITADURA MILITAR NO BRASIL COMO OBJETO DE ENSINO

Em 31 de março de 1964, elites civis e militares protagonizaram um dos mais tristes episódios da República brasileira: um golpe civil-militar que pôs fim à democracia, reprimiu barbaramente os movimentos sociais e culturais do período e instaurou 21 anos de ditadura militar no país. A partir de então, iniciava-se um regime repressivo, marcado pela ação sistemática da censura, da violação dos Direitos Humanos, do desaparecimento forçado e de assassinatos cometidos por agentes da segurança pública. Por meio de Atos Institucionais, construía-se um regime de exceção, onde o uso da violência ilegítima praticada pelo Estado contra qualquer movimento dissonante se tornaria corriqueiro. Diversos sociólogos, historiadores e cientistas políticos produziram importantes análises sobre os múltiplos fatores que levaram ao fim da experiência democrática inaugurada em 1946. (FICO, 2004: 15; DELGADO, 2010: 125; NAPOLITANO, 2014: 10)

A ditadura militar (1964-1985) tem ocupado parte significativa da produção historiográfica contemporânea dedicada ao Brasil republicano. A repressão aos movimentos sociais nos anos de 1960, a restrição dos direitos políticos e civis, a violação dos Direitos Humanos, a atuação das esquerdas na oposição ao regime são temas recorrentes nessas pesquisas. Além de abordagens no espaço acadêmico, a ditadura tem sido lembrada através de filmes, documentários, reportagens, auto-biografias, músicas, peças de teatro e lugares de memória. Multiplica-se o interesse e o consumo de parcelas da sociedade sobre o tema. Apesar da importância crescente da questão em diversas esferas da sociedade, o conhecimento mais consolidado sobre esse passado ainda está restrito a segmentos sociais específicos e a questão dos Direitos Humanos no Brasil ocupa um espaço restrito na agenda política, inexistindo uma política sistemática de promoção e valorização do conjunto desses direitos. O desconhecimento de amplas camadas da população sobre os efeitos nefastos da ditadura e seus legados reforça na memória coletiva a percepção de que a ditadura atingiu apenas aqueles opositores de primeira hora, em geral, identificados pela alcunha de “subversivos” ou “comunistas”. A própria atuação do Estado é oblíqua e variou enormemente ao longo das últimas décadas (1985-2015) (MEZAROBBA, 2007: 15).

Diante da necessidade de alterar este quadro, o ensino de História poderia funcionar como um dos espaços privilegiados para a reflexão sobre a ditadura militar e seus legados, assim como para a questão dos Direitos Humanos, rompendo a “política do esquecimento” (PADRÓS, 2012: 6) consagrada pela nossa “transição inconclusa” (FICO, 2012: 20).

O espaço tímido destinado a este tema nas diretrizes curriculares oficiais, nas avaliações, nos livros didáticos é um indicativo do modo como o ensino vem trabalhando os nossos passados dolorosos e qual é o projeto de sociedade que perspectivamos para o futuro. Acreditamos que o ensino de História é capaz de contribuir para a ampliação da nossa consciência sobre esse passado e para a valorização da democracia, forjando uma dinâmica de tempo histórico²⁰ que lance como expectativa de futuro a promoção da cidadania através da justiça social e da superação do autoritarismo endêmico que grassa a sociedade brasileira.

O objetivo deste artigo é apresentar uma possibilidade de uso de fontes na sala de aula, considerando-as instrumentos privilegiados na construção da multiperspectiva no Ensino de História. Busca-se propor atividades que favoreçam a construção do conhecimento por alunos e professores. Dessa forma, o artigo pretende contribuir para o fomento de “aprendizagens históricas”, incentivando a compreensão da provisoriedade do conhecimento histórico acumulado; da inter-relação entre História pública e História-Ciência; da relação entre memória e História. Partimos do princípio que o uso de fontes de naturezas distintas nas salas de aula pode favorecer a compreensão do processo de construção do conhecimento histórico e de sua importância na formação das identidades coletivas. Acreditamos que as narrativas históricas estão sempre em disputa pelos atores sociais e que ter acesso a narrativas plurais favorece o desenvolvimento de uma consciência histórica plural, multicausal e crítica.

Nesse aspecto, esta comunicação tem um objetivo circunscrito, sendo uma fase inicial de preparação para a aplicação prática: ser uma reflexão sobre a importância e a possibilidade de uso de fontes distintas em sala de aula. Trata-se, reconhecendo as implicações aqui geradas e suas limitações, de uma apresentação inicial de possibilidade de prática. Não temos a pretensão de esgotar o tema ou ainda de fornecer uma “receita” sobre o uso de fontes em sala de aula. Trata-se, sobretudo, de um diálogo, em que pese a experiência e a incorporação do debate teórico fornecido pela Educação Histórica. Assim, busca-se usar o arsenal teórico da Educação Histórica para compor uma proposta de ação em sala de aula.

Para compreender as possibilidades e os desafios da aprendizagem histórica dos passados dolorosos²¹, selecionei três produtos culturais criados recentemente e que pelas suas especificidades podem ser didatizados na produção do conhecimento histórico escolar. Os três são

Aqui neste texto utiliza-se a compreensão de tempo histórico proposta por Koselleck, numa relação dinâmica e não-linear entre campo de experiência e horizonte de expectativa.

O conceito de passados dolorosos segue a proposta elaborado por Elizabeth Jelin. No Brasil, alguns historiadores têm utilizado o conceito “passados sensíveis” ou “temas sensíveis”. Considero-os equivalentes. Ver: JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 2002. ARAÚJO, Maria Paula et all. *Ditadura militar e democracia no Brasil: História, imagem e testemunho*. Rio de Janeiro: Ed. Ponteio, 2013

dedicados à mesma personagem histórica: Carlos Marighella. Marighella é nacionalmente conhecido como a principal liderança da Ação Libertadora Nacional, ANL, tendo integrado o movimento de luta armada de esquerda no Brasil.

São eles: o longa-metragem “Marighella”, com roteiro e direção de sua sobrinha Isa Grinspum Ferraz, premiado em 2011 no festival de Havana; a consagrada biografia “Marighella: o guerrilheiro que incendiou o mundo”, de Mário Magalhães, publicada em 2012, após nove anos de pesquisa, acumulando diversos prêmios; e, por último e, mais recente, através dos jornais, acompanhar a criação de um lugar de memória dedicado ao guerrilheiro, ocorrido através do processo de tombamento da sua casa, em 2015, tornando-a integrante do conjunto do patrimônio cultural do estado da Bahia.

A seleção desses três produtos culturais também levou em consideração a proximidade temporal de suas produções e o possível diálogo entre os três. Frutos de um mesmo “micro-clima” de época, marcado pela busca da verdade factual e pela ampliação das políticas de reparação e de direito à memória empreendidas pelo Estado brasileiro, tais documentos históricos refletem o espírito de duas gerações hoje em convívio: dos homens e mulheres que viveram a experiência da luta armada e daqueles mais jovens que não viveram os horrores da ditadura, mas que reconhecem a responsabilidade transgeracional acerca das violações de Direitos Humanos promovidas pelo Estado. As narrativas produzidas por esses lugares de memória interferem diretamente para o enquadramento das memórias das esquerdas sobre o vivido.

O professor ao trabalhar com um conjunto documental de natureza distinta – um livro, jornais dedicados ao tombamento de um imóvel e uma produção áudio-visual – precisará adotar métodos diferentes de apresentação e trabalho com esses materiais em sala de aula. Considero três fatores como essenciais nesse processo:

Primeiro, o processo de didatização e de transformação das memórias em documentos históricos exigem habilidades específicas dos professores de história. As batalhas de memória que engendram a seleção e organização desses espaços como representativos das experiências das vítimas e do arbítrio do Estado trazem um desafio a mais ao professor: saber lidar com os “trabalhos da memória”, expondo o processo de reconstrução do passado no presente, num debate não-consensual e com implicações éticas e políticas na vida coletiva.

Segundo, a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos e de seus juízos de valor é fundamental no trabalho com os passados dolorosos. Isto porque, o tratamento dos passados dolorosos em sala de aula enfrenta um desafio a mais em relação aos demais conteúdos: o de

uma narrativa histórica ainda impregnada pela memória vivida; da restrição à consulta aos arquivos; das disputas políticas sobre o tema; das auto-censuras e do “estigma da vergonha”; das implicações judiciais do tema. Avós, pais, tios, vizinhos dos alunos participaram de diferentes formas e intensidades da ditadura. Para além da participação ativa nos grupos à favor e de oposição ao regime, havia uma “zona cinzenta” de atuação envolvendo desde colaboracionismos até silêncios de diferentes tipos²². Para amenizar as sensibilidades que envolvem o tema, tornando a sala de aula um espaço de problematização e complexificação do vivido, o uso da produção cultural como documento pode funcionar na geração de aprendizagens significativas, através da multiperspectiva, observado o rigor de sua inserção na sala de aula.

Terceiro, uma contextualização do processo de produção desses documentos, apresentando as relações de poder, os interesses, as disputas, as memórias e as subjetividades que estão engendradas na produção desses materiais. Como propõe Le Goff, todo documento é uma representação do real, construído a partir de um processo arbitrário de escolha do historiador, trazendo consigo as batalhas pelo predomínio de determinadas representações do passado que circulam na sociedade (LE GOFF, 1984: 102). Essa leitura conceitual do documento pode ser observada pelos alunos em sala de aula pelo uso comparativo de diferentes fontes históricas contemporâneas entre si. A comparação de diferentes narrativas favorece a visualização da provisoriedade das narrativas históricas e da importância da multiperspectiva na construção da objetividade do conhecimento histórico. A discussão teórica do documento, cara aos historiadores, então, é didatizada, transformada em prática carregada de sentidos para os alunos. Essa ação favorece a progressão do pensamento histórico, a partir da elaboração pelos alunos de narrativas sobre as fontes que identifiquem as múltiplas leituras do mundo social produzidas pelos documentos. A ação de comparação das narrativas, a reflexão sobre os usos políticos do passado e o lugar da memória na sociedade são temas a serem trabalhados a partir desses materiais. Dessa forma, complexificamos os contextos estudados, buscando superar as narrativas marcadas apenas pela sucessão de acontecimentos, carregadas pela crença positivista do documento como retrato fidedigno da realidade. O uso dos documentos poderá, então, favorecer a criação de situações-problema que tornam o conhecimento dotado de sentidos para os alunos, condição considerada por Isabel Barca como essencial na promoção de “aprendizagens significativas” (BARCA, 2009: 14).

²² O conceito de zona cinzenta de Pierre Laborie tem sido incorporado por diversos pesquisadores dedicados aos regimes autoritários.

Para fins de investigação das possibilidades de uso de três produtos culturais distintos na aprendizagem dos passados dolorosos, dentro da perspectiva da Educação Histórica, com o objetivo de ampliar a consciência histórica dos alunos, proponho para esta comunicação a discussão da necessidade de reflexão teórica sobre o uso de fontes na aprendizagem histórica e também a construção de uma proposta prática, através da criação de uma proposta de trabalho para professores que pretendam trabalhar comparativamente com documentos de natureza diferente. Assim, a partir de um duplo procedimento de inserção desses materiais em sala de aula, um de caráter didático e outro de método histórico, é possível ir além do uso tradicional da fonte histórica como simples ilustração do conteúdo apresentado, favorecendo a sua utilização como documento de construção do conhecimento histórico pelos alunos e professores em sala de aula.

A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A IMPORTÂNCIA DA MULTIPERSPECTIVA NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Na proposta da Educação Histórica, teoricamente desenvolvida e metodologicamente consolidada a partir das reflexões de pesquisadores dedicados à Didática da História renovada como Jörn Rüsen, Klaus Bergmann, Peter Lee, Isabel Barca, Auxiliadora Schmidt, entre outros, o objetivo central da aprendizagem histórica é o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens, contribuindo na orientação temporal necessária à tomada de decisões cotidianas. A ampliação da consciência histórica, ou seja, da capacidade dos alunos de se orientar no presente a partir da inter-relação entre espaço de experiência e horizonte de expectativas, é uma das principais contribuições da Educação Histórica para a vida prática. Como demonstram os pesquisadores, a área da Educação História tem se debruçado na reflexão da importância prática do ensino da disciplina, em especial, na formação da consciência histórica dos alunos. Neste quadro, as pesquisas se concentram no professor e no aluno em sala de aula, considerando-os como agentes na produção do conhecimento histórico escolar; no diálogo entre os saberes escolares, os saberes acadêmicos e os conhecimentos prévios dos alunos; na compreensão do saber histórico escolar a partir de sua dimensão interdisciplinar; na necessidade de aprendizagens que estejam integradas à vida cotidiana dos educandos. (BARCA, 2000: 11-28)

Um importante aspecto foi a requalificação da função do Ensino de História na educação básica nas últimas décadas. Substituiu-se a noção restrita de cidadania, até então fortemente amparada na ideologia nacionalista de valorização cívica dos bens nacionais, pela adoção de

uma compreensão de cidadania participava, incluindo à crítica ao modelo etnocêntrico universalista que consolidou o padrão de pensamento na modernidade.

*A ideia de cidadão participante começou a substituir a de cidadão-súdito. O ensino da história não deixou de ganhar com isso. Ao contrário, viu a função de educação para a cidadania democrática substituir sua função anterior de instrução nacional. Grosso modo, dali em diante era preciso tornar os jovens capazes de participar democraticamente da sociedade e desenvolver neles as capacidades intelectuais e afetivas necessárias para tal. (...). Contudo, o mais importante é que, como o desenvolvimento das capacidades se dá com a prática, a pedagogia da história passava de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos.*²³ (LAVILLE, 1999: 127)

Num intenso contexto de renovação epistemológica, as narrativas produzidas em sala de aula, por alunos e professores, passaram a ser compreendidas como saberes específicos fundamentais na compreensão da ampliação da consciência histórica e em diálogo com outras narrativas. Assim, nos últimos anos, pesquisadores do ensino de História têm se debruçado sobre a dimensão da aprendizagem histórica através da investigação das ideias históricas elaboradas por professores e alunos, observando a progressão do pensamento histórico nos jovens alunos, formando o campo da Educação Histórica²⁴. A Educação Histórica, fundamentalmente dedicada à aprendizagem dos alunos, dentro da busca de formação de cidadãos ativos será fortemente influenciada pela aproximação com os debates da Teoria da História.

A partir dos anos de 1970 e, principalmente, ao longo dos anos de 1980 e 1990, no interior da literatura alemã dedicada ao campo da Didática da História emergem novas perspectivas teóricas que requalificam a Didática e a articulam à Ciência Histórica, integrando-a ao campo da Teoria da História, sem desconsiderar seu caráter interdisciplinar com a área da Educação. Klaus Bergmann e Jörn Rüsen defendem que a principal finalidade do campo da Didática da História requalificado é se ocupar do ensino e da aprendizagem histórica (BERGMANN, 1990: 40; RÜSEN, 1997: 92)). Isso significa investigar os mecanismos e espaços de aprendizagem do conhecimento histórico, em especial, através do ensino de história.

Essa (re)definição produz um movimento em três frentes: primeiro, traz o campo da Didática da História para o interior do campo da História, buscando investigar empiricamente os usos e apropriações do conhecimento histórico na vida prática; segundo, amplia o arsenal teórico da Didática da História, elaborando conceitos como aprendizagem histórica, pensamento histórico, consciência histórica, educação histórica; terceiro, incorpora novos objetos ao campo; afinal, para além do processo de aprendizagem histórica realizada em sala de aula, há

Os trabalhos da historiadora portuguesa Isabel Barca tornaram-se referências no Brasil para o desenvolvimento do campo da Educação Histórica, conceitualmente apoiado pelos trabalhos do alemão Jörn Rüsen e do inglês Peter Lee..

toda uma produção cultural que se apropria da História e veicula representações e apropriações do passado.

Para Rüsen, a História possui uma dimensão na vida cotidiana que não pode ser desconsiderada pelos historiadores. Assim, para esse historiador alemão, a Didática da História se ocuparia desde o ensino de História nas escolas até a produção cultural que tem na História a sua base de construção narrativa. Logo, todos os usos públicos da história, com suas apropriações e representações se tornaram objetos relevantes para este campo. As reflexões produzidas por esse teórico alemão sobre a importância da História para a vida prática trazem o conceito de consciência histórica como eixo estruturante dessa discussão. Essa consciência histórica não está livre dos constrangimentos sociais que limitam o campo de possibilidades de ações individuais. No entanto, favorece que o indivíduo melhor reconheça as possibilidades de ação disponíveis, ampliando sua capacidade intelectual de interferência no mundo em que vive. (RÜSEN, 1997)

A aprendizagem histórica, para autores alemães como Bergman e Rüsen, seria a responsável pela apropriação do conhecimento histórico. A aprendizagem histórica, então, teria na elaboração de um ordenamento temporal a sua principal função social. Aqui, Rüsen se apoia na compreensão da dinâmica dos tempos históricos elaborada por Reinhart Koselleck. Na análise produzida por Koselleck, o mundo moderno elaborou uma nova periodização do tempo transformando a consciência histórica e suas concepções sobre o passado (espaço de experiência), o presente (espaço da experiência que contém o passado), e o futuro (horizonte de expectativa) (KOSELLECK, 2006: 307).

TRÊS FONTES, TRÊS INTERVENÇÕES DISTINTAS, UM MESMO OBJETIVO: A CONSTRUÇÃO DA MULTIPERSPECTIVA E DA PROVISORIEDADE DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Como trabalhar com fontes em sala de aula? As fontes são meras ilustrações do conhecimento já consolidado? Elas podem ir além do uso como ilustração e se tornar efetivamente objeto de pesquisa, considerando as especificidades do ensino em sala de aula, seus objetivos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos? Como promover a “transposição didática” necessária ao uso de produtos culturais destinados a outros fins que não os didáticos? E, no caso de temas sensíveis, como os passados dolorosos, quais os procedimentos a serem adotados pelo professor? Por fim, como o ensino dos passados dolorosos pode contribuir para a promoção da cidadania e a consolidação da democracia?

O tema da atuação das esquerdas no Brasil, no período anterior ao golpe e durante a ditadura militar, ainda gera inúmeras querelas acadêmicas e batalhas de memória. Recentemente, alguns historiadores vêm questionando a defesa da democracia e a resistência à ditadura como objetivo principal dos movimentos de esquerda armada. Para alguns historiadores, a luta armada teria como objetivo prioritário um projeto revolucionário de adoção do comunismo e de superação dos limites da democracia liberal, projeto este que levaria a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. O ideal de igualdade prevaleceria sobre o de liberdade. Assim, a democracia, se entendida a partir das garantias das liberdades individuais, não seria o objetivo primeiro dos membros das diferentes organizações de luta armada. Para outros pesquisadores, por outro lado, a luta armada foi um movimento de resistência ao regime e a defesa de uma democracia diferente daquela definida pelo ideário liberal²⁵. (AARÃO REIS, 2000: 22; RIDENTI, 2004: 38)

Inevitavelmente, o professor de História precisará reconhecer e qualificar esse debate em sala de aula. Isto porque demonstrar a discussão historiográfica desmistifica a ideia de que a História é apenas uma narrativa-espelho, ou seja, uma narrativa que reflete o que efetivamente ocorreu. A História é uma narrativa com objetivo de produzir conhecimento científico, buscando por meio de evidências elaborar um sentido que gere uma interpretação no presente sobre o passado. Trata-se de um processo de seleção de temas, objetos e fontes significativos para o presente, controlando a subjetividade do historiador e de suas fontes a partir de métodos específicos de análise. Nesse sentido, a História é capaz de produzir hipóteses válidas, mas sempre passíveis de refinamento e requalificação. Essas hipóteses são fruto de acúmulo de conhecimento, não necessariamente em estado de progressão, mas em estado de diálogo contínuo. Conhecimentos prévios e novas investigações produzem o caminhar na pesquisa historiográfica.

Como método de tratamento das três fontes em sala de aula, proponho um esquema de atividades que incluem uma avaliação dos conhecimentos prévios, a apresentação e análise das fontes, uma avaliação da aprendizagem histórica e, por fim, uma reflexão-da-ação do professor diante da abordagem do tema.

O processo inicial de avaliação dos conhecimentos prévios, ou seja, dos saberes dos alunos sobre os movimentos de oposição à ditadura militar, é fundamental para identificar a compreensão dos alunos sobre o processo abordado. Em geral, a temática é trabalhada no último

As pesquisas sobre a luta armada e seus significados já são bastante desenvolvidas no Brasil. No cerne do debate a questão da resistência e da defesa da democracia. Daniel Aarão Reis e Marcelo Ridenti produziram reflexões distintas sobre o tema, ajudando a clarificar e qualificar o tema.

ano do Ensino Fundamental (9.º ano) e do Ensino Médio (3.º ano), com alunos cuja idade varia entre 14 e 18 anos. Em ambos os níveis de ensino, considero ser possível aplicar as fontes. As diferenças na aprendizagem histórica irão depender menos da faixa etária e mais das formas de tratamento do tema em sala de aula e das condições específicas em cada contexto. Aliás, dentro da proposta da Educação Histórica, a faixa etária é um fator de menor relevância diante de outros fatores de aprendizagem (uso de materiais didáticos, cultura escolar, objetivos de ensino, ensino de conceitos substantivos ou estruturantes).

Para Rüsen, a narrativa histórica é o eixo de formação do pensamento histórico dos jovens. É a partir da elaboração das narrativas que se constitui a consciência histórica. Nesta perspectiva, todas as atividades aqui propostas requerem a necessidade de registro das narrativas, tanto para fins comparativos, como para a avaliação da progressão da narrativa histórica entre os jovens. Avaliar a progressão individual e coletiva das narrativas e, assim, do pensamento histórico dos jovens é um dos principais objetivos das pesquisas realizadas no âmbito da Educação Histórica.

As aulas sobre os movimentos de oposição à ditadura militar, em particular, da luta armada, podem incorporar como tema transversal o ensino dos Direitos Humanos, obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Considero como uma possibilidade alternativa de trabalho à tradicional História Política e à narrativa linear, consagradas nos livros didáticos, que o professor introduza o tema discutindo a importância dos movimentos sociais nas sociedades contemporâneas, partindo dos processos recentes de manifestação dos setores sociais até os anos de 1960. Esse caminhar do próximo para o distante favorece a construção da empatia histórica, gerando sentidos para o ensinado. Afinal, quais as manifestações mais recentes? Como o Estado, através de agentes da segurança pública e de representantes políticos, se colocou diante das manifestações? Que tipos de manifestações os alunos conhecem? Eles já participaram de movimentos sociais em luta pela conquista daquilo que consideram seus direitos legítimos? Como Estado e sociedade civil se relacionam numa democracia? A constituição brasileira prevê o direito à manifestação pública?

Numa aula posterior a esse debate, caberia um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a luta armada em específico, incluindo a percepção das opiniões sobre o uso da violência pelo Estado e pela sociedade civil. Qual o limite da legitimidade do uso da violência? O uso da violência é monopólio do Estado? Por que?

O levantamento inicial poderia ser realizado em grupo, registrado por escrito e as opiniões de cada grupo compartilhadas com todos os alunos. A realização de trabalhos em grupo sem diálogo com os demais grupos restringe a possibilidade de ampliar o debate. A partir do diálogo, os alunos resignificam os seus conhecimentos, envolvem-se diretamente da temática, tomam-na para si. Em análise recente sobre as narrativas dos jovens portugueses sobre a Guerra Colonial, percebi que a metodologia do debate através do *focus group* possibilitou que alguns alunos modificassem suas opiniões, requalificando-as.

A partir do levantamento prévio dos conhecimentos, o professor apresenta as fontes selecionadas, sugerindo aos alunos que anotem aquilo que consideram importante para estruturar uma posterior narrativa sobre o tema. É possível que os alunos registrem prioritariamente os fatos históricos irreduzíveis (datas, acontecimentos principais), minimizando a importância das interpretações e análises realizadas. Caberá ao professor destacar as interpretações e diferenças argumentativas entre fontes trabalhadas.

Começamos pelo debate acerca do tombamento da casa de Carlos Marighella, em Salvador, na Bahia. Afinal, porque tombar a casa onde nasceu um ex-integrante da luta armada? O que esse tombamento difere do tombamento de outros imóveis? Por que a casa é um patrimônio coletivo? O que isso significa? Os recortes de jornais ajudam a compreender o debate e podem ser úteis nas primeiras impressões sobre a personagem escolhida. Aqui caberia uma pesquisa inicial sobre Marighella, aproveitando as informações disponibilizadas pelos jornais. Quando possível, o uso da internet para a realização de pesquisa nos jornais que produziram reportagens sobre o tombamento da casa de Marighella é preferível à entrega das reportagens impressas aos alunos. O estímulo à autonomia na busca e no levantamento das informações favorece a construção do conhecimento pelos próprios alunos. O tombamento é um ótimo instrumento para a discussão do conceito de “lugares de memória” assim como os “usos da memória”. Aqui cabe um parêntese. Um lugar de memória tenta consolidar uma visão consensual, apagando as nuances, restringindo uma leitura plural sobre o bem tombado. O tombamento pretende criar uma representação uníssona sobre o bem tombado. Neste caso, Margihella representa a luta contra a ditadura e o tombamento de sua casa é o reconhecimento de seu heroísmo. O documentário e a biografia são capazes de ir além dessa representação, complexificando sua atuação e inserindo outras personagens nessa História.

Em seguida, sugiro a apresentação do documentário. Entendido como documento, antes da apresentação do documentário é importante situar a produção; definir conceitualmente o que é um documentário; situá-lo na produção de memórias sobre a ditadura militar; registrar o ano

de produção. O professor também deve registrar previamente quais cenas e narrativas do documentário serão pinçadas para aprofundar o debate. Recortar partes do documentário para uma nova exibição ou retirar trechos da narrativa para uma análise posterior qualificam o debate. Aqui, cabem novas indagações. Como a narrativa foi construída? Quais as passagens sobre a vida de Marighella ganharam mais projeção e tempo fílmico? O documentário é diferente de um filme de ficção? Por que? Como o documentário narrou a vida do ex-guerrilheiro?

Por fim, o livro. A biografia de Marighella. Se a opção não for pela leitura completa da biografia, é fundamental, então, a seleção das partes do livro a serem lidas pelos alunos, em consonância com o tema trabalhado. A atuação de Margihella na luta armada e a emboscada promovida pela polícia, terminando com sua execução sumária são partes que considero obrigatórias de leitura.

Agora, inverte-se o trabalho de produção do conhecimento. A comparação entre a leitura da biografia e o documentário gera uma nova compreensão sobre a importância e também os limites do tombamento da casa do Marighella como registro da luta contra a ditadura no Brasil. A partir deste momento, caberá ao professor propor uma construção da narrativa sobre a luta armada, incluindo o debate historiográfico sobre o tema. O saber escolar produzido pela análise das fontes e pela apresentação sucinta da historiografia permite que um debate recente sobre o patrimônio e a instituição de um “lugar de memória” sejam requalificados. Espera-se que os alunos intervenham no debate com mais propriedade. Se o trabalho inicial de levantamento de jornal sobre o tombamento da casa traduzia-se, sobretudo, numa aquisição de informações sobre o tema, espera-se que após o trabalho com o documentário e a leitura da biografia, devidamente qualificados por debates e registros em sala de aula, o aluno tenha outro nível de narrativa histórica. Abandona-se a fase de aquisição de informações. Retoma-se os jornais para intervir nas opiniões trazidas pelas notícias. O debate qualifica-se. O jornal vira objeto. Jornal, documentário e biografia passam a se entrecruzar. Novamente, o professor traz o debate historiográfico como complemento do tema. Como avaliação final, a produção de uma narrativa sobre a luta armada, a partir da figura de Marighella, e sobre como têm sido construídos lugares de memória sobre o tema.

A IMPORTÂNCIA DO TEMA PARA A VIDA PRÁTICA HOJE: A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Nos currículos e diretrizes, a questão dos Direitos Humanos como parte integrante da cidadania ainda ocupa um espaço aquém daquele necessário para ampliar a consciência histórica de nossos alunos sobre a dura realidade de violação contínua desses direitos no Brasil (e também no mundo) e a necessidade de transformação desse quadro.

Ao longo da formação histórica da sociedade brasileira, somam-se os casos de violação aos direitos humanos. O período da ditadura militar não foi um hiato. Nos dias atuais, ainda se multiplicam as denúncias de práticas da tortura em quartéis, prisões e áreas mais carentes dos municípios brasileiros. Em 14 de julho de 2013, Amarildo Dias de Souza, morador da comunidade da Rocinha no Rio de Janeiro, desapareceu forçadamente após ser levado por policiais militares responsáveis pela Unidade de Polícia Pacificadora da referida comunidade. O caso não é isolado. O jornal “O Globo”, de 12 de julho de 2015, trazia como manchete de capa o elevado índice de crimes de tortura no Brasil, praticados por agentes da segurança pública, militares e criminosos comuns. Também não são poucas as notícias sobre os casos de linchamento público de suspeitos de crimes comuns por parte da própria população.

Ainda no início de 2015, conforme reportagem do jornal “O Globo, observou-se o crescimento assustador das mortes provocadas por policiais nas duas principais capitais do país, Rio de Janeiro e São Paulo, supostamente ocasionadas pelo enfrentamento dos policiais com criminosos comuns. A favor dessa prática, está a impunidade. E corrobora para isso a concórdância da sociedade quanto aos abusos policiais que se voltam, sobretudo, para os mais pobres, os negros e os índios.

A sociedade brasileira, em geral, ainda se mostra pouco sensível à temática dos Direitos Humanos, apesar da ação aguerrida de militantes e grupos de Direitos Humanos que denunciam, na Justiça e na imprensa, os abusos, as torturas e os crimes de lesa-humanidade e exigem o direito à verdade e à justiça. O próprio Estado brasileiro oscila no tratamento destes casos, variando sua postura diante dos fatos denunciados e conforme o custo político envolvido e, no geral, deixando prevalecer a impunidade. Contribuir para modificar essa realidade, através da valorização dos Direitos Humanos, é uma das obrigações da educação básica, conforme definido na Lei 9.634, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do

Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014) (BRASIL, 1996)

Primeiro, acredito que o saber histórico escolar tem um papel específico dentro da formação geral dos jovens e defendo sua autonomia, sem com isso desmerecer a contribuição do debate interdisciplinar. A História ensinada permite aos alunos compreender o vivido, lançando no tempo e no coletivo, os múltiplos acontecimentos cotidianos. E possibilita através de seu aparato conceitual a construção de uma ordem e de um sentido no tempo que ultrapassa o acontecimento singular articulando-o a um conjunto de eventos que produzem uma explicação válida para as ações humanas, ampliando nossa consciência de estar e de intervir no mundo social.

No caso específico dos Direitos Humanos, o saber histórico escolar poderá favorecer a compreensão da violência que permeia a trajetória da sociedade brasileira e a importância de ações coletivas e de políticas públicas para a transformação desse quadro. Nossos passados dolorosos, nossa exclusão social endêmica, nossas práticas elitistas e preconceituosas, tornam a questão dos Direitos Humanos no ensino um tema fundamental nas salas de aula. Qual o papel e a especificidade do Ensino de História na valorização dos Direitos Humanos? E de que tipo de humanismo, nós estamos tratando? À luz do ensino de História, qual o lugar destinado aos nossos passados dolorosos? Como a legislação e as normatizações elaboradas pelo MEC têm contribuído para lançar luz ao quadro de “políticas de memória” adotadas pelo Estado brasileiro nas últimas décadas? Qual a representatividade das discussões dedicadas aos Direitos Humanos e temas correlatos nas diretrizes curriculares no Brasil?

Aqui destaco, a importância do ensino dos nossos passados dolorosos como necessários a compreensão da trajetória de violência endêmica que transpassa a sociedade e o Estado brasileiro. É preciso enfrentar o legado do passado repressivo da última ditadura como parte integrante da nossa constituição como Estado-nação, notadamente marcada por cultura histórica autoritária e criar mecanismos institucionais de superação dessa cultura de violência. É a História a disciplina responsável por refazer nossa trajetória no tempo, ordenar o caos das experiências cotidianas em uma sequência explicativa que produza sentidos sobre o vivido, num tempo e espaço definidos.

Diante desse quadro, destacamos a possibilidade de bom uso da memória, seu caráter exemplar, tal como proposto por Todorov, abre espaço para a compreensão da importância dos direitos humanos como uma conquista da cidadania. Faz-se urgente, numa sociedade em que a

violência e a repressão possuem um elevado índice de tolerância, valorizar os Direitos Humanos. Para isso, é preciso compreender a cultura da violência ao longo da trajetória política e social brasileira. A análise dessa violência no tempo, o uso da memória das vítimas através dos seus testemunhos, a iconografia e a filmografia, favorecem a reflexão e podem sensibilizar as futuras gerações, superando a indiferença diante da violência praticada contra o “Outro”. Assim, o “Outro” pode se transformar em “nós”, numa apropriação de sentido apresentado por Elizabeth Jelin: um “nós” que não separa mais “nós” e o “Outro”, mais inclui o “Outro” em “nós”. Apoiando-se na língua Guarani, Jelin chama atenção para esse “nós”, o *ñande*, que ao incluir a todos, os que relatam suas experiências e aqueles que as ouvem, os inserem numa mesma comunidade.²⁶ (JELIN, 2002: 59)

A memória se aproxima da História, que, por sua vez, se apropria da memória para construir sentidos sobre o passado. Nos processos de redemocratização, a memória qualificada tem como meta evitar o esquecimento e a repetição dos horrores praticados nos períodos autoritários. Nessa perspectiva, consideramos que o ensino de História, como afirma Luís Alberto Marques Alves, tem a capacidade de ampliar as experiências vividas, podendo contribuir para: ultrapassar o campo subjetivo e instável das memórias; atribuir sentidos ao passado; e compreender a dimensão conflitiva das relações de poder que estruturam a sociedade. Dessa forma, o ensino de História pode lançar luz às diversas vozes e agendas políticas que concorrem (e concorreram, em outros contextos) na estruturação da sociedade.

Quanto aos passados dolorosos, eles ainda precisam integrar os currículos dedicados ao ensino de História e à Educação em Direitos Humanos. É preciso, para tanto, trazer a materialidade dos acontecimentos para a sala de aula, favorecendo a superação dos legados autoritários e reconhecendo, em especial no caso do Brasil, que a violação desses direitos atinge todos os estratos sociais, ao reforçar a cultura histórica autoritária que conforma a formação social brasileira.

O processo de redemocratização no Brasil, a partir de meados dos anos de 1970, foi conduzido através de negociações políticas que absolveram os responsáveis pelas violações dos Direitos Humanos durante o período ditatorial e silenciaram os horrores e abusos cometidos.

Na discussão proposta originalmente por Elizabeth Jelin, a relação entre “nós” e o “Outro” está relacionada ao uso e abuso das memórias. O abuso das memórias ocorreria pela singularização das experiências vividas, encerrando-as nos indivíduos que sofreram o horror, concebendo a memória como um fim em si mesma. Jelin propõe repensar a relação “nós” e o “Outro” na tentativa de superar essa memória literal, incluindo o interlocutor na discussão e produzindo uma memória exemplar. Neste artigo, nos apropriamos e deslocamos essa discussão propondo que essa relação de um “nós” que inclui, ao invés de separar rigidamente “nós” e o “Outro”, pode sensibilizar os indivíduos, pelo sentimento de pertencimento a uma mesma comunidade, para o respeito aos direitos humanos, considerados um valor inegociável.

A “transição inconclusa” produziu mecanismos de silêncio e de esquecimento, culminando com a Lei da Anistia de 1979. No entanto, responsabilizar unicamente a existência da Lei de Anistia pela ausência de uma justiça de transição que leve a julgamento os responsáveis pelo horror impetrado é apenas uma possibilidade explicativa. Nossos vizinhos sul-americanos modificaram a legislação em vigor para responder ao dever do Estado em promover a verdade e a justiça. Como demonstra Maria Paula González, os currículos no ensino de História na Argentina, por exemplo, trazem a obrigatoriedade do ensino da última ditadura (GONZÁLEZ, 2014: 45). Nossa justiça de transição limita-se a reparação e ao direito de memória, a que pese a limitação ao acesso aos arquivos. Não se vislumbra nenhuma mudança em favor da Justiça. Apesar da ação de grupos de familiares e ex-presos políticos sobreviventes, o Estado brasileiro se mostra recalcitrante em adotar medidas de punição dos responsáveis pelas graves violações de Direitos Humanos.

Outro fato recente que causa grande preocupação é um forte movimento denominado “Escola sem partido”, que busca censurar a liberdade de circulação de ideias em sala de aula e vem ganhando apoio político. O movimento “Escola sem partido” se vitorioso poderá atuar como um limitador das discussões já tímidas sobre a ditadura militar no Brasil.

O desafio de enfrentar nosso passado doloroso e a manutenção de práticas de tortura nos dias atuais ocupa uma parte significativa das mobilizações dos grupos de Direitos Humanos brasileiros, através da busca pela verdade, memória e justiça. Porém, ações institucionais que revertam esse quadro ainda precisam avançar para construção de outra cultura histórica que tenha a democracia e a justiça social como valores inegociáveis. E é pela construção de outra cultura histórica, plural, ética e politicamente engajada em favor dos menos favorecidos e, no fundo, de toda sociedade, que devemos trabalhar todos os dias em nossas salas de aula.

BIBLIOGRAFIA

AARÃO REIS, Daniel. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000

ARAÚJO, Maria Paula et all. *Ditadura militar e democracia no Brasil: História, imagem e testemunho*. Rio de Janeiro: Ed. Ponteio, 2013

BARCA, Isabel. *Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese*. In: BARCA, Isabel e SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação Histórica: Investigação*

em Portugal e no Brasil. Actas das 5ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2009, pp. 11-28

BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Ed. Universidade do Minho, 2000

BERGMANN, Klaus. *A História na reflexão didática*. <<Revista Brasileira de História>>, vol. 9, n. 19, set.89-fev.90, pp.29-42

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm acesso: 05/10/2015

BRITO, Alexandra Barahoma; ENRIQUEZ-GONZALEZ, Carmen; FERNANDEZ, Paloma Aguilar. *Política da memória: verdade e justiça na transição para a Democracia*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2004;

CERRI, Luiz Fernando. *Ensino de História e Consciência Histórica*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

DELGADO, Lucília. *O governo João Goulart e o golpe de 1964. Memória, história e Historiografia*. <<Tempo>>. Niterói, UFF, n.28, junho de 2010, pp.125-146;

FICO, Carlos. *Além do golpe: visões e controvérsias sobre o golpe de 1964 e a ditadura militar*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2004;

FROTA, Matheus. *Políticas públicas internacionais e nacionais em Educação em Direitos Humanos: configuração e função social no contexto da crise estrutural do capital*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2014

GONZÁLEZ, Maria Paula. *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Buenos Aires, Argentina: Universidade Nacional de General Sarmiento, Ed., 2014

JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 2002.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LABORIE, Pierre. *1940-1944: os franceses do pensar-duplo*. In: ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samantha Vaz. *A construção social dos regimes autoritários*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. V.1 pp. 31-44;

LAFER, Celso. *Justiça, História e Memória: reflexões sobre a Comissão da Verdade*. In: FICO, Carlos; ARAÚJO, Maria Paula; GRIN, Mônica (org.). *Violência na História: memória, trauma e reparação*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012;

LAVILLE, Christian. *A guerra das narrativas. Debates e ilusões em torno do Ensino de História*. <<Revista Brasileira de História>>. São Paulo, vol. 19, n.38, pp.125-138, 1999

LE GOFF, Jacques. *Documento/monumento*. GIL, Fernando (coord). *Enciclopédia Einaudi: Memória-História*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984. Vol. 1. pp. 95-106.

MACIEL, Carla. “Relatório mostra que mortes por ação policial em SP quase dobraram em 2014”. Reportagem publicada pela Agência Brasil em 29/01/2015. Site: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-01/relatorio-mostra-que-mortes-por-acao-policial-no-rj-quase-dobraram> acesso em: 09/10/2015

MEZAROBBA, Glenda. *O preço do esquecimento: as reparações pagas às vítimas do regime militar*. Tese de doutorado. FFLCH, Universidade de São Paulo São Paulo, 2007 (mimeo).

NAPOLITANO, Marco. *1964: História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

PADRÓS, Enrique Serra. *Ditadura brasileira: verdade, memória e.... Justiça?* <<História: revista de história da Universidade Federal do Rio Grande>>, v. 3, p. 65, 2012. p.6

RIDENTI, Marcelo. *Resistência e mistificação da resistência armada contra a ditadura: armadilhas para pesquisadores*. REIS FILHO, D. A.; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto. *O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)*. São Paulo: Edusc, 2004, p.38-39.

ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samantha Viz. *Apresentação. Memória, história e autoritarismo*. In: _____. *A construção social dos regimes autoritários*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, 3v. pp. 11-32.

RÜSEN, Jörn. *História viva*. Brasília. Ed. UNB, 2007

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001;

SCHIMDT, Maria Auxiliadora. *Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros*. <<Diálogos>>. Maringá, v. 19, p. 87-116.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora et all. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

TELES, Janaína. *Os herdeiros da memória: A luta dos familiares de mortos e desaparecidos políticos por verdade e justiça no Brasil*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, FFLCH, 2005.

II. LEITURAS HISTÓRICAS EM CONTEXTO

* O conteúdo dos trabalhos apresentados é de inteira responsabilidade dos autores. Os textos foram extraídos dos trabalhos enviados sem que tenha havido alterações realizadas pelos organizadores desta publicação.

A COMPREENSÃO DO TEMPO E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DA TEMPORALIDADE EM HISTÓRIA EM ARTICULAÇÃO COM A MATEMÁTICA EM ALUNOS DO 4.º ANO

ANA JOÃO MARQUES DE OLIVEIRA

MARIA GLÓRIA PARRA SANTOS SOLÉ

Centro de Investigação em Educação (CIED) – Universidade do Minho

RESUMO: O presente estudo foi implementado numa turma de 4.º ano de escolaridade de 20 alunos, numa escola da cidade de Braga. Perspetivou-se com este estudo de investigação-ação analisar de que forma os alunos compreendem e desenvolvem conhecimentos ao nível do tempo e da temporalidade em História em articulação com a Matemática. O conceito de tempo e de tempo histórico são complexos e a estes surgem associados conceitos como cronologia, duração, mudança, periodização, apesar de serem de difícil compreensão e assimilação por parte dos alunos, são fundamentais para compreender a passagem do tempo em História. No âmbito deste estudo formularam-se as seguintes questões de investigação: Que conceções, conhecimentos e competências detém os alunos ao nível da temporalidade?; Como é que os alunos constroem e desenvolvem a compreensão do tempo e da temporalidade em História em articulação com a Matemática (raciocínio lógico-matemático) a partir de atividades desafiadoras e problematizadoras?; Que competências ao nível da compreensão da temporalidade desenvolveram os alunos a partir das atividades desafiadoras e problematizadoras que visaram articular a História e a Matemática? No suceder das intervenções realizadas, foram implementadas diversas atividades, onde foram aplicados diferentes instrumentos para a recolha de dados. Este grupo de alunos evidenciou no início do projeto graves lacunas no que concerne ao tempo e à temporalidade em História, tendo-se verificado com a sua implementação um grande progresso ao nível da capacidade de interpretação e sequencialização de acontecimentos num friso cronológico, bem como na compreensão do conceito de duração, que implicava raciocínio lógico-

matemático. As competências desenvolvidas ao nível da compreensão da temporalidade revelam-se essenciais para uma melhor aprendizagem da História.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Histórica, Educação Matemática, Compreensão Histórica.*

INTRODUÇÃO

O presente estudo surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, resultante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tendo sido implementado numa escola de 1.º Ciclo, numa turma de 4.º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos. Insere-se este estudo no projeto de investigação-ação que implementamos e que adotou como tema principal “A compreensão do tempo e o desenvolvimento da competência da temporalidade em História em articulação com a Matemática em alunos do 4.º ano”, e tinha como principal objetivo analisar em que medida os alunos apreendem e desenvolvem conhecimentos sobre o tempo e temporalidade em História em articulação com a Matemática.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O conceito de tempo trata-se de um conceito bastante complexo e vasto, apesar de não haver um autor que o tenha definido de forma concreta, existem várias conceções sobre o mesmo. Neste sentido SOLÉ (2009) salienta que estamos constantemente envolvidos por diferentes formas de tempo que se inter-relacionam umas com as outras: o tempo físico; o tempo pessoal; o tempo social; o tempo psicológico e o tempo histórico. A autora explicita que o tempo social “é o tempo dominante de uma sociedade, que institui regras e horários para a organização da vida em sociedade” (SOLÉ, 2009: 32). Realça que o tempo social é igualmente considerado como tempo convencional, todavia “nem sempre coincide com o tempo cronológico, embora por vezes isso possa acontecer” (SOLÉ, 2009: 33). Segundo a mesma autora o tempo pessoal “varia consoante as situações da vida de uma pessoa, por exemplo o tempo para uma criança geralmente ‘passa’ com certa lentidão, enquanto para um adulto normalmente se passa o inverso” (SOLÉ, 2009: 33). CASTILLO (2015) na sua obra *Pienseamiento histórico y evaluación de competencias* faz a distinção entre o tempo físico, denominando-o como tempo objetivo ou universal e o tempo psicológico, ou subjetivo. Para o autor o tempo objetivo é “convencionalmente homogéneo y medible en horas, días, meses, años, siglos, etc.”, em contrapartida o tempo subjetivo depende da experiência pessoal “(variable, heterogénea y cambiante)” (CASTILLO 2015: 173). Adianta que atendendo ao interesse de tal ou tais experiências o tempo acelera ou retarda, sendo assim impossível efetuar uma medição objetiva do mesmo.

PAGÉS (1989) refere que uma condição fundamental para compreender o tempo e a mudança social é o domínio dos instrumentos de medida do tempo que cada sociedade adotou.

Instrumentos como o relógio, o calendário, que segundo SOLÉ (2009) estão integrados no tempo físico/mensurável, expresso na cronologia.

Entendendo-se por cronologia uma sucessão de acontecimentos, que é utilizada por diversas vezes, associada ao sistema de datação e vocabulário de tempo (SOLÉ, 2009), mas também se relaciona com a capacidade “colocar acontecimentos de forma correcta numa sequência temporal” (WOOD 1995, cit. por SOLÉ 2009: 35).

STOW e HAYDN (2004, cit. por SOLÉ, 2009: 41) reconhecem a importância do conhecimento do sistema de datação “sem o qual a História seria uma disciplina sem sentido”. Para os autores, as datas são um “pré-requisito para a compreensão histórica” (STOW e HAYDN, 2004, cit. por SOLÉ, 2009: 41). Sem a integração das datas no ensino da História os alunos apresentariam graves lacunas no conhecimento de acontecimentos históricos importantes e na sua localização contextualizada no tempo.

ANSENSIO, CARRETERO & POZO (1989), salientam que o tempo histórico se trata de um metaconceito ou um conceito de ordem superior, que requer uma grande variedade de conceitos ou noções temporais. Para FREITAS, SOLÉ E PEREIRA (2010) o tempo histórico engloba conceitos como cronologia, duração e horizonte temporal, “o conhecimento de datas, a representação do tempo, as noções temporais associadas à mudança social e à causalidade” (FREITAS, SOLÉ E PEREIRA, 2010: 118). SOLÉ (2009: 151) adianta que a “aprendizagem do tempo histórico, para além de ser uma parte fundamental da disciplina de História, dá-lhe coerência e é um importante factor de organização.”. Por outras palavras, este conceito é imprescindível para a compreensão histórica.

O conceito de tempo, como já foi referido, é abstrato e de difícil compreensão. Para FREITAS, SOLÉ E PEREIRA (2010: 122) “o tempo envolve a Matemática, pois este é calculado matematicamente”. Vários autores consideram que competências matemáticas são importantes para o desenvolvimento de conceitos de tempo (FRIDMAN, 1982; FREITAS, SOLÉ & PEREIRA, 2010; HODKINSON, 2003). FRIEDMAN (1982, cit. por SOLÉ, 2015) alega, por exemplo, que para o entendimento das horas, dias, semanas, anos, é necessária uma boa assimilação dos números ordinais. Por exemplo, só assim será possível associar quantidades a períodos de tempo. Todavia a representação do tempo numericamente é abstrata, o que aumenta o nível de dificuldade (SOLÉ, 2009: 64). Para WEST (cit. por SOLÉ, 2009: 120), esta dificuldade, está associada aos números, ou seja, à matemática, e que por isso “as crianças levam alguns anos a compreender a associação do número ao tempo”. No entanto, tal articulação é fundamental para a aquisição de noções temporais e respetiva compreensão histórica, pois,

apesar do tempo do relógio e do calendário surgirem associados ao conceito de tempo em História, os mesmos são apreendidos e desenvolvidos no âmbito da Matemática.

Muitos autores defendem que a utilização de linhas do tempo potencia o desenvolvimento de conceitos de tempo e compreensão temporal (SOLÉ, 2009: 119). Por exemplo HOODLESS (cit. por SOLÉ, 2009: 130) sustenta que as linhas de tempo também potenciam o desenvolvimento da linguagem e da matemática. Sobre esta última, salienta que a sua contribuição está nas “decisões sobre organização, escala e medições que poderão envolver a aplicação de conceitos e *skills* de matemática”. Para SOLÉ e BARCA (2012), a construção de linhas de tempo diversas faculto o desenvolvimento de noções temporais como cronologia e duração, estando ambas, segundo WOOD (1995, cit. por SOLÉ 2009) relacionadas com a compreensão matemática.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente projeto de intervenção pedagógica supervisionada baseou-se numa metodologia de investigação-ação. Esta metodologia, segundo DICK (1999 cit. por COUTINHO et al 2009: 360) pode ser descrita como “uma família de metodologias que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica”. Até porque a prática e a reflexão assumem uma interdependência. É na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente emerge o “pensamento reflexivo” aliado à “prática reflexiva”. Por sua vez, cabe ao professor “planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo, podendo assim refletir sobre as suas próprias ações”, (COUTINHO et al., 2009: 358) com o intuito de melhorá-las.

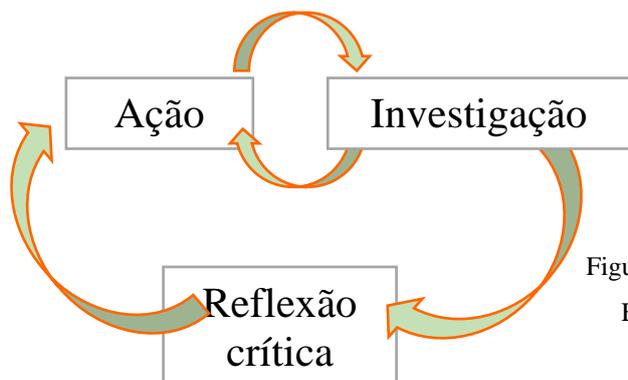


Figura 1 – Metodologia de Investigação-ação. Fonte:
Elaboração própria, em Junho de 2016.

Atendendo às particularidades da metodologia adotada na presente investigação, no suceder do estudo, as sessões de intervenção realizadas foram pensadas e planeadas com o

intuito de privilegiar uma perspectiva construtivista. Esta perspectiva foi amplamente difundida pela autora ISABEL BARCA (2004), que a apelidou de “aula oficina”. Neste modelo de ensino o aluno é visto como o agente principal na aquisição do seu próprio conhecimento e o professor é encarado como um mediador/ facilitador e investigador no processo ensino-aprendizagem. A implementação de um modelo desta índole em contexto de sala de aula, promove, por parte dos alunos, um desenvolvimento de mais e melhores ideias, de um pensamento reflexivo, a adoção de uma postura ativa, segura, confiante e crítica na sociedade envolvente, fazendo com que todas as aprendizagens construídas se tornem significativas.

No quadro n.º 1 encontra-se o desenho do estudo, que foi realizado numa turma de 4.º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos.

Momentos	Perguntas	Instrumentos	Informações a obter
1	- Que conceções detêm os alunos ao nível da temporalidade?	- Ficha diagnóstica.	- Que conhecimentos têm os alunos sobre o sistema convencional de medição do tempo? (ex. a duração de um século; conversão de datas em séculos; períodos históricos-periodização)? - Que conceções detêm sobre friso cronológico?
2	- Como é que os alunos constroem e desenvolvem a compreensão do tempo e da temporalidade em História em articulação com a Matemática?	- Fichas de trabalho - Linhas de tempo (exploração e construção).	- Que competências desenvolvem os alunos aquando da resolução de problemas que envolvem a cronologia (datação e sequencialização)? - Que informações extraem os alunos quando exploram linhas de tempo? - Que inter-relações são capazes de fazer, partindo da exploração de linhas de tempo (sequencialização, duração, intervalo de tempo)? - Que desenvolvimentos cognitivos e competências temporais ocorrem, quando confrontados com diferentes frisos cronológicos?

3	- Que competências desenvolveram os alunos ao nível da compreensão da temporalidade?	-Linha de tempo (construção - acontecimentos históricos mais importantes) - Ficha de metacognição.	- Que dificuldades os alunos evidenciaram ao nível na compreensão do tempo e do tempo histórico? - Como mobilizam o raciocínio lógico- matemático para desenvolver competências ao nível da temporalidade?
---	--------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro n.º 1- Desenho global das intervenções realizadas no âmbito do estudo desenvolvido com alunos do 4.º ano de escolaridade.

Fonte: Elaboração própria, outubro de 2015.

Tendo por base as questões de investigação anteriormente apresentadas no Quadro n.º 1, pretende-se com este estudo alcançar os seguintes objetivos:

- a) Compreender a relevância da temporalidade como um domínio/competência essencial para a compreensão histórica dos alunos.
- b) Demonstrar a interrelação entre o conceito de tempo e de tempo histórico, ao nível da cronologia (datação e sequencialização) e a sua articulação com a Matemática (raciocínio lógico matemático e a resolução de problemas).
- c) Identificar os maiores obstáculos/dificuldades na compreensão do tempo e do tempo histórico pelos alunos;
- d) Desenvolver na sala de aula uma prática de ensino da história, que visa expandir a compreensão temporal (cronologia e mudança);
- e) Promover metodologias e estratégias que visam desenvolver a compreensão temporal e o raciocínio lógico matemático: exploração e construção de linhas de tempo para localizar e ordenar acontecimentos, relacionar datas com os acontecimentos integrando no contexto histórico.
- f) Analisar o papel do professor e do aluno no processo de construção de conhecimento sobre temporalidade, articulando a História e a Matemática.

Desta forma, perspetivou-se implementar estratégias de intervenção pedagógica que fomentassem aprendizagens significativas, integradoras, diversas e apropriadas a este grupo de alunos. De modo a proporcionar aos mesmos, uma integração de novos conhecimentos, aos que já possuem.

Assim sendo, apresenta-se, de seguida, as estratégias de intervenção, desenvolvidas no âmbito das intervenções realizadas:

- Mobilização dos conhecimentos prévios face a noções temporais, a partir da realização de uma ficha diagnóstica;
- Fichas de trabalho, envolvendo o conceito de tempo;
- Resolução e construção de problemas tendo por base noções de temporalidade;
- Exploração e construção de linhas de tempo; esquemas temporais; genealogias de personalidades e de reis;
- Tarefas de sequencialização de factos e acontecimentos num determinado período de tempo, em frisos cronológicos e esquemas temporais;
- Tarefas que implicam relacionar datas, acontecimentos e períodos históricos, partindo de frisos cronológicos;
- Ficha de metacognição.

No que concerne à recolha de dados relativos ao projeto de intervenção e respetiva avaliação dos mesmos, estas basearam-se nas seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

- Observação direta e participada;
- Registos escritos diários (diários de aula);
- Ficha diagnóstica respondida pelos alunos;
- Trabalhos executados pelos alunos e fichas de trabalho (tarefas de papel e lápis);
- Registos em formato áudio e fotográfico;
- Registo da evolução de conhecimentos efetuada pelos alunos (grelhas de registo);
- Registo de incidentes críticos.
- Ficha de metacognição

Após a recolha de dados resultante das intervenções realizadas, procedeu-se à análise de conteúdo (BARDIN, 1991), a partir desta foi possível construir categorias e respetivos descritores, segundo critérios previamente definidos, resultantes dos dados obtidos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE ALGUNS DADOS

Os dados que serão apresentados de seguida foram obtidos através da aplicação de vários instrumentos. Atendendo ao trabalho desenvolvido no âmbito de construção e análise de linhas de tempo, serão analisados dois dos instrumentos que foram construídos para esse fim, entre os quais se destacam: a ficha diagnóstica e ficha sobre temporalidade histórica.

A ficha diagnóstica foi respondida por 17 alunos, e visava o levantamento das suas concepções prévias relativas ao conceito de tempo, unidades de tempo relacionadas com o sistema convencional de medição do tempo, cronologia, duração, bem como instrumentos que permitem representar o tempo, nomeadamente linhas de tempo, entre outros. Este contemplou a realização de dez questões, sendo que uma implicava unidades de tempo, quatro o conceito e aplicabilidade de linhas de tempo, uma de conversões de unidades de tempo (ano em século), uma de construção de uma linha de tempo horizontal e por último três questões de análise da linha de tempo construída. Neste momento apenas será apresentada a análise feita à **questão 2** e **questão 7**. Com a **questão 2** “*Explica por palavras tuas o que entendes por linha de tempo.*”, importa destacar o conhecimento que os alunos detinham, numa fase inicial sobre o significado que linha de tempo assume.

As respostas apresentadas pelos alunos possibilitaram a elaboração da seguinte categorização:

Categorias	Respostas dos alunos	Número de ocorrências
As linhas do tempo estão associadas ao sistema convencional de medição do tempo (unidades de tempo)	<p>“A linha de tempo é uma linha que serve para identificar os anos” (aluno 3)</p> <p>“A linha de tempo serve para pôr os anos.” (aluno 9)</p> <p>“Eu entendo que numa linha de tempo pomos os anos e séculos, seja a.C. ou d.C.” (aluno 16)</p> <p>“Uma linha de tempo, para mim, é uma linha com anos ou séculos que referem alguns acontecimentos.” (aluno 13)</p> <p>“É uma linha onde pomos datas e séculos, de coisas que já aconteceram.” (aluno 5)</p> <p>“As linhas de tempo servem para ver os séculos passados” (aluno 1)</p> <p>Eu entendo por linha de tempo, que se usa para pôr os tempos.” (aluno 11)</p> <p>“Que dá para medir tempos” (aluno 2)</p>	8

As linhas de tempo servem para mostrar acontecimentos importantes do passado (pessoal ou nacional).	<p>“<i>Eu entendo que as linhas de tempo servem para ver as datas de nascimento ou dia em que nasceram</i>” (aluno 4)</p> <p>“<i>Dá para ver datas.</i>” (aluno 14)</p> <p>“<i>Uma linha de tempo é onde vemos fotos ou datas em que aconteceu uma situação importante.</i>” (aluno 15)</p> <p>“<i>As linhas de tempo são linhas que mostram quando alguém fez uma coisa importante, por exemplo.</i>” (aluno 6)</p> <p>“<i>Uma linha de tempo é onde aconteceu algumas coisas antigas.</i>” (aluno 8)</p> <p>“<i>A linha de tempo é onde se põe acontecimentos importantes ou números.</i>” (aluno 12)</p>	6
As linhas do tempo são encaradas como algo sem significado.	“ <i>Eu entendo que uma linha de tempo é uma linha com muitos traços.</i> ” (aluno 7)	1
Sem resposta	Ausência de resposta	2

Quadro n.º 2 - Categorização das respostas dos alunos à Questão 2-Explica por palavras tuas o que entendes por linha de tempo.

Como se pode verificar através da análise do quadro acima apresentado, as respostas dos alunos foram associadas a diferentes categorias. Atendendo às respostas apresentadas pelos mesmos, num total de 17 alunos apenas 2 abstiveram-se de responder à questão apresentada inicialmente.

Na categoria *As linhas do tempo estão associadas ao sistema convencional de medição do tempo (unidades de tempo)*, foram integradas 8 respostas. A presente categoria contém todas as respostas em que os alunos reportam questões relacionadas com unidades de tempo (anos e séculos).

Na categoria seguinte *As linhas de tempo servem para mostrar acontecimentos importantes do passado (pessoal ou nacional)*, foram agregadas 6 respostas. Nesta categoria assume-se todas as respostas dos alunos que associam a função das linhas de tempo a questões relacionadas com o passado pessoal e/ou nacional.

À terceira categoria *As linhas do tempo são encaradas como algo sem significado*, foi associada 1 resposta. A presente categoria comporta todas as respostas onde os alunos levantam questões relacionadas com a falta de significatividade e aplicabilidade das linhas do tempo.

Através da análise das respostas apresentadas conclui-se que os alunos ainda possuem uma ideia bastante vaga acerca da função que as linhas de tempo assumem.

Com a **questão 7** “*Ordena os séculos da alínea anterior, com os respetivos acontecimentos, na seguinte linha de tempo*”, importa avaliar a capacidade dos alunos, numa fase inicial, de sequencializar e localizar cronologicamente os acontecimentos de uma alínea anterior, numa linha de tempo horizontal.

Tendo por base as respostas apresentadas pelos 15 alunos, que realizaram este exercício, constatou-se que nenhum conseguiu resolver com sucesso esta questão. Dado que representaram erradamente os séculos (em numeração romana) na linha de tempo, e não sequencializaram nem localizaram cronologicamente os acontecimentos solicitados. Neste contexto, é possível concluir, que este grupo de alunos, nesta fase inicial, ainda não possui competências a este nível.

A ficha sobre temporalidade histórica adotava como tema principal a conceção do tempo aliada ao raciocínio lógico-matemático. Este instrumento foi respondido pelos 17 alunos da turma e contemplou 7 questões. Uma das questões está relacionada com os conteúdos de História trabalhados ao longo de várias sessões, uma outra engloba conversões de unidades de tempo (anos em séculos) e as duas últimas implicavam a construção e respetiva análise de uma linha de tempo horizontal. Neste texto apenas se apresenta a análise à **Questão 4** “*Recorrendo ao friso cronológico, realizado na alínea anterior, responde às seguintes questões: 4.1. Aponta qual o acontecimento mais recente; 4.2. Refere qual o acontecimento mais antigo; 4.3. Indica a diferença entre o acontecimento mais recente e o acontecimento mais antigo; 4.4. Menciona quais os acontecimentos ocorridos no século XII; 4.5. Refere quais os acontecimentos ocorridos no século XV*”, visando destacar as competências dos alunos no que concerne à exploração e interpretação de linhas de tempo. O gráfico que se segue corresponde à análise das respostas dadas pelos alunos à questão aplicada.

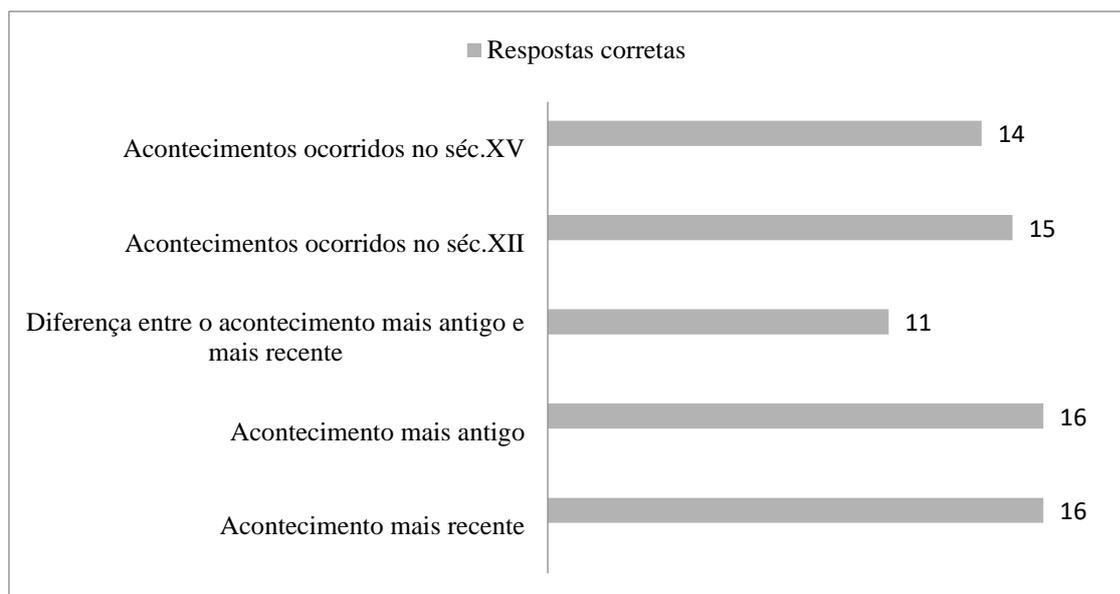


Gráfico n.º 1 - Análise de um friso cronológico

A partir da análise das respostas apresentadas, verifica-se que 16 alunos não apresentaram qualquer dificuldade na identificação do acontecimento mais antigo e mais recente. Apenas um aluno não conseguiu responder corretamente a estas duas questões.

Relativamente à identificação dos acontecimentos ocorridos no séc. XV, dos 17 alunos, 14 responderam corretamente ao solicitado. Devido ao facto dos exercícios da presente ficha de trabalho estarem relacionados, os alunos que erraram este exercício foram influenciados pelas respostas dadas em questões anteriores, o mesmo sucedeu aquando da solicitação dos acontecimentos ocorridos no séc. XII, onde dois alunos responderam erradamente.

No que diz respeito à questão onde era solicitada a diferença entre o acontecimento mais antigo e o acontecimento mais recente, recorrendo à subtração, apenas 11 alunos dos 17, que responderam ao exercício, conseguiram efetuar o cálculo sem qualquer dificuldade. Os restantes elementos (6 alunos) demonstraram dificuldades a este nível, sendo que em alguns casos não passou de uma simples distração. Todavia o caso mais crítico ocorreu quando na representação do algoritmo da subtração um aluno colocou o aditivo abaixo do subtrativo, revelando que o cálculo da subtração ainda não se encontra de todo consolidado.

NOTAS FINAIS

Numa retrospectiva do presente estudo desenvolvido em volta do tempo e da temporalidade em História em articulação com a Matemática, com este grupo de alunos, na perspetiva

do professor investigador, considera-se que as linhas do tempo foram uma ferramenta essencial para desenvolver, nos mesmos, competências a diferentes níveis. Os alunos numa fase inicial, ainda não detinham competências essenciais para as utilizar de forma correta. Todavia com a dinamização de atividades contínuas e progressivas que promoveram a construção e exploração de linhas de tempo, fez com que os mesmos se apropriassem de conceitos como cronologia (sequência e datação) e duração (SOLÉ & BARCA, 2012), consequentemente adquirissem novos vocábulos ligados ao tempo em História, e desenvolvessem e alargassem conhecimentos de matemática (retas numéricas, divisão, números inteiros, números fracionários).

Estabelecendo comparações entre análises feitas aos dados recolhidos, foi possível constatar também a evolução dos alunos no que concerne à aquisição de competências de sequencialização cronológica de acontecimentos num friso cronológico e interpretação e análise do mesmo.

Podemos concluir que este estudo permitiu verificar que: a) a conceção e compreensão de conceitos como o tempo e o tempo histórico, bem como de outros conceitos que lhes são associados são desenvolvidos de forma gradual; b) um ensino contínuo e sistemático é relevante para a apropriação destes conceitos, que são fundamentais para a compreensão histórica. As competências ao nível da temporalidade revelam-se essenciais para que os alunos sejam capazes de perceber o passado, relacioná-lo com o presente e projetar o futuro. E, também construir alicerces que os auxiliarão numa melhor aprendizagem da História no futuro.

BIBLIOGRAFIA

ASENSIO, Mikel; CARRETERO, Mário; POZO, Juan Ignacio - La comprensión del tiempo histórico. In CARRETERO, Mário; ASENSIO, Mikel (Ed.) - *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor Distribuciones, 1989, pp.103-139. J. I. Pozo.

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

BARCA, Isabel; SOLÉ, Glória - *Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad*. «Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado», Vol. 15 (2012), 1: 91-100.

BARDIN, Laurence - *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1991.

CASTILLO, Jesús - *Pienseamento histórico y evaluación de competências*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2015.

COUTINHO, Clara; [et. al] - *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura 2009, vol. XIII n.º 2 (2009), pp. 355-379. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

FREITAS, Maria Luísa V. de; SOLÉ, Glória Santos; PEREIRA, Sara - *Metodologia de História*. Luanda: Plural Editores, 2009.

PAGÉS, Joan - Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. In: J. Rodríguez Frutos (Ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia Cuadernos de Pedagogía, 1989, pp.107-138.

SOLÉ, Maria Glória - *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Conceção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2009. Dissertação de doutoramento, Ramo de Estudos da Criança, Área de Estudos do Meio Social

SOLÉ, Glória - A compreensão do tempo e do tempo histórico pelas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses do 1.º. CEB. *Diálogos* (Maringá. Online), 2015, 19 (1): 143-179.

LEITURAS HISTÓRICAS NO CONTEXTO BRASILEIRO DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

ANA MARIA MARQUES

FABIANA FRANCISCA MACENA

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

RESUMO: O presente trabalho procura apresentar duas experiências brasileiras de implementação da lei 11.645/08, que diz respeito à temática negra e as práticas delas resultantes na Educação Básica. Uma das experiências apresenta projetos que visaram a implementação da lei 11.645/08 na Escola Estadual Liceu Cuiabano, em Cuiabá (Estado de Mato Grosso, região centro-oeste brasileira), entre os anos de 2012 e 2015. O envolvimento da Universidade Federal de Mato Grosso com esses projetos se deu através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Em alguns aspectos os trabalhos desenvolvidos têm mostrado resultados positivos, sobretudo na motivação e autoestima dos estudantes, contribuindo para diminuição de conflitos raciais dentro e fora da escola. A outra leitura refere-se às mudanças produzidas pela implementação da lei 11.645/08 nos manuais didáticos de História. Para tal, propomos a análise de um dos livros da coleção *Ser Protagonista* (Edições SM, 2014), utilizado pelos estudantes das turmas do segundo ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), campus de Luziânia (cidade do estado de Goiás, também na região Centro-Oeste brasileira) e algumas das estratégias mobilizadas na abordagem de alguns temas explorados pelo livro em questão.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de História, Educação Básica, Lei 11.645/08.*

Durante mais de três séculos, o território hoje conhecido como Brasil foi destino de milhares de indivíduos provenientes das mais diversas partes do continente africano. Retirados à força de suas regiões de origem e traficados para a América a partir do século XVI, estes foram submetidos ao trabalho escravo nos mais diferentes espaços e atividades do vasto território do Império português que, em 1822, após a emancipação política, tornou-se Império do Brasil. Considerada como vital para a economia brasileira, a escravização de africanos e seus descendentes foi defendida e justificada pelos mais diferentes atores sociais como realidade incontornável, única e melhor alternativa para a questão da mão de obra durante os períodos colonial e imperial. Não por acaso, o recurso à propriedade escrava permaneceu por longo tempo, sendo definitivamente abolido apenas em maio de 1888, por meio de lei imperial.

Tendo em vista a longevidade da escravidão no Brasil, sua força e persistência em nossa formação social, não é possível desconsiderar suas marcas profundas, sobretudo no que diz respeito às desigualdades construídas e às exclusões operadas no cotidiano da população afrodescendente. Disparidades perceptíveis contemporaneamente nos indicadores socioeconômicos que, embora sinalizem para mudanças significativas na situação social da população brasileira desde o início deste milênio, explicitam o quanto elas ocorrem de modo desigual. De acordo com relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), de 2014, a análise das características das famílias, da escolaridade, do trabalho/renda e da seguridade social em todos os estados brasileiros revelam que “a melhoria das condições de vida da população em geral não se apresenta necessariamente acompanhada de significativa redução das desigualdades entre negros e brancos” (IPEA/SEPPPIR, 2014: 30). Em outras palavras, são indicadores que explicitam o racismo como fator estruturante das desigualdades sociais. Como argumenta Sueli Carneiro,

o segmento da população brasileira autodeclarado branco apresenta em seus indicadores socioeconômicos – renda, expectativa de vida e educação – padrões de desenvolvimento humano compatíveis com os de países como a Bélgica, enquanto o segmento da população brasileira autodeclarado negro (pretos e pardos) apresenta índice de desenvolvimento humano inferior ao de inúmeros países em desenvolvimento, como a África do Sul, que, há menos de duas décadas, erradicou o regime do apartheid (CARNEIRO, 2011: 18).

São dados que sublinham a persistência de práticas discriminatórias em nossa sociedade, assentadas sobre o entendimento das diferenças físicas como desigualdades, ao representar a população negra, o “outro”, como naturalmente inferior. Práticas que criam e reafirmam hierarquias, tornadas naturais, e limitam o pleno acesso aos direitos, a partir da “prevalência da

concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros” (CARNEIRO, 2011: 15).

Desigualdades e exclusões perceptíveis também nos modos de ler e dar a ler a presença africana e de seus descendentes na história brasileira. Por muito tempo, foi visível a permanência de uma leitura elaborada por historiadores do final do século XIX e início do XX, na qual as sociedades africanas seriam não civilizadas e sem História. A História da África, “vivenciada ou contada - teria começado somente no momento em que os europeus passaram a manter relações com as populações do Continente.” (OLIVA, 2003: 438). Por outro lado, a participação dos africanos e de seus descendentes na formação da nação foi reduzida, na maioria das vezes, à força de trabalho compulsória, desconsiderando outras contribuições, tais como as formas de organização familiar, a religiosidade, a língua, dentre outras (MATTOS, 2007: 13). Presente, porém, invisível, o protagonismo negro na história foi silenciado por muito tempo tanto pela historiografia quanto pelo saber histórico escolar, apagando sua presença da memória social. Afinal, como sublinham Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho,

A narrativa consagrada acerca de nossa formação como país e como nação elegeu a Europa como epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante. Os povos africanos e indígenas comparecem à narrativa como elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante (COELHO e COELHO, 2013: 96).

Todavia, se o discurso histórico, acadêmico e escolar, silenciou as ações desses indivíduos, negando o seu protagonismo, suas presenças na história podem ser percebidas em vários momentos. Além disso, é possível identificar, pelo menos desde o início do século XX, as lutas e reivindicações do movimento negro por lugares de fala e posição de sujeito. Amílcar Araujo Pereira faz referência a uma chamada no jornal *O Clarim d’Alvorada*, em 1929, quando se inicia uma campanha em prol da realização do primeiro Congresso da Mocidade Negra do Brasil em São Paulo:

O Clarim d’Alvorada, à frente de um pugilo de moços bem-intencionados, lança, com fé de realizar, as primeiras sementes para a concretização de um antigo sonho nosso: a organização do 1.º Congresso da Mocidade Negra do Brasil. Isto porque, para tratarmos de assuntos de grandes vultos e de interesses patrióticos e raciais, é nosso dever, é dever de todos negros e mestiços sensatos, apoiarem esta iniciativa (PEREIRA, 2010: 29).

Apesar de não ter acontecido, o Congresso da Mocidade Negra veiculado pelo grupo do jornal *O Clarim d’Alvorada* foi mantido como proposta e a campanha construída tornou-se referencial para a realização da Frente Negra. Nos estatutos da Frente afirmava-se que a entidade visava à elevação intelectual, moral, artística, profissional e física; além da proteção e

defesa social, econômica e do trabalho. Nesse sentido, a educação foi a maior luta da Frente Negra, que chegou a ser denominada por Benedito Vaz Costa (1937) de Templo de Luz:

A Frente Negra Brasileira é um templo! Templo de Luz, porque é uma vasta escola onde nosso espírito se elucida, se esclarece e adquirimos os ensinamentos necessários para vencermos os árduos embates da luta da vida (DOMINGUES, 2007: 517).

A unidade pretendida pela Frente Negra teve resultados concretos, com muitos filiados em todo o Brasil e ramificações em vários estados, dentre estas na cidade de Recife, onde o poeta Solano Trindade chegou a criar a Frente Negra Pernambucana. Dada a amplitude do projeto, a carteirinha do grupo valia como um documento de identidade e, posteriormente, a Frente foi registrada como partido político, tornando-se o primeiro partido político negro brasileiro. Porém, em 1937, um decreto de Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos atingiu também a Frente Negra, provocando seu fechamento.

A Frente Negra Brasileira mobilizou diversos outros grupos de mesmo cunho à participação e se tornou muito popular, inclusive entre as mulheres. Vítimas de diversas formas de preconceitos, muitos recorrentes ainda hoje, as mulheres negras engajaram-se no movimento e nele tiveram participação ativa. Estavam presentes nos encontros e reuniões, assumiam diferentes funções, organizavam festas, bailes e demais comemorações. Participação que indica que a negritude era elemento que unia homens e mulheres negros em torno de uma mesma causa.

Em 1945, os movimentos negros estavam mais enfraquecidos em consequência da ditadura do Estado Novo. No entanto, um deles foi exceção: o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento. Ele foi um ativista do movimento negro, professor, deputado, secretário estadual e senador, além de ator e escultor. A trajetória política de Abdias do Nascimento, sempre relacionada à questão racial no Brasil, pode ser vista, ela própria, como um elemento de continuidade no movimento negro que se constituiu em diferentes períodos do Brasil republicano. Em 1944, Abdias foi a principal liderança na criação do Teatro Experimental do Negro e, em 1978, também participou da criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em São Paulo.

Na década de 1980 apareceram resultados concretos da luta empreendida por estes grupos, dentre eles a inserção na Constituição de 1988 de algumas das reivindicações há muito demandadas. Podemos, assim, destacar a mobilização de remanescentes de quilombolas, resul-

tando na inserção do Artigo 68 das Disposições Transitórias na Constituição Federal, que reconhece e legaliza a posse das terras onde estes se estabeleceram há muitos anos.²⁷ Além disso, partidos políticos e grupos da Igreja Católica começaram a incluir em suas pautas o tema do racismo.

No que diz respeito à educação, observa-se o esforço dos movimentos negros a fim de denunciar sua invisibilidade e, sobretudo, a proposição de mudanças significativas na educação formal que contemplassem a história e a cultura afro-brasileira. Como argumenta Sales Augusto dos Santos, “a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais.” (SANTOS, 2005: 22). Nesse sentido, é significativa a inclusão, na Constituição Federal de 1988, do artigo 242, parágrafo 1.º, que determina a inclusão nos currículos escolares de conteúdos que até então não eram exigidos: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988). Incorporação que sinaliza para a força e o impacto das pressões exercidas pela militância negra, com importantes desdobramentos nas décadas seguintes. Como sublinham Martha Abreu e Hebe Mattos,

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial. (ABREU e MATTOS, 2008: 6)

No Brasil, frequentemente tido como um país sem preconceito, a discriminação racial se apresenta de forma velada e sutil, em que raras são as oportunidades que a escola oferece para questionar e perceber a violência que atinge quase sempre a população negra. Sendo assim, ao proporem estas mudanças, tais movimentos reivindicavam o protagonismo negro na história do Brasil, disputando a memória histórica acerca de nossa formação social, propondo outras formas de pensar a construção da nação e da nacionalidade. Mais do que isso, denunciavam as hierarquizações sociais a partir do recorte de raça e a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais, que tem impedido

[...] a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas

²⁷ Atualmente, são considerados remanescentes de quilombolas as “comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência (produção de alimento suficiente para as necessidades do grupo). Essas comunidades ocupam sua terra há mais ou menos dois séculos. Ela pertence a um quilombo que resistiu à escravatura ou foi doada pelos senhores de escravos, ou comprada pelos escravos alforriados (libertos) com recursos próprios” (SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2006: 11).

diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores (CAVALLEIRO, 2005: 11).

As lutas e esforços empreendidos desde então por aqueles movimentos, marcados por avanços e recuos, aliados aos espaços abertos pela Constituição de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”, possibilitaram anos depois a promulgação da Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao “incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”. A lei em questão torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, com destaque para a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional (BRASIL, 2003). Em 2008, nova alteração na Lei de Diretrizes e Bases foi estabelecida por meio da lei 11.645/08, ao acrescentar juntamente à obrigatoriedade da história e cultura africana e afro-brasileira a temática indígena. De acordo com a referida lei,

Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, Lei 11.645/2008).

Ambas as mudanças se encontram em consonância com o disposto no texto constitucional, que estabelece que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988). Iniciativas que conferem visibilidade ao protagonismo negro e indígena na história brasileira, assim como possibilitam a promoção de uma educação antirracista e aberta ao múltiplo, ao diverso. Conhecida de que a população negra brasileira vive em condições sociais inferiores à média nacional, Cândida Soares da Costa (2010: 13) afirma que essa questão já foi denunciada tanto por dados oficiais como por pesquisas filiadas às ciências humanas e sociais que esmiúçam os porquês dessa realidade. Diz ainda:

[...] a obrigatoriedade de inclusão de conteúdo de história e cultura afro-brasileira somente não basta. Essa inclusão implica também mudança de concepções e de procedimentos metodológicos, de estratégias e de recursos. Esses métodos, estratégias e recursos, considerados sob as perspectivas cognitivas e afetivas, devem estar voltados não somente à aquisição de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento de subjetividades que possibilitem a cada sujeito reconhecer, respeitar e valorizar a si e ao outro,

ambos igualmente, como partes integrantes da diversidade humana. Exigem, portanto, como suporte, concepções e compromisso social e ético docente na tarefa de derrotar o racismo, mediante a igual valorização, na prática educativa escolar, dos diferentes povos, suas histórias e culturas nos mais diversos aspectos, como por exemplo: linguísticos, religiosos, estéticos, artísticos e pertinentes à corporeidade, de modo a superar a visão etnocêntrica que coloca a Europa, e tudo que lhe diz respeito, como o centro absoluto de referência da humanidade. Nessa perspectiva, devem possibilitar equitativamente a todos, condições didáticas de acesso aos conhecimentos, e às significações positivas implicadas na presença de cada grupo que compõem a população nacional (COSTA, 201: 16).

Nesta direção, o presente trabalho procura apresentar e discutir algumas leituras da Lei 11.645/08 no ensino de História, sobretudo no que diz respeito à temática negra e as práticas dela resultantes. São abordadas duas experiências que contemplam leituras outras da história afro-brasileira na Educação Básica. A primeira contempla as mudanças produzidas pela implementação da lei nos manuais didáticos de História, recurso largamente utilizado por professores e professoras da disciplina em salas de aula de todo o Brasil. Trata-se de compreender os modos de ler e dar a ler a história afro-brasileira, sobretudo a partir do direcionamento conferido pela lei 11.645/08 para a temática, seus limites e possibilidades, as continuidades e rupturas nas imagens produzidas acerca da população negra em diferentes momentos históricos no Brasil. Para tal, propomos a análise de um dos livros da coleção *Ser Protagonista* (Edições SM, 2014), utilizado pelos alunos e alunas das turmas do segundo ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), campus de Luziânia (cidade do estado de Goiás, também na região Centro-Oeste brasileira). A outra leitura refere-se aos projetos que visaram a implementação da lei 11.645/08 no contexto da Escola Estadual Liceu Cuiabano “Maria de Arruda Muller”, em Cuiabá (Estado de Mato Grosso, região centro-oeste do Brasil), entre os anos de 2012 e 2015. Os projetos, embora coordenados por professoras de História, tiveram cunho interdisciplinar e contaram com o envolvimento da Universidade Federal de Mato Grosso através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), transformando-se em importante oportunidade de confrontar a compreensão de habilidades, de conhecimentos de si e da cultura, de sentidos de religião e de estética.

SER PROTAGONISTA: AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA LEI 11.645/08 EM UM LIVRO DIDÁTICO

Embora não seja o único instrumento de ensino-aprendizagem utilizado na educação formal e, particularmente, no ensino de História, não é possível desconsiderar a importância do livro didático no cotidiano escolar. Trata-se de recurso largamente utilizado por professores e

professoras da disciplina em salas de aula de todo o Brasil, sobretudo pela existência de programas nacionais de avaliação e distribuição de livros didáticos para a maior parte das disciplinas escolares tanto para alunas e alunos do ensino fundamental como do ensino médio. É certo que as práticas de leitura do livro didático, seus usos e apropriações por docentes e discentes ocorrem de modos diferenciados, a partir de saberes e experiências específicos, próprios de sua localização no mundo. Todavia, tais idiosincrasias não minimizam a função dos livros didáticos como importantes referências no ambiente escolar. Situação que, para Tânia Garcia, “coloca o debate sobre os livros didáticos como questão política e educativa de maior relevância” (GARCIA, 2011: 361), tornando-os importantes objetos de investigação.

Objeto de natureza complexa e de “múltiplas facetas”, como o define Circe Bittencourt, a produção e circulação do livro didático envolve diferentes agentes em seu processo de fabricação e consumo, sublinhando a sua dimensão de mercadoria, além das funções de depositário de conteúdos, instrumento pedagógico e veículo de um sistema de valores (BITTENCOURT, 1997: 71-74). Para além disso, acreditamos que o mesmo também pode ser compreendido como importante tecnologia que produz e reproduz representações sociais, entendidas aqui como “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, conforme defende Denise Jodelet (2001: 22). Em outras palavras, os livros didáticos de História produzem e reproduzem um determinado entendimento, um sistema de interpretação e significação acerca da história africana e afro-brasileira, compartilhada por agentes internos intenos e externos ao ambiente escolar. Além disso, destacam o protagonismo de determinados sujeitos/grupos no passado, assim como fazem referência aos papéis sociais desempenhados por estes no presente. Não por acaso, como defende Jean Carlos Moreno,

[...] suporte de conteúdos e valores, meio e mensagem de uma seleção cultural, que, obrigatoriamente, tem que dialogar com um público receptor (professores, alunos, comunidade, autoridades governamentais e pedagógicas), o livro didático de História torna-se um dos espaços privilegiados de disputa por representações identitárias, sejam de etnia, classe, gênero, nação, etc. (MORENO, 2012: 734).

Sua análise permite-nos, portanto, compreender as rupturas e permanências acerca das imagens construídas historicamente sobre os africanos e afrodescendentes e que ainda integram o nosso imaginário social. Indica, assim, as potencialidades e os limites da aplicação da Lei 11.645/08 e “as batalhas pela representação do passado”, como defende aquele autor, em uma relação sempre tensionada entre passado, presente e futuro.

Partindo dessas considerações, analisamos neste artigo a presença e protagonismo negro na história brasileira e os modos de ler e dar a ler tais experiências em um livro didático do 2.º

ano do Ensino Médio. Trata-se de análise pontual, que não pretende ser exaustiva e/ou esgotar o tema, mas que nos permite avaliar o livro didático para além da presença e/ou ausência da história africana e afro-brasileira. Cientes de que todo saber é lacunar, interessa-nos, sobretudo, os significados atribuídos a tais conteúdos, seus sentidos políticos, as relações de saber/poder que orientam as escolhas dos temas, assuntos e abordagens. Procuramos enfatizar as potencialidades das reflexões produzidas a partir do direcionamento dado pela lei 11.645/08, questionando os fundamentos da história ensinada, sinalizando para outras possibilidades de leitura do social. Reflexão que se faz urgente, haja vista a nossa formação histórica, marcada

[...] pela eliminação física do 'outro' ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do 'outro' também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAUI, 2008: 17).

Orientadas por tais questionamentos, optamos pela análise do volume 2 da coleção *Ser Protagonista: História*, de Valéria Vaz, das Edições SM.²⁸ A mesma foi avaliada e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, bem como aparece como a sexta coleção do componente curricular História mais distribuída por aquele programa em todo o território nacional (BRASIL, 2015: 05). Em linhas gerais, o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015* define a organização curricular da coleção da seguinte forma:

[...] enfoca a História Geral, permeada por capítulos de História do Brasil, da América, da África e da Ásia. Os conteúdos da História são organizados em forma cronológica linear, predominando as abordagens que privilegiam a História Política e as aproximações com as múltiplas organizações das sociedades ao longo do tempo (BRASIL, 2014: 112).

O livro do 2.º ano do Ensino Médio contempla os temas da conquista europeia da América no século XV ao imperialismo do século XIX, de modo linear e com clara opção pela história política em sua versão institucionalizada, como destaca o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015*. Nesse sentido, sobressai a política entendida como o poder que emana do Estado, exercido nos espaços formais da administração. De acordo com Francisco Falcon, abordagem prisioneira “da visão centralizadora e institucionalizada do poder, a história política tradicional foi definindo progressivamente temas, objetos, princípios e métodos. Ligada intimamente ao

²⁸ O livro em questão é utilizado pelos alunos e alunas das turmas do segundo ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), campus de Luziânia, nas quais uma das autoras deste artigo atuou como professora substituta no ano de 2015.

poder, essa história pretendeu ser também *memória*.” (FALCON, 1997. Grifos no original) Memória dos movimentos políticos organizados, da construção dos Estados nacionais, dos grandes feitos e heróis (homens, brancos, com posses), integrada única e exclusivamente à história europeia, que ainda persiste naquele livro didático.

É o que podemos observar no que diz respeito à história e cultura afro-brasileira, incorporada de modo tímido e problemático no livro em questão. As referências a estas temáticas no volume dedicado ao 2.º ano do Ensino Médio podem ser vistas, sobretudo, nas discussões que remetem à organização da economia colonial e, conseqüentemente, à utilização da mão de obra escrava africana e dos afrodescendentes que perdura até o século XIX. Deste modo, a narrativa é centrada no tráfico africano como recurso indispensável para a atividade açucareira nascente no século XVI e, posteriormente, integrado às demais atividades econômicas da colônia e do Império. Leitura que reafirma a representação negativa do continente africano, atrelado única e exclusivamente à escravidão, minimizando e/ou negligenciando a complexidade e a diversidade das sociedades africanas que alimentaram o lucrativo tráfico transatlântico de escravos. Suas múltiplas crenças, costumes, cosmovisões, enfim, suas experiências são subsumidas no singular “africano”, reafirmando a representação de um continente homogêneo, composto por sociedades sem história e distantes da civilização. Como reitera a análise do PNL 2015 sobre a obra, “a abordagem dos povos e culturas africanos e indígenas tendem a uma relativa homogeneização” (BRASIL, 2014: 116).

Em outros momentos, porém, a autora do livro dialoga com as proposições da lei 11.645/08, sobretudo com a inserção de boxes e leituras complementares que destacam a presença e protagonismo dos afrodescendentes na história. Torna visíveis outras memórias, que disputam espaço de fala e lugar de sujeitos do conhecimento histórico escolar. Como um adendo, essas outras narrativas procuram minimizar as tensões existentes em torno da construção do saber escolar, bem como sublinham a atualização da publicação com as recentes discussões historiográficas. É o que percebemos nas seções “Dossiê” e “Presença da África”, que mesmo de forma limitada e irregular, propiciam subsídios para o debate acerca das lutas e conquistas da população negra no Brasil. No volume 2 do livro *Ser Protagonista* identificamos três textos complementares que fazem referência direta à temática (“Zumbi dos Palmares”, “Brasileiros do outro lado do Atlântico”, “Abolição: uma luta de muitos”), além da proposta de elaboração, por parte dos alunos e alunas, de um dossiê sobre os negros e indígenas no Brasil atual, numa clara aproximação com as proposições da lei.

Em “Presença da África: Abolição, uma luta de muitos”, é proposta a reflexão acerca do mito de “Isabel, a princesa Redentora” e da atribuição “à sua bondade o fim da escravização” (VAZ, 2013: 256). Além disso, é ressaltada a importância das revoltas escravas e do questionamento realizado por muitos cativos na Justiça acerca da legitimidade do direito à propriedade escrava. Nessa direção, dialoga com a recente produção historiográfica do tema, que questiona a política institucional como espaço privilegiado da resolução da questão servil e o protagonismo restrito aos setores médios urbanos nas campanhas abolicionistas. Essa historiografia revisionista alçou escravos e escravas à posição de sujeitos, de protagonistas do processo de abolição da escravidão no Império brasileiro, ao destacar suas práticas em benefício da liberdade. Leitura da experiência histórica da abolição da qual o livro em questão parece compartilhar.

Porém, a menção ao protagonismo de escravos e escravas no processo de abolição da escravidão é visível apenas no texto complementar, uma vez que no texto base prevalece a perspectiva tradicional. Ou seja, a abolição como resultado de leis gradualistas e da ação dos setores médios urbanos na campanha abolicionista, responsáveis por orientar as ações de escravos e escravas pela sua liberdade. Como observamos no capítulo referente ao tema,

A campanha abolicionista ganhou força principalmente a partir de 1880, com a formação de vários clubes que apoiavam a extinção do trabalho escravo, e com a criação da Confederação Abolicionista, em 1883. Alguns grupos lutavam dentro da legalidade. Outros reivindicavam, juntamente com a abolição, a distribuição de terras e a expansão do ensino. Havia até mesmo grupos que promoviam a fuga de escravizados, como os caifazes de São Paulo (VAZ, 2013: 254).

Nega-se, desta forma, o protagonismo negro e suas lutas pela liberdade, reafirmando a representação da incapacidade de agenciamento, dada a orientação exercida pelos abolicionistas. Um mesmo tema, que apresentado em narrativas e espaços distintos, explicita as escolhas feitas, os personagens e enredos valorizados, o conhecimento socialmente compartilhado. Esta inserção diferenciada e desigual da temática, na forma de uma narrativa complementar, não desestabiliza, não questiona os termos do saber histórico escolar. Pelo contrário, trata-se de um adendo que visa preencher e/ou compensar a parte da sociedade que ficou de fora daqueles saberes já consagrados do conhecimento escolar, reafirmando as hierarquias, os silêncios e invisibilidades produzidas discursivamente. Indica a persistência de uma narrativa histórica eurocêntrica, branca e masculina, ainda resistente ao múltiplo, ao plural, às diferenças.

EXPERIÊNCIAS EXPLORANDO HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO: COLÉGIO LICEU CUIABANO

Após treze anos da efetivação da Lei 10.639/03, posteriormente alterada para a Lei 11.645/08, em Cuiabá, no colégio centenário Liceu Cuiabano, o projeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ligado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Educação Superior (CAPES), desenvolveu trabalho colaborativo junto a duas professoras de História que também atuaram como supervisoras do Subprojeto PIBID/História da Universidade Federal de Mato Grosso, nos anos de 2014 e 2015.

O governo do Estado de Mato Grosso articulou um plano de ação curricular com uma equipe multidisciplinar da SEDUC, nos anos de 2010 e 2011, cuja capacitação intitulava-se: “A cor da cultura”. Após esses estudos, as duas professoras ficaram responsáveis por repassar aos demais professores da escola o treinamento recebido.

Analizamos os projetos desenvolvidos desde a referida capacitação, tomando por base os objetivos descritos nos mesmos, que também foram utilizados para formular as perguntas do questionário da pesquisa. Em seguida, a partir de pesquisa de campo feita com os alunos dos terceiros anos do ensino médio dos turnos matutino e vespertino, foi verificado se os objetivos propostos foram alcançados. A experiência pibidiana de acompanhar os projetos na sua realização nos anos de 2014 e 2015 possibilitou o acesso aos projetos anteriores e o contato com estudantes que haviam passado pelas experiências dos anos atrás.

Em 2011, segundo a fonte e relato da professora Maria Kaeffer, foi desenvolvido o projeto intitulado “Cidadania e Diversidade”, cujo objetivo geral era estimular os alunos na produção de histórias escritas num contexto diversificado que abordassem a negritude brasileira. A proposta para se chegar a este objetivo era de que os professores oferecessem aulas expositivas, aula de campo, filmes palestras e relatórios. Na leitura do projeto percebe-se que não há especificação direta de quais seriam as atividades, porém o documento mencionado deixa bastante claro que todos os professores da área de humanas deveriam participar de atividades diversas para desenvolver o projeto no quarto bimestre.

Em 2012, o projeto foi apresentado com um novo título, “A cor da Cultura” e já veio com uma estrutura mais elaborada. Naquele momento, ao objetivo geral foi acrescido a participação dos alunos com trabalhos culturais, o que passou a envolver os líderes de classe. As atividades neste ano vieram com uma carga cultural maior que o ano anterior. Os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar a cultura afro-brasileira na prática através de: confecção de máscaras e

caricaturas; declamação de poemas e poesias; paródias, ouvindo e narrando um pouco da mitologia africana; aprendendo danças e receitas advindas do continente africano e adaptadas aqui. Em um segundo momento do projeto ocorreu um desfile do Garoto e Garota Liceu “A cor da cultura”, que teve por meta a construção da cidadania na escola. O projeto propôs uma seleção para o desfile que foi feita a partir de regulamento previamente estabelecido, valendo ressaltar que como prerrogativa para participação era, de acordo com o projeto, que o candidato fosse assíduo e se autodeclarasse afrodescendente. Partia-se do princípio que o aluno após tantas atividades culturais conseguiria se identificar herdeiro desta cultura.

Em 2014, ano da Copa do Mundo no Brasil, a escola veio com outra abordagem cujo tema foi: “Valorizando a cultura, o esporte e a cor”, o objetivo geral destacou os direitos e deveres do cidadão frente às diversidades culturais, a intenção era ressaltar a violência e a intolerância entre os povos. Algumas preocupações do projeto eram: identificar e reconhecer as diferentes manifestações culturais, bem como compreender a relação entre diversidade cultural e direitos humanos, utilizando o momento propício para tratar de assuntos voltados à compreensão do respeito pelo outro. O encerramento se deu com o desfile.

Para se ter uma ideia do aprimoramento do trabalho dos desfiles:



FIGURA 1 | Concorrentes do Desfile Beleza Afro-indígena – Liceu Cuiabano - de 2015.

Fonte: <http://liceumidia.blogspot.com.br/2015/12/desfile-afro-indigena.html>

A figura 1 permite inferir que há um diálogo entre as áreas sugeridas pela lei: Literatura, Artes e História, pela decoração dos murais, da composição das vestimentas, maquiagem e ornamentos que envolve trabalho de pesquisa bibliográfica e virtual.



FIGURA 2 | Plateia no Auditório do Liceu Cuiabano no dia do Desfile Beleza Afro-indígena - 2015

Fonte: Foto de Ana Maria Marques

A Figura 2 mostra, parcialmente, o que pôde ser presenciado: auditório cheio, torcidas organizadas, alegria e interesse em registrar. Não só os estudantes que desfilaram assumiram a negritude e as origens indígenas. Ali todos estavam construindo e desconstruindo sentidos de beleza e rompendo paradigmas, além de elevar auto-estima e fomentar a tomada de consciência das cores de pele, dos tipos de cabelo, dos modos de vestir.

Parte da pesquisa do resultado dos projetos ao longo de cinco anos foi levantada através de questionários aplicados aos estudantes. Os indicadores construídos como instrumento técnico para se proceder a investigação foram pensados previamente com o intuito de identificar se os objetivos gerais (desenvolver a escrita histórica num contexto que aborde a negritude brasileira; construir e executar ações que garantam a diminuição da discriminação e preconceito racial na escola; identificar e valorizar as diferentes culturas; promover mudanças de postura na comunidade pensando na construção de um novo olhar de possibilidades sem preconceito) estavam sendo alcançados. O questionário utilizado foi com alternativas de múltipla escolha - perguntas fechadas com várias opções de respostas - contendo poucas questões. Desta

forma os estudantes deveriam optar por apenas uma resposta ou escolher mais de uma alternativa, caso solicitado.

Quanto à identificação de cor ou raça, utilizou-se o atual sistema de classificação estabelecido pelo IBGE.

Das dez turmas de terceiros anos do Ensino Médio do período matutino/vespertino, quatro turmas (3.º B, D, F e H) responderam a pesquisa, totalizando 90 alunos. Destes 90 alunos 36 estudantes, ou seja, 40% foram escolhidos de forma aleatória, mantendo apenas o critério de o aluno estudar três anos na escola.

A idade dos que participaram da pesquisa era: 01 afirmou ter 19 anos; 16 disseram ter 18 anos; 18 com 17 anos e 01 com 16 anos. No que concerne idade, os entrevistados estão dentro da margem proposta pelo MEC para conclusão do Ensino Médio.

Quanto a sua percepção dentro de um grupo étnico definido, 25% dos estudantes se intitularam negros; 55,6% pardos; 16,7% brancos e, 2,7% amarelos. Ou seja, a maioria se identifica como pardo, usam o critério de ascendência mestiça, advinda da miscigenação entre os índios, os brancos e os negros.

Observa-se que a proposta nos objetivos dos projetos era que o estudante passasse a perceber elementos da cultura afro-brasileira. Constatamos que 80,6 % dos estudantes responderam que a cultura negra faz parte de suas raízes e apenas 19,4% dizem que não.

No sentido da internalização do discurso o resultado obtido foi: 2,7% internalizaram que a diferença está representada nos cabelos; 52,8% na cor da pele; 2,7% na origem africana e para 41,8% não há diferença alguma. Logo, a maioria sinaliza uma visão estereotipada da raça/etnia, pois remetem a cor da pele e o tipo do cabelo para mostrar a diferença entre negros e brancos.

Quando questionados sobre terem vivenciado um ato de discriminação racial, 33,3% dos estudantes disseram que nunca; 25% que já vivenciaram, mas que teria sido poucas vezes; 19,4% confessaram ter participado de um ato discriminatório; 16,7 % já vivenciaram na escola e 5,6 % dos alunos afirmaram ter sofrido discriminação. Ao mesmo tempo em que afirmam que no Brasil existe preconceito racial, alguns dizem nunca ter presenciado um ato de discriminação. Isso nos remete ao fato que, historicamente, o Brasil é visto como um país sem preconceito, embora o preconceito se apresente de forma velada e tão sutil que se incorpora ao cotidiano, sem questionamento quanto à violência que atinge quase sempre a população negra.

Quanto à aproximação cultural e ao desenvolvimento econômico do Brasil em relação à África, 19,4% já estudaram que os africanos foram escravizados; 16,7% já estudaram sobre o

racismo presente na história oficial do Brasil; 55,6% estudaram a influência africana na cultura brasileira; 2,7% estudaram as migrações haitianas e 5,6% a presença ou ausência de melanina na pigmentação da pele.

Pelas respostas obtidas podemos perceber que os objetivos foram parcialmente alcançados. Os projetos efetivamente contribuíram para o desenvolvimento de consciência crítica em relação a desconstrução de uma suposta igualdade racial e um se dar conta do racismo existente em nossa cultura. Em alguns aspectos é possível perceber que os projetos e os trabalhos desenvolvidos têm mostrado resultados positivos, sobretudo na motivação e autoestima dos estudantes, contribuindo sim para a diminuição de conflitos raciais dentro e fora do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 11.645/08 foi promulgada com o intuito de efetivar reivindicações há muito trazidas pelos movimentos sociais, obrigando o estudo da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica no Brasil. As diretrizes de valorização e reconhecimento da presença africana na sociedade objetivam servir de ferramenta contra a discriminação e o preconceito racial. A atitude comprometida de professores no cotidiano escolar é fundamental para romper com tradições de desigualdades raciais no país. A escola, como espaço de ensino, apresenta-se, em muitos casos, como um lugar no qual a discriminação racial se manifesta, sendo, por outro lado, um espaço privilegiado de ações, já que visa não só discutir as relações raciais, como também efetivar uma educação que promova a igualdade na diferença.

As experiências reforçam a certeza de que cabe aos professores, formadores e estudantes, destacadamente de História, atenção especial e cuidados na escolha de todo e qualquer material ou proposta pedagógica que possa ser veiculador de mensagens, histórias e preconceitos que reforcem aquilo que há anos a população negra e a indígena lutam para superar. Ao contrário, compete valorizar essas culturas historicamente silenciadas e excluídas de currículos brancos, masculinos e eurocêntricos. São as potências pedagógicas descoloniais da lei que reverberam nas experiências ora apresentadas e que permitem, nas palavras de Antonacci (2015: 89), “descolonizar a nós mesmos”. Assim, percebe-se que a consciência histórica, na perspectiva de Rüsen (2009: 166), “abre essa relação com o futuro”.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe - Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. <<Revista Estudos Históricos>>, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

ANTONACCI, Maria Antonieta – Descolonizando histórias de África, cultura africana e da diáspora. <<História e Diversidade. Revista do Departamento de História>>, Cáceres: UNEMAT Ed. Vol. 6, n. 1, 2015.

BITTENCOURT, Circe – Livros didáticos entre textos e imagens. In BITTENCOURT, Circe (org.) – O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997. p.69-90.

BRASIL – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm [Consulta realizada em 23/07/2016].

BRASIL – Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm [Consulta realizada em 24/07/2016].

BRASIL – Lei 11.645, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm [Consulta realizada em 24/07/2016].

BRASIL – Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015> [Consulta realizada em 18/07/2016].

BRASIL – PNLD 2015. Coleções mais distribuídas por componente curricular – Ensino Médio. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> [Consulta realizada em 18/07/2016].

CANDAU, Vera Maria – Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs.) – Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008. p.13-37.

CARNEIRO, Sueli – Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos – Introdução. In Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 11-18.

COELHO, Mauro Cezar e COELHO, Wilma de Nazaré Baía – “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. <<Revista Territórios & Fronteiras>>, Cuiabá, vol. 6, n.3, dez., 2013, p. 92-107.

COSTA, Cândida S. da. Educação para as relações étnico-raciais e o ensino de Literatura. In: SANTOS, Ângela Maria dos; SILVA, João Bosco da (Org.). Educação com diálogos com a diversidade. Cuiabá: KCM Editora, 2010.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. <<RevistaTempo>>, Niterói, v. 12, n. 23, 2007.

FALCON, Francisco – História e poder. In CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.) – Domínios da História. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p.55-82.

IPEA/SEPPPIR – Situação social da população negra por estado. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: IPEA, 2014.

JODELET, Denise – Representações Sociais: um domínio em expansão. In JODELET, Denise (org.) – As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MATTOS, Regiane Augusto de – História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Contexto, 2007.

MORENO, Jean Carlos – Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de história. <<Antíteses>>, v.5, n.10, jul./dez.2012, p.717-740.

OLIVA, Anderson Ribeiro – A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. <<Estudos Afro-Asiáticos>>, ano 25, n.3, 2003, p.421-461.

PEREIRA, Amílcar A - O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

RÜSEN, Jörn – Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. <<Revista História da Historiografia>>, n.º 2. março, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos – A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS – Direitos humanos para quilombolas: consciência e atitude. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Subsecretaria de Gestão da Política de Direitos Humanos, 2006.

VAZ, Valéria – Ser Protagonista: História. 2ª. ed. Vol. 2. São Paulo: Edições SM, 2013.

A COMPREENSÃO DO TEMPO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO HISTÓRICO: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ANABELA MARTINS DA COSTA
MARIA GLÓRIA PARRA SANTOS SOLÉ
Instituto de Educação – Universidade do Minho

RESUMO: Atualmente é reconhecida a relevância da aprendizagem do tempo para a compreensão histórica, evidenciada pelas referências relativas ao conceito de tempo presentes nos documentos orientadores da prática pedagógica. A investigação que se apresenta resulta de um estudo desenvolvido com alunos do 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, em torno da compreensão temporal, em contexto de intervenção pedagógica supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho.

Através do projeto desenvolvido, de cariz socioconstrutivista, procurámos explorar o conceito de tempo nas suas várias dimensões. No entanto o foco desta comunicação incide no tempo do calendário, trabalhado em quatro sessões desenvolvidas no âmbito do projeto implementado. Neste período realizámos atividades com o objetivo de favorecer e desenvolver o conhecimento e a compreensão temporal dos alunos, no sentido de contribuir para uma melhor aprendizagem da história. Apresentamos as conclusões a que chegámos a partir da análise de dados recolhidos após a concretização das atividades enunciadas.

PALAVRAS-CHAVE: *Compreensão Temporal, Tempo do Calendário, Socioconstrutivismo.*

INTRODUÇÃO

O estudo que a seguir se apresenta resulta de um projeto investigativo de intervenção pedagógica supervisionada, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho. Com o projeto implementado procurámos compreender de que modo as crianças desenvolvem conceitos de tempo, que dificuldades evidenciam ao longo da sua aprendizagem e em que medida a utilização de estratégias diversificadas e atividades desafiadoras favorece a compreensão temporal dos alunos e consentaneamente o pensamento histórico.

O estudo foi realizado num contexto educativo de 1.º CEB em Braga, numa turma de 2.º ano, com 19 alunos, cujas idades se situam entre os 6 e os 8 anos. A nível curricular, o projeto funde-se com a área de estudos sociais, integrando-se na disciplina de Estudo do Meio, no entanto, dada a sua abrangência de conteúdos e o seu carácter integrador e interdisciplinar, alcança outras áreas de conhecimento das quais destacamos a Matemática. Neste sentido, a nível programático, na área de Estudo do Meio o projeto situa-se no domínio “À descoberta de si mesmo” relativamente ao conteúdo “O seu passado mais longínquo” e no domínio “À descoberta dos outros e das instituições”, relativamente ao conteúdo “O passado próximo da minha família” (ME, 2004). Na área de Matemática situa-se no domínio “Geometria e Medida”, especificamente no conteúdo “Tempo” (MEC, 2013).

Ao longo de 7 sessões realizámos atividades que incidiram no estudo das unidades de medida de tempo, no tempo do relógio, no tempo do calendário e por último no passado pessoal e no tempo passado dos pais e avós. Nesta comunicação iremos centrar-nos na investigação em torno do tempo do calendário, que congrega atividades como a interpretação de calendários, a localização de datas, a ordenação de acontecimentos e a construção de linhas de tempo.

Primeiramente apresentamos uma contextualização teórica acerca da compreensão temporal nas crianças. De seguida, fazemos uma breve referência à metodologia adotada no projeto aqui descrito, após a qual surge a descrição das atividades realizadas, a análise e discussão dos dados e algumas conclusões prévias.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Atualmente o tempo assume um carácter fundamental na gestão das nossas ações, pois sendo um conceito comumente aceite, ele atua como um orientador da vida em sociedade.

Recorremos à contagem do tempo para, por exemplo, nos localizarmos temporalmente, organizarmos a nossa vivência, definirmos momentos de acordo com a sua duração e para compararmos e classificarmos acontecimentos relativamente à sua distância temporal.

A evolução da sociedade tornou, cada vez mais, a contagem do tempo uma necessidade humana. Por isso, procurámos ao longo do tempo um instrumento que pudesse realizar de forma mais exata possível a contagem do tempo. O recurso globalizado a instrumentos de medida de tempo, nomeadamente a relógios de ponteiros e digitais, tornou este objeto convencional e comum no nosso dia-a-dia. A nossa vida é medida em horas, dias, meses ou anos e orientada por relógios e calendários que uniformizam a contagem do tempo.

Apesar da contabilização do tempo marcar toda a nossa vivência, este conceito não existe por si mesmo, pois ele “não é uma descoberta do homem, mas uma construção deste, é uma invenção” (SOLÉ, 2009: 31). A nossa conceção de tempo parte de uma visão científica do mundo e deriva da ciência newtoniana, relacionada com a teoria sobre o movimento dos corpos (COOPER, 2002, PAGÈS e SANTISTEBAN, 2010, SOLÉ, 2009).

O conceito de tempo associado ao ensino da história foi alvo de vários estudos ao longo das últimas décadas. As primeiras investigações foram assumidas por Piaget que se debruçou no desenvolvimento da ideia de tempo nas crianças. As suas investigações estiveram, em parte, na origem da contestação do ensino da história nos primeiros níveis de ensino e nem sempre foram bem interpretadas, tendo-se gerado a ideia de que crianças pequenas não têm desenvolvidas capacidades que permitam uma aprendizagem histórica. Estudos posteriores vieram a infirmar esta ideia, demonstrando que as crianças aprendem conceitos complexos e a aprendizagem não está somente relacionada com o seu nível de maturação. Um ensino explícito do tempo favorece e antecipa a compreensão temporal das crianças (SOLÉ, 2009, COOPER, 2002).

O carácter elementar do conceito de tempo para a aprendizagem histórica é hoje amplamente reconhecido, como demonstram os documentos orientadores da prática pedagógica, de que são exemplo o Programa de Estudo do Meio (ME, 2004) e Metas de Aprendizagem (ME, 2010) para o 1.º ciclo. O Currículo Nacional do Ensino Básico e Competências Essenciais²⁹ (2001) define como uma das competências específicas da área de Estudo do Meio, “a localiza-

²⁹ Apesar de revogado em 2011, constitui um documento de referência, uma vez que as Metas de Aprendizagem (2010) recuperam informação deste documento, que se mantém em vigor mas apenas para a área de Estudo do Meio, para a qual não existem Metas Curriculares.

ção no espaço e no tempo” (p.81). O Programa de Estudo do Meio (ME, 2004), sobre a abordagem do tempo, refere como objetivo geral “Desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal” (p.103). O Programa de Matemática (MEC, 2013) reforça este conteúdo relativamente ao tempo físico, especificando o trabalho com instrumentos de medida de tempo, relógios, calendários e horários. Além destas referências, vários autores defendem a relevância da aprendizagem temporal para o desenvolvimento do pensamento histórico, como o faz DOMÍNGUEZ (2015: 171), ao afirmar que:

Situar los hechos del pasado en el tiempo, y relacionarlos con su contexto histórico, comprender cómo y por qué cambian de manera rápida o lenta, o si se mantienen sin variación por largo tiempo, valorar si los cambios han traído progreso o retroceso... son sin duda aspectos esenciales del pensamiento histórico.

Apesar de aceite a sua relevância, é também reconhecida a complexidade intrínseca ao conceito de tempo. No entanto, diversos estudos realizados no sentido de averiguar a possibilidade de desenvolver capacidades e até mesmo antecipar a compreensão do tempo, demonstram que as experiências levadas a cabo resultaram no desenvolvimento destas capacidades e de outras relacionadas com a compreensão histórica geral. Concluímos assim que a utilização de estratégias variadas e a realização de atividades em torno do conceito de tempo influenciam e favorecem a compreensão temporal (PROENÇA, 1990).

Neste sentido, PAGÈS e SANTISTEBAN (2010) concordam que a aprendizagem do tempo deve basear-se numa abordagem ampla e interdisciplinar. PROENÇA (1990) afirma que esta aprendizagem deve partir das noções que o aluno já possui, através das suas vivências, e devem ser realizadas atividades que contribuam para o desenvolvimento da compreensão temporal como a construção de diversas organizações horizontais e verticais, a exploração de alguns conceitos/noções temporais, o trabalho com cronologias, entre outros. Nesta linha de pensamento, COOPER (2002) e VUKELICH e THORNTON (1990) defendem que antes da aprendizagem formal os alunos já possuem algumas noções básicas de tempo, contudo esta aprendizagem desenvolve-se quando começam a relacionar a sua experiência subjetiva do tempo com padrões convencionais de horas, dias e anos.

No ensino básico os professores podem realizar atividades que favoreçam o conhecimento da temporalidade, contribuindo para que as estruturas temporais dos alunos se consolidem e se enriqueçam. No entanto, esta aprendizagem não é delegada exclusivamente à escola, uma vez que os alunos possuem conhecimentos sobre o tempo que são adquiridos através das suas experiências, das histórias, dos meios de comunicação, da convivência com os seus pares

e, para além disso, como afirmam PAGÈS e SANTISTEBAN (2010: 287) “la construcción de la temporalidad, sin embargo, se realiza durante toda la vida”.

THORNTON e VUKELICH (1988) definem três tipos de tempo: o **tempo do relógio**, que envolve as unidades de medida de tempo associadas ao relógio de ponteiros ou digital; o **tempo do calendário**, no qual se evidencia a utilização de linguagem associada a unidades de medida de tempo superiores às do relógio, como dias, semanas, meses, estações do ano e anos e o **tempo histórico**, na qual a linguagem de tempo é utilizada para fazer referência ao passado e descrever pessoas, lugares, objetos ou acontecimentos.

A aprendizagem destas modalidades de tempo é sempre realizada gradualmente e em consonância com o desenvolvimento de outras noções históricas, também elas relevantes para o desenvolvimento da cognição dos alunos (PROENÇA, 1990, THORNTON E VUKELICH, 1988). VUKELICH E THORNTON (1990) confirmam esta aprendizagem gradativa apresentando uma categorização da compreensão do tempo do relógio, do tempo do calendário e do tempo histórico em 4 faixas etárias: 3-5 anos, 6-8 anos, 9-11 anos e 12 -14 anos. No entanto, estas categorias não devem ser entendidas como algo rígido, uma vez que vários aspetos influem a compreensão temporal da criança. Como refere COOPER (2002: 22) acerca da aprendizagem dos conceitos de tempo:

Depende de las experiencias de los niños, de la lengua y de las oportunidades de escuchar y contar cuentos y poemas relativos al paso del tiempo y a otros tempos y de relacionar los hechos de sus propias vidas con el paso del tiempo.

Atentamos à faixa etária compreendida entre os 6 e os 8 anos, uma vez que as idades dos alunos da turma participante no nosso estudo se localizam nesta categoria. Assim sendo, segundo os autores, entre os 6 e os 8 anos as crianças começam a representar o passado através de números e datas, podendo por vezes associar datas a acontecimentos e pessoas importantes. São também capazes de representar a idade de pessoas mais velhas do que ela através de números, ainda que de forma pouco precisa. Nesta faixa etária, tendencialmente as crianças começam a traduzir expressões como “há muito tempo” em datas, embora o uso de expressões seja mais comum do que a referência a datas específicas. THORNTON e VUKELICH (1988) mostram que entre os 7 e os 8 anos as crianças são capazes de reconhecer horas como tendo a mesma duração, enumerar dias da semana, meses e estações ordenadamente. Podem ainda identificar datas comemorativas recentes, usar termos como noite, amanhã, manhã para descrever um momento no tempo. Referem a data em anos sem, no entanto, a relacionar com

peçoas ou eventos. FREITAS, SOLÉ e PEREIRA (2010) referem ainda, com base em FRIEDMAN (1982) que as crianças entre os 6 e os 9 anos compreendem, de forma gradual, os conceitos relacionados com sistemas de medição do tempo (horas, partes do dia, dias, partes da semana, meses, anos, entre outros) primeiramente de forma isolada e só mais tarde de forma relacionada, articulando os conteúdos entre si.

Neste artigo, os resultados da investigação a seguir apresentados remetem para o tempo físico, especificamente para o tempo do calendário. Para SOLÉ (2009: 21):

O tempo do calendário está associado à utilização de linguagem de tempo envolvendo dias, semanas, meses, estações do ano, feriados e anos, assim como dígitos numéricos, para indicar unidades de tempo em calendários standard.

Ao contrário do tempo do relógio, cuja aprendizagem se efetua das unidades de maior duração para as unidades de menor duração, portanto, da hora para o minuto e depois para o segundo, o tempo do calendário requer o trabalho inverso, começando a abordagem pelos dias, seguidos dos meses e por fim os anos (THORNTON e VUKELICH, 1988).

METODOLOGIA

O projeto sustenta-se numa metodologia de investigação-acção, que privilegia a construção de aprendizagens significativas e integradoras, envolvendo a participação ativa dos alunos, numa abordagem socioconstrutivista, operacionalizada no modelo de aula oficina (BARCA, 2004). Procurámos, através de uma aprendizagem de cariz socioconstrutivista, através da qual é dada ênfase ao papel do aluno como questionador, investigador e explorador, proporcionar experiências de aprendizagem significativas, tendo em consideração a conexão entre o ensino de novos conteúdos e o conhecimento empírico dos alunos.

Como defende CARRETERO (1993: 57):

No basta la presentación de una información a un individuo para que la aprenda, sino que es necesario que la construya mediante su propia experiencia interna.

A adoção de uma perspetiva construtivista da aprendizagem implica que o aluno seja um sujeito ativo na construção do seu conhecimento e possa questionar, investigar e refletir sobre uma realidade, realizando aprendizagens significativas e contextualizadas. Neste sentido, BARCA (2004: 133), afirma relativamente ao modelo de aula oficina que:

O aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação.

O professor deve assumir o papel de mediador/facilitador da aprendizagem, proporcionando um ambiente desafiante, estimulador e adequado, para que cada aluno possa construir o seu conhecimento.

Relativamente à nossa investigação, esta partiu de três questões: 1) Como constroem os alunos noções de tempo físico ao nível do sistema convencional de medição do tempo (tempo do calendário)? 2) Que conceções de mudança evidenciam os alunos perante atividades de sequencialização de acontecimentos históricos (linhas de tempo; ordenação de imagens)? 3) Que competências desenvolveram os alunos ao nível da compreensão da temporalidade a partir de atividades desafiadoras?

Atendendo às questões acima enumeradas foram definidos os seguintes objetivos relativamente ao tempo do calendário:

- Analisar como constroem os alunos noções temporais associadas ao sistema convencional de medição do tempo (tempo do calendário);
- Promover metodologias e estratégias que visam desenvolver a compreensão do tempo do calendário: exploração do calendário; linhas de tempo; localizar e sequencializar acontecimentos;
- Identificar e justificar os maiores obstáculos/dificuldades na compreensão do tempo do calendário pelos alunos;
- Avaliar competências desenvolvidas pelos alunos ao nível da temporalidade a partir de atividades realizadas no âmbito do projeto.

As estratégias de investigação para a recolha de informação basearam-se nos seguintes instrumentos:

- Instrumentos de observação e reflexão: Observação direta e participante; notas de campo (registos); diários de aula reflexivos das aulas; gravações áudio das sessões do projeto.
- Instrumentos de recolha de dados: Atividades de papel e lápis (fichas de trabalho), ficha de levantamento das conceções prévias, fichas de sistematização/consolidação de conhecimentos, trabalhos elaborados pelos alunos no âmbito da implementação do projeto;
- Instrumentos de avaliação: trabalhos realizados pelos alunos; grelhas de registo de observação/avaliação do desempenho.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS RELATIVAMENTE AO TEMPO DO CALENDÁRIO

O tempo do calendário foi explorado ao longo de quatro sessões, nas quais se realizaram atividades como a interpretação de calendários, a localização de datas, a ordenação de acontecimentos e a construção de linhas de tempo.

Durante o período de observação do processo de ensino-aprendizagem, que antecedeu a implementação do projeto, constatámos, por parte de alguns alunos, a existência de dificuldades ao nível do tempo do calendário, evidenciadas pela falta de conhecimento do dia de aniversário, pela não compreensão do significado da data atual (dia/mês/ano) e respetiva localização no calendário, pelo desconhecimento de datas comemorativas próximas da data atual e verificámos ainda a existência de aprendizagens pouco consolidadas no que respeita a conteúdos já lecionados como o número de dias de cada mês, identificação dos dias da semana, do ano comum e bissexto, e a caracterização das estações do ano.

Assim sendo, a nossa primeira intervenção centrou-se na revisão de conteúdos já estudados, no sentido de consolidar aprendizagens, para que a partir daí se pudessem explorar outros conceitos relacionados com o tempo do calendário. Este objetivo concretizou-se através da construção de cartazes de sistematização de conteúdos, da realização de jogos com questões sobre os conteúdos abordados (em suporte PowerPoint) e, no mesmo sentido, através do estabelecimento de diálogos com a turma.

Terminada a revisão das aprendizagens, realizámos atividades em torno da exploração de calendários. Primeiramente os alunos conheceram diferentes tipos de calendários, como o calendário chinês, o islâmico e por fim o da civilização maia. De seguida, foi trabalhado o calendário do mês de novembro de 2015, tendo sido identificado o número de dias do mês, o mês anterior e posterior, a estação do ano correspondente, os dias úteis e fins de semana e o número de semanas completas. Realizaram ainda, em grande grupo, exercícios de localização de datas no calendário e identificação do dia da semana correspondente.

Dadas as dificuldades observadas inicialmente, utilizámos um calendário móvel para que os alunos pudessem elaborar a data diariamente e trabalhar unidades como o dia, o mês, o ano, o dia da semana e a estação do ano.



FIGURA 1| Calendário móvel utilizado nas sessões do projeto.

Relativamente às datas comemorativas, o seu estudo foi associado à construção de linhas de tempo. Numa primeira fase os alunos trabalharam em pares um texto d’“O livro das datas” de Luísa Ducla Soares, relativo a uma das seguintes datas: Dia Mundial da Paz/Ano Novo (1 de janeiro), Dia do Pai (19 de março), Dia da Árvore (21 de março), Dia da Mãe (1.º domingo de maio), Dia da Criança (1 de junho), Dia do Ambiente (5 de junho), Dia dos Avós (26 de julho), Dia de S. Martinho (11 de novembro), Natal (25 de dezembro). Na seleção das datas comemorativas tivemos em atenção o facto de algumas delas se relacionarem com conteúdos lecionados em anos letivos posteriores, o que justifica a escolha apresentada. Depois de lidos os textos, os grupos deram resposta às questões apresentadas na ficha de interpretação do texto, *O que se comemora? Em que data se comemora? Como surgiu a data comemorativa? Como se comemora?*

De seguida, os grupos apresentaram a data comemorativa explorada à turma. Neste momento cada par partilhou com os colegas o que descobriu sobre a data comemorativa trabalhada e assinalou a sua data numa linha de tempo com a duração de um ano, dividida por meses e estações do ano. No final de cada apresentação, os restantes alunos localizaram e assinalaram num calendário anual as datas comemorativas apresentadas. Para concluir esta atividade foi estabelecido um diálogo em torno da interpretação da linha de tempo construída.

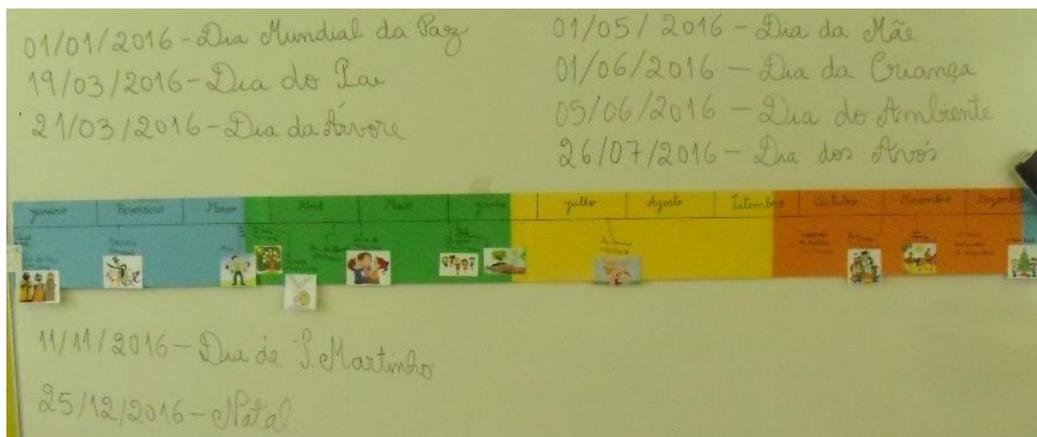


FIGURA 2 | Linha de tempo das datas comemorativas construída pelos alunos

As atividades descritas a seguir remetem para a exploração das datas de aniversário da turma. Primeiramente os alunos assinalaram a sua data de aniversário num comboio, afixado no *placard* da sala, cujas carruagens correspondiam aos meses do ano. Para isso, foram comparadas as datas de aniversário dos alunos que fazem anos no mesmo mês, de modo a que as datas de cada carruagem estivessem organizadas cronologicamente.

Depois de ordenarem as datas de um mês, os alunos consultaram o calendário do ano 2016, previamente facultado, a fim de indicarem o dia da semana no qual os colegas comemoram o aniversário. Este procedimento realizou-se para todos os meses do ano.

De seguida, em grande grupo, compararam datas de nascimento correspondentes a diferentes anos e ordenaram-nas, com o objetivo de compreenderem que na ordenação de datas se deve seguir a comparação do ano, depois o mês e posteriormente o dia. Identificaram, com esta atividade, o aluno mais velho e o aluno mais novo da turma.

A última atividade realizada no âmbito do estudo do tempo do calendário foi a construção de uma linha de tempo pessoal. Consideramos conveniente integrar esta atividade no conjunto de propostas subordinadas ao tempo do calendário, uma vez que a sua construção implica o domínio de unidades de tempo como os meses e os anos. Para a sua realização, os encarregados de educação facultaram fotografias dos educandos em várias idades e registaram acontecimentos marcantes da vida dos mesmos. A primeira etapa correspondeu à ordenação de fotografias, tendo-se verificado a existência de dificuldades na realização da tarefa por parte dos alunos que levaram muitas fotografias, pois tinham mais itens para ordenar. Depois de ordenadas as fotos, os alunos elaboraram individualmente uma linha de tempo com os acontecimentos mais relevantes, registados pelos pais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE ALGUNS DADOS

Os resultados apresentados de seguida foram obtidos através de vários instrumentos de recolha de dados, construídos para esse fim e aplicados nas sessões do projeto relativas ao tempo do calendário. Salientamos que os dados recolhidos através das fichas se reportam a respostas individuais.

Com a ficha de avaliação diagnóstica, *instrumento 1*, aplicada num momento prévio à implementação do projeto, procurámos avaliar os conhecimentos que os alunos detinham inicialmente. Nesta comunicação centrar-nos-emos apenas nas questões relativas ao tempo do calendário. O *instrumento 2* diz respeito a uma ficha de trabalho sobre a interpretação de calendários, através da qual pretendíamos aferir o conhecimento dos alunos relativamente às unidades de medida de tempo e identificar dificuldades evidenciadas na interpretação do calendário. O *instrumento 3* foi aplicado na fase final da implementação do projeto e consiste numa ficha de avaliação das aprendizagens construídas ao longo das sessões, tendo como objetivo investigativo aferir o conhecimento dos alunos após a realização de atividades desafiadoras e identificar a subsistência de dificuldades. Mais uma vez, aludimos apenas às questões relativas ao tempo do calendário. Por último, o *instrumento 4* consiste numa linha de tempo, na qual os alunos assinalaram as datas comemorativas e o *instrumento 5* corresponde uma linha de tempo pessoal. Através das linhas de tempo procurámos avaliar a ordenação e localização de datas.

Feita a explicação prévia dos instrumentos de medida de tempo utilizados, iniciaremos a nossa análise pela ficha de avaliação diagnóstica, *instrumento 1*, à qual responderam 17 alunos. No cabeçalho do documento eram requeridos dados pessoais relativamente ao nome e data de nascimento. Verificámos que apenas nove alunos detinham conhecimento da sua data de nascimento. Registámos dois casos que assinalaram corretamente apenas o dia de aniversário, dois que registaram o dia e o mês e um que respondeu corretamente o mês e o ano. Acrescem a estes dados três alunos que não dão resposta. Os dados apurados contrariam a expectativa inicial de que todos os alunos já conheceriam dados pessoais elementares como a data de nascimento e sustentam a relevância da abordagem deste tema.

Para a questão 5, *Coloca as letras de cada acontecimento no mês correspondente*, definimos como propósito avaliar o conhecimento dos alunos relativamente à correspondência entre datas comemorativas e o respetivo mês. Neste sentido, são apresentadas dez datas como o Natal, o dia dos Reis, o Halloween, o dia de S. Martinho, o dia da mãe, o início das estações do ano e o início do ano escolar. Reconhecemos a complexidade da questão, no entanto ponderámos a sua apresentação dado que as datas em que se iniciam as estações do ano já haviam

sido estudadas pelos alunos e o dia de S. Martinho e o Halloween tinham sido comemorados recentemente. Ainda assim, este exercício revelou-se difícil, como comprovam os resultados obtidos: treze alunos fizeram a correspondência correta de quatro datas ou menos, sendo que o número máximo de correspondências corretas entre meses e datas foi sete, concretizadas por apenas dois alunos. A questão seguinte, 5.1., *Pinta de vermelho os meses que têm 30 dias, de verde os meses que têm 31 e de amarelo os meses que têm 28 ou 29 dias*, invocava igualmente conteúdos já lecionados, neste caso o número de dias de cada mês. Verificámos que cinco alunos conseguiram identificar corretamente os dias correspondentes a todos os meses do ano, destacam-se por outro lado cinco alunos que identificaram incorretamente o número de dias de sete meses ou mais, pelo que consideramos que, de modo genérico, este saber não estava devidamente consolidado.

Com a questão 6, *Completa o calendário com os dias da semana*, concluímos que este conteúdo já é dominado por um maior número de alunos, ainda assim, quatro alunos revelaram não conhecer esta sequência. Nas três questões derivadas da questão 6, que designaremos a), b) e c), apurámos relativamente à questão a), *A que mês corresponde este calendário?*³⁰, que onze alunos identificam o mês de fevereiro tendo em conta o número de dias, no entanto, no que respeita à questão b), *É um ano comum ou bissexto? Porquê?*, apenas três alunos identificam o mês como pertencente a um ano comum e justificam corretamente a resposta referindo que nesse ano o mês de fevereiro tem 28 dias. Por último, a questão c), *Quais são os dias que são quarta-feira?*, doze alunos identificam os dias corretamente. Não podemos deixar de referir, uma vez mais, que os conteúdos requeridos nestas últimas questões haviam sido abordados anteriormente e como pudemos atestar, grande parte da turma revela um incipiente domínio de conhecimentos e noções temporais, o que salienta a pertinência do projeto aqui descrito.

Depois de apurados os resultados da ficha de avaliação diagnóstica, *instrumento 1*, dirigimos a nossa análise para os dados recolhidos através de fichas aplicadas aquando da implementação das atividades realizadas. Contudo, antes de iniciarmos esta análise, convém prestar atenção ao seguinte diálogo estabelecido aquando da exploração de datas comemorativas, especificamente do dia de reis, após a exploração da história: “Dia de Reis” de Luísa Ducla Soares, no qual os alunos manifestam conhecer a origem da contagem do tempo, que se efetua a partir do nascimento de cristo, que corresponde ao ano zero:

³⁰ Os alunos deveriam inferir o mês pelo número de dias presente no calendário, neste caso o mês de fevereiro devido à apresentação de 28 dias.

(...)

Professora: Quando é que vocês acham que se passou esta história?

Alunos: Há muito tempo.

Professora: Há quanto tempo?

Alunos: Há 2016 anos.

Professora: Porquê?

A20: Porque estamos em 2016.

Professora: E o que significa isso?

Alunos: Que Jesus nasceu há 2016 anos atrás.

Pouco tempo depois um aluno retomou o diálogo:

A16 – Jesus nasceu no ano um? ... No dia 25 do 12 do 1?

Professora: Nós sabemos que Jesus nasceu no dia 25 através da análise de registos e de coisas já muito antigas, dessa época, e pensa-se que cerca de uma semana depois se começou a contar o tempo. Por isso Jesus nasceu no ano zero e depois passaram para o ano um.

A18: Antigamente não havia comida.

A16: Nem papel higiénico

A20: Nem escolas.

A16: Só comiam sopa, o meu pai disse-me como era nesse tempo.

A1 Só comiam arroz.

(Registo áudio, 6 de janeiro de 2016)

No primeiro momento do diálogo os alunos revelam ter conhecimento que a contagem do tempo se passou a efetuar a partir do nascimento de Cristo, facto que a professora cooperante desconhecia que os alunos soubessem, o que mostra que estes detêm mais conhecimentos sobre o passado mais longínquo do que inicialmente esperávamos. Ao longo das sessões deparámo-nos várias vezes com conhecimentos dos alunos relativos a histórias antigas associadas à religião cristã, nomeadamente associadas à origem de datas comemorativas. Quando questionados sobre como realizaram estas aprendizagens destacaram a catequese e o ATL de carácter religioso que a maioria dos alunos frequenta.

No segundo momento do diálogo, os alunos fazem referência a acontecimentos ocorridos em períodos distintos que remetem para o nascimento de Cristo, com a colocação da questão *Jesus nasceu no ano um? ... No dia 25 do 12 do 1?* (A16) e para o tempo passado dos pais,

evidenciado pelas afirmações *Antigamente não havia comida* (A18), *Só comiam sopa, o meu pai disse-me como era nesse tempo* (A16), *Só comiam arroz* (A1), considerando que ambos se situam proximamente a nível temporal e que ocorreram há muito tempo, como podemos constatar pelo uso do termo “antigamente” e pelo contexto do diálogo que se reporta ao ano zero. Demonstram pelo discurso ainda não ter a noção da distância temporal, considerando o antigamente como sendo de há muito tempo, independentemente de ser há uns anos ou milénios.

Respeitando a hierarquia temporal da aplicação dos instrumentos de recolha de dados relativo ao tempo do calendário, iniciaremos a nossa análise pela ficha designada neste estudo **instrumento 2** (ficha de trabalho sobre a interpretação de calendários). Na questão 3, é apresentado um calendário do mês de junho do ano 2015, podendo ler-se no enunciado: *Completa o calendário com os dias da semana e pinta de azul os dias que correspondem ao fim de semana*, era nosso objetivo avaliar numa primeira fase o conhecimento da sequência dos dias da semana, uma vez que ainda não tinha sido adquirida por todos os alunos num momento prévio ao da implementação do projeto³¹, e aferir o saber relativamente aos dias que integram o fim de semana. Responderam às questões treze alunos. Os dados recolhidos demonstram que a sequência dos dias da semana é já um conhecimento adquirido pelos alunos visto que não se registaram respostas incorretas. Relativamente aos dias que correspondem ao fim de semana onze alunos identificaram o sábado e o domingo e dois alunos não deram resposta à questão, provavelmente por esquecimento. A questão 3 desdobra-se de seguida em duas questões, na 3.1 pretende-se que os alunos assinalem no calendário três datas comemorativas: 1 de junho – Dia da Criança; 5 de junho – Dia do Ambiente e 10 de junho – Dia de Portugal, os alunos não revelaram dificuldade, tendo dez discentes assinalado os dias indicados, dois discentes assinalaram apenas a primeira data e um aluno não realizou a questão. A questão 3.2 relaciona-se com a interpretação do calendário através da classificação das frases em verdadeiras ou falsas.

Frases	Número de ocorrências de classificação correta	Número de ocorrências de classificação incorreta
O mês de junho começou a uma segunda-feira.	11	2
Este mês tem 5 semanas completas	13	0
O mês de julho começa a uma sexta-feira	11	2
O dia 11 de junho é um dia útil.	11	2
O mês de junho tem 31 dias.	12	1

³¹ Podemos constatar este facto pela análise de resultados apresentada na ficha de avaliação diagnóstica.

TABELA 1 | Distribuição das respostas dos alunos à questão 3.2 do instrumento 2 (N=13).

Os resultados apresentados na tabela 1 revelam uma boa interpretação do calendário pela maioria dos alunos da turma relativamente à identificação do dia da semana em que se inicia o mês, ao número de semanas completas, aos dias úteis e ao número de dias do mês. Nove alunos classificaram corretamente as cinco frases.

A questão 5 compreende uma tarefa mais exigente ao implicar o cálculo da data e do dia da semana relativamente a uma data fornecida, o conhecimento da sequência dos dias da semana, dos meses do ano e o número de dias de cada mês. Responderam à questão onze alunos. Nesta questão é apresentada a data 24/11/2015 que corresponde a uma terça-feira, perante este dia os alunos deviam completar uma tabela identificando o dia da semana e a data correspondente a “anteontem, ontem, amanhã, depois de amanhã e uma semana depois”, sempre em relação à data fornecida. Todos os alunos identificaram corretamente as datas correspondentes a anteontem, ontem e amanhã, já em relação a depois de amanhã, registaram a data correta nove alunos. A data correspondente a uma semana depois suscitou mais dúvidas, sendo também de um nível de complexidade superior às restantes, por implicar o domínio da sequência de meses, do número de dias de cada mês e do cálculo da data. Assim, cinco alunos registaram corretamente o dia 1/12/2015, no entanto, destes apenas três associaram o dia da semana terça-feira, tendo os outros dois escrito sexta-feira. Dos alunos que não identificaram corretamente a data, registámos um aluno que não atendeu ao mês (1/11/2015), outro que indica o ano seguinte (1/12/2016), três que assinalam a data 27/11/2015 (correspondendo à sexta-feira dessa semana) e um aluno que não respondeu. Consideramos, sobre esta questão, que os alunos conseguiram compreender a organização do calendário e calcular as datas próximas de uma data dada, tendo bem presente a sequência dos dias e das semanas de um mês, manifestaram contudo dificuldades na data que dista de um maior número de dias da data indicada, como seria expectável dada a dificuldade da tarefa.

No diálogo estabelecido no início da segunda sessão, no qual foram lembrados alguns conteúdos relacionados com as medidas de tempo, nomeadamente, semanas, meses, estações do ano, ano comum e bissexto, os alunos revelaram possuir conhecimento das unidades de tempo relacionadas com o tempo do calendário, apresentando mais dificuldade no reconhecimento do ano comum e bissexto, como se pode depreender do seguinte excerto:

Verificou-se que os alunos dominam alguns destes conteúdos, pois foram capazes de enumerar os meses do ano, as estações e os dias da semana, no entanto revelaram dificuldades relativamente ao con-

ceito de ano bissexto e em reconhecer que uma linha do calendário corresponde a uma semana. Ao observarem o calendário do mês de fevereiro de 2015 (28 dias), o grupo de alunos concordou tratar-se de um ano bissexto, sem apresentarem alguma justificativa válida. Modificaram esta ideia depois de saberem em que consistia um ano bissexto e de terem sido colocadas questões sobre o mês em evidência bem como o número de dias que o constitui, justificando posteriormente que neste ano o mês de fevereiro não tem 29 dias. (Diário de aula, 24 de novembro de 2015)

Voltamos a nossa análise para um grupo de questões relacionadas com os mesmos conteúdos abordados neste diálogo, atendendo à questão 4 do **instrumento 3** (Ficha de avaliação das aprendizagens) aplicado na fase final do projeto, ao qual reponderam 15 alunos. Esta questão apresenta um calendário do mês de fevereiro do ano 2016 e aglutina três questões: 1) *Este mês corresponde a que estação do ano?*, 2) *O ano de 2016 é comum ou bissexto? Porquê?* e 3) *Em 2016 o carnaval comemora-se no dia 9 de fevereiro. Em que dia da semana festejamos o carnaval este ano?*

A questão 1 implicava o conhecimento das estações do ano e a sua correspondência aos meses, já as questões 2 e 3 associam-se à interpretação do calendário. Na questão 1, treze alunos associaram corretamente o inverno ao mês apresentado, um aluno respondeu primavera e um outro assinalou 2016 como resposta, mostrando dificuldades na interpretação da questão. Estes dados demonstram uma evolução positiva relativamente à associação dos meses às estações do ano, em comparação com as suas ideias iniciais. Verificamos esta progressão nas atividades realizadas em grande grupo, relacionadas com a linha de tempo (com os meses e as estações do ano), assim como em atividades de exploração do calendário anual, aquando da exploração das datas comemorativas, bem como a utilização do calendário móvel (para assinalar o dia), em se manifestou, nesta última tarefa, um grande envolvimento da turma. No que respeita à questão 2, nove alunos reconhecem tratar-se de um ano bissexto, no entanto apenas cinco apresentam uma justificativa válida, *É bissexto porque o mês de fevereiro tem 29 dias*, já três alunos não apresentam uma justificativa e um refere que *O ano 2016 é bissexto porque de quatro em quatro anos o ano é bissexto*, revelando conhecer essa característica inerente ao ano bissexto explicitando-a, mas sem apresentar uma justificativa que confirme a sua resposta. Ainda sobre a questão 2, dois alunos referem tratar-se de um ano comum e quatro optam por não responder. Inferimos através dos dados recolhidos desta questão, que os alunos integraram satisfatoriamente a distinção entre ano comum e bissexto, evidenciada pelo reconhecimento do ano bissexto por mais de metade dos alunos da turma. Na questão 3, sete alunos demonstraram realizar uma boa leitura do calendário, assinalando a terça-feira como o dia em que se comemora o carnaval em 2016. Já quatro alunos apresentaram respostas desajustadas como *No inverno ou*

9/02/2016, três revelaram ter feito uma incorreta localização do dia da semana como são exemplo *sexta-feira e festejamos numa segunda* e um aluno não apresenta resposta. Deduzimos que a maioria dos alunos que localiza de forma incorreta o dia da semana possa não ter consultado o calendário apresentado.

No que concerne à localização de datas comemorativas nos meses correspondentes, as respostas à questão 5 do *instrumento 3*, no qual se solicitava a correspondência entre datas comemorativas e meses do ano, revelam uma aprendizagem bem-sucedida como se pode constatar na tabela 2.

Data comemorativa	Número de ocorrências de ligações corretas
Natal	15
Dia do Pai	12
Dia da Mãe	12
Dia de S. Martinho	13
Dia da Criança	11
Dia de Reis	13

TABELA 2| Distribuição das respostas dos alunos à questão 5 do instrumento 3 (N=15).

Ao contrário do que considerámos inicialmente, um grande número de alunos da turma revelou-se capaz de localizar uma data comemorativa indicada relativamente ao mês. Consideramos pertinente referir neste momento que verificámos várias vezes em momentos prévios à concretização do projeto e ainda nas primeiras sessões que alguns alunos revelavam carências ao nível do desenvolvimento da temporalidade e neste caso no que respeita à localização de datas comemorativas, evidenciada pelo facto de alguns alunos não saberem em que mês se localiza o natal, associando-o várias vezes ao mês de março e por não saberem o dia nem o mês em que se encontravam, tendo dificuldade na identificação das datas comemorativas que se aproximavam. Entendemos assim uma evolução muito positiva em relação ao desenvolvimento deste conteúdo.

Relativamente às linhas de tempo, os alunos construíram uma linha de tempo das datas comemorativas e uma linha de tempo pessoal. Na linha de tempo das datas comemorativas, instrumento 4, a maioria dos alunos não revelou dificuldades, doze alunos preencheram a linha de tempo respeitando o dia da data, assinalando deste modo a data proximamente ao início, meio ou final do mês, conforme o dia. Apenas quatro alunos atenderam exclusivamente ao mês, tendo colocado a letra correspondente a cada data por baixo do mês, sem considerar o dia. Depois de realizada esta atividade, foi construída em grande grupo uma linha de tempo das

datas comemorativas para afixar no placard da sala, o que permitiu que os alunos melhorassem o seu desempenho relativamente à construção de linhas de tempo.

Para a construção da linha de tempo pessoal, instrumento 5, foi entregue a cada aluno um conjunto de fotografias pessoais em fotocópia e uma lista de momentos relevantes assinalados pelos encarregados de educação com a respetiva data. A primeira etapa da atividade requeria a ordenação das fotografias e, de modo geral, os alunos conseguiram estabelecer uma correta ordenação, como pudemos observar pelo registo da sua datação. Os alunos que revelaram mais dificuldade dispunham de um conjunto numeroso de fotografias, pelo que foi necessário proceder à sua seleção. Verificámos que, de modo geral, os alunos possuíam fotografias correspondentes a cada ano da sua vida e o facto de se recordarem dos momentos em que foram retiradas ou das histórias que os pais lhes haviam contado relativamente a uma dada fotografia contribuiu para que as conseguissem ordenar mais facilmente. De igual modo, o facto de muitas das fotografias retratarem férias ou momentos festivos como batizados, comunhões ou casamentos de que os alunos se recordavam facilitou também a tarefa. Este momento foi muito entusiasmante para os alunos, que ansiavam partilhar recordações e fotografias com os colegas. Do ponto de vista investigativo, demonstraram ter consciência do seu passado, relatando momentos representados em cada uma das fotos e estabelecendo comparações entre elas, como podemos constatar pela seguinte nota de campo:

Ao ver a sequência de fotografias de uma aluna, pedi-lhe que justificasse a ordenação efetuada, apontando para as fotografias, foi referindo que: “Esta foi do meu batizado... quando eu era bebé (1ª fotografia), esta é da festa dos meus anos, de quando fiz um ano (2ª fotografia), nesta eu era pequenina, foi na festa de finalistas da pré (3ª fotografia), esta foi do ano passado, quando eu me mascarei no carnaval (4ª fotografia), esta fotografia também é do ano passado, foi quando eu fui a Montalegre e fizemos um boneco de neve em cima do carro (5ª fotografia), esta é deste ano, quando a minha mãe me cortou o cabelo (6ª fotografia)”. (Nota de campo, 22 de janeiro de 2016)

Durante a atividade, acompanhámos a construção da linha de tempo dos alunos, muitos referiram os brinquedos favoritos de quando eram bebés e colaram imagens de objetos que utilizaram nessa altura. Alguns alunos demonstraram ter conhecimento sobre o seu passado através de conversações com os pais ou familiares, “*Quando eu era pequenina era muito gordinha, fui com os meus pais para a praia (referindo-se a uma foto em que era bebé), esta fotografia foi tirada no carnaval (fotografia na qual a aluna surge vestida de cozinheira), a minha mãe disse-me que eu gostava de brincar às cozinheiras*” (A18). Através dos diálogos que cruzámos com os alunos ao longo da construção da linha de tempo, reparámos que os alunos oriundos de outros países, destacaram como momento mais relevante a vinda do seu país de origem para Portugal, nomeadamente os de nacionalidade ucraniana e brasileira, como

podemos constatar também pelas suas linhas de tempo: “*Cheguei a Portugal em 2015*” (A17), ilustrando com uma imagem de um avião, “*Viagem do Brasil em dezembro de 2011*” (A20), “*Mudança do Brasil para Portugal*”(A7) em maio de 2010 e outro aluno assinala o mesmo em 2011. Um aluno faz também referência à mudança da Ucrânia para Portugal, no entanto desconhece a data. Consideramos que, por ser um momento que envolve mudanças significativas na vida das crianças, é classificado pelas mesmas como um dos momentos mais relevantes da sua vida e estabelecem várias comparações entre a sua vivência em Portugal e no seu país de origem. Contudo, as alunas de nacionalidade ucraniana, apesar de se mudarem recentemente, evidenciaram mais dificuldade em registar acontecimentos significativos da sua vida, o que poderá estar relacionado com o facto de atribuírem muita importância à mudança de país, considerando outros acontecimentos menos relevantes, no entanto importa também referir que as alunas não possuíam uma lista de acontecimentos relevantes nem fotografias, o que tornou a realização da linha de tempo dependente exclusivamente das suas recordações.

Os objetivos definidos para esta atividade foram cumpridos, os alunos tomaram consciência do seu passado pessoal e localizaram na linha de tempo momentos/acontecimentos relevantes do seu passado pessoal.

CONCLUSÕES PRÉVIAS

O presente estudo demonstrou que a realização de atividades que incidem no ensino explícito do tempo favorece a compreensão temporal dos alunos. Como podemos constatar através da comparação dos dados obtidos da ficha de avaliação diagnóstica e das fichas realizadas durante e após os momentos de concretização das atividades, verificou-se uma progressão dos conhecimentos dos alunos relativamente ao tempo do calendário. As capacidades demonstradas pelas crianças participantes no estudo identificam-se com as capacidades descritas por VUKELICH E THORNTON (1990) no que diz respeito ao tempo do calendário.

Os alunos revelaram possuir conhecimento sobre o tempo, que seria pouco expectável na sua faixa etária, como saber que a contagem do tempo se iniciou a partir do nascimento de Cristo, o que mostra uma grande influência das suas vivências com pessoas mais velhas, do seu saber empírico e da aprendizagem realizada por vias informais.

Percebemos, ao longo do projeto, que as crianças necessitam realizar primeiramente aprendizagens individuais, como saber enumerar os dias da semana, os meses e as estações do ano para depois avançarem para aprendizagens mais complexas, como o estabelecimento de

relações entre as unidades de medida de tempo. SOLÉ (2009) corrobora esta ideia, no seu estudo realizado com crianças deste nível de ensino. Ao nível do calendário, necessitam interligar conhecimentos elementares para que depois o possam interpretar.

Apesar do desenvolvimento da compreensão temporal, os alunos demonstram também algumas dificuldades quando se trata de realizar tarefas mais complexas, como verificámos no cálculo de datas que distam de um maior período de tempo da data atual. Todavia, consideramos que um ensino explícito e sistemático do conceito de tempo poderá minimizar estas dificuldades e consolidar as estruturas temporais dos alunos. Perspetivamos que estas aprendizagens favoreçam a aprendizagem da história em anos posteriores.

BIBLIOGRAFIA

BARCA, Isabel - Aula Oficina: Do Projeto À Avaliação. In Barca, I. (Org.) Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para Uma Educação Histórica De Qualidade. Braga: CIED. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, 2004, p.131-144.

CARRETERO, Mário- Constructivismo y Educación. Zaragoza: Edelvives, 1993.

COOPER, Hilary – Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

DOMÍNGUEZ, Jesús - Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2015.

FREITAS, Maria Luísa; SOLÉ, Glória e PEREIRA, Sara. - Metodologia da História. Luanda: Plural Editores, 2010.

PAGÈS, Joan e SANTISTEBAN, Antoni – La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. Caderno CEDES, vol. 30, (nº82) (2010), p. 281-309.

PROENÇA, Cândida – Ensinar/Aprender História - questões de didática aplicada. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

SOLÉ, Glória - A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Conceção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2009. Tese de Doutoramento, Ramo de Estudos da Criança, Área de Estudos do Meio Social.

THORNTON, Stephen e VUKELICH, Ronald - Effects of Children´s Understanding of Time Concepts on Historical Understanding. In Theory and Research in Social Education Winter, vol. 16, nº1 (1988), p. 69-82.

VUKELICH, Ronald e THORNTON, Stephen- Children's understanding of historical time: Implications for instruction. *Childhood Education*, vol.67 (nº1), (1990) p. 22-25.

DOCUMENTOS

ME -Organização Curricular e Programas do Ensino Básico- 1.º Ciclo.4ª Edição. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico, 2004.

MEC - Metas na Aprendizagem do Estudo do Meio – 1.º Ciclo. Ministério da Educação – DGIDC, 2010.

MEC - Programa e Metas Curriculares de Matemática- Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência, 2013.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO CIBERESPAÇO: ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS E AS MUDANÇAS DE COGNIÇÃO DE PENSAMENTO EM ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

ANTONIO DIOGO GREFF DE FREITAS
ANA CLAUDIA URBAN
(Universidade Federal do Paraná (UFPR))

RESUMO: O presente trabalho pretendeu analisar a relevância do ciberespaço para o ensino de história. Dessa forma, pontos de partida como a comunicação, a história, a educação, e suas relações, são temas centrais dessa pesquisa. Dentro dessa perspectiva, trazer reflexões sobre a produção de fontes primárias e, o uso em sala de aula dessas fontes, dentro desse meio a internet. Como, por exemplo, fontes de redes sociais como o Twitter ou mesmo o Facebook, e se aprofundar nas relações entre tempo presente do aluno, cotidiano, comunicação e história. Dado importante para entender como o discente obtém seus conhecimentos no contexto atual de vivência. Assim, trazer ponderações sobre o impacto da cultura da convergência midiática na produção dos sentidos históricos dos estudantes. Pois, o sentido de tempo, ou o processo de consciência histórica, também é influenciado pelo meios em que a interpretação ou a vivência humana é percebida.

Para tal feito, o trabalho buscou analisar alguns conceitos de autores como Pierre Levy, Henry Jenkins, Alex Primo, Jorn Rüsen, entre outros pesquisadores que relacionam a comunicação, a educação e a história.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Convergente, Fontes Históricas, Ensino de História.*

O trabalho em questão tem como objetivo compartilhar reflexões sobre a comunicação, a história e a educação, suas interconexões e a influência das novas mídias na construção da consciência histórica de estudantes. Estas indagações tiveram como ponto de partida pesquisas desenvolvidas no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)³² ainda enquanto estudante do curso de história da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o trabalho de conclusão de curso desenvolvido na mesma faculdade. Como bolsista do programa de pesquisa PIBID os estudos transpassaram o tema de ensino de história e meios de comunicação. Tendo como base de pesquisa duas escolas públicas estaduais da cidade de Curitiba. Nesses estudos foram desenvolvidas oficinas e aulas sobre os diversos meios de comunicação e sua relação com a história, o que por sua vez, serviram como base para o trabalho de conclusão de curso de história na mesma universidade. Assim partindo desses estudos, esse processo culminou na construção da pesquisa desenvolvida atualmente enquanto mestrando de educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e continua em andamento. Deste modo, esse trabalho teve como meta apresentar possíveis problemáticas acerca da relevância do ciberespaço no ensino de história tendo como base os estudos desenvolvidos até o momento.

Para isto, foi necessário transitar em um primeiro momento em leituras que pudessem esclarecer as conexões entre história e comunicação e sua relevância para o ensino histórico. Assim, partimos da reflexão da professora Marialva Carlos Barbosa:

*Enquanto a comunicação vê prioritariamente a história como possibilidade de adentrar o passado e recuperar, neste mesmo passado, fontes inteligíveis que podem trazer o passado para o presente, a história considera emblematicamente os meios de comunicação como ferramentas disponíveis para a compreensão de um contexto mais amplo invariavelmente localizado no passado.*³³

Esta reflexão de Marialva Carlos Barbosa sintetiza esse limiar entre os estudos de comunicação e história. Tanto para um campo quanto para outro, os estudos são mais do que de ajuda mútua, são estudos bem estruturados que buscam um entendimento maior sobre a comunicação e sua história, assim como sobre o papel da comunicação na história. No caso para a história, é um dos meios para atingir, buscar e reconhecer a principal matéria prima do historiador, os vestígios, os rastros históricos, as fontes primárias. Essa interconexão possibilita para o pesquisador do passado entender sociabilidades, culturas, eventos, influências dos meios de comunicação na sociedade, representações ou ideias de um dado momento histórico tudo a partir de rastros que personagens do passado deixaram em algum meio de comunicação, que

³²PIBID – O uso em sala de aula de materiais de conteúdo histórico produzido pelos meios de comunicação.

³³ (FERREIRA, RIBEIRO: 2007. p. 15.)

por sua vez pesquisadores do presente garimpam até lapidar uma pesquisa ou o vislumbre do entendimento histórico.

Estes rastros passam a existir em imagens, sons, textos de revistas, periódicos, programas de rádios ou de televisão, entre outros, enfim vestígios que podem trazer o passado para uma análise no presente, como até mesmo afetar o tempo presente. Estes vestígios são ações, processos de atores sociais que em sua existência efetuam ou praticam atos comunicacionais. Em suma, o rastro do ser humano é também um ato comunicacional. Sobretudo após o surgimento da impressão no século XV, ou ao menos quando o ser humano passa de forma mais intensa a registrar o tempo presente num documento duradouro. Dessa forma, se tornam atestados de acontecimentos de lugares e tempos distintos. Não deixando de destacar as inúmeras facetas de produção desse material, que em momentos é visto pelo próprio ato comunicacional de determinada mídia como legitimador, pois no momento da edição ou até na forma que um fato é posto numa primeira página de jornal pode influenciar na interpretação futura deste produto midiático. Assim, não se esquecendo de levar em conta que, apesar de serem atestados do tempo, devem ser analisados profundamente e com rigor.³⁴

Devemos considerar alguns momentos históricos que ao longo do tempo demonstraram a importância da relação da comunicação com a história. Como a imprensa, que Robert Darnton usou em sua obra intitulada “O Beijo de Lamourette”, assim como os jornais no século XIX que Benedict Anderson contempla para descrever o que ajuda a moldar uma consciência coletiva e nacional, à “era do rádio”, o qual Peter Burke e Asa Briggs descrevem como de Roosevelt e Churchill, ou de Stalin e Hitler, à invenção do telégrafo, à propaganda na Segunda Guerra Mundial, ou o início da era da televisão na década de 1950, o que, aliás, influenciou no aparecimento dos estudos culturais interdisciplinares na comunicação.³⁵ Enfim, aos inúmeros exemplos de que a comunicação na história tem um papel de protagonista ao entendermos o passado, o que se confirma nas reflexões de filósofo e historiador Jörn Rüsen ao perceber que, em suas palavras:

“As múltiplas e diferenciadas formatações de sentido do tempo e sua mudança histórica dependem essencialmente dos meios pelos quais a experiência e a interpretação do tempo são transmitidas.”³⁶

Dentro desse aspecto, e dos vastos meios ou mídias de comunicação presentes em nossa sociedade, chegamos ao ponto em que ocorre o advento da rede mundial de computadores,

³⁴ (BARBOSA, RIBEIRO; : 2011. p. 10- 12.)

³⁵ (BRIGGS e BURKE: 2006. p. 13 – 23.)

³⁶ (RÜSEN: 2014. p. 292)

sobretudo sua relevância cada vez maior a partir da década de 1990. Assim como visto nas outras mídias, nesse “novo” meio, ou melhor, no ciberespaço, as fontes históricas irreversivelmente acabam sendo construídas. Para Lévy:

“Aqueles que fizeram crescer o ciberespaço são em sua maioria anônimos, amadores dedicados a melhorar constantemente as ferramentas de software de comunicação, e não os grandes nomes, chefes de governo, dirigentes...”³⁷

Dessa forma, a internet, o ciberespaço então são frutos de uma cooperação internacional de um movimento de conjuntura social que começou de baixo. Muito diferente de uma mídia como a televisão, o rádio, o jornal, etc., a internet representa uma prática de comunicação interativa, comunitária no qual qualquer ser humano pode participar e contribuir desde que conectado. Essa grande diferença na verdade é uma contribuição para o estudo do historiador, ou para o ensino da disciplina de história, pois no lugar de termos uma mídia gerenciada, ou seja, tendo um núcleo organizacional onde se dispersaria seus programas e interesses, temos perspectivas, interações, sociabilidades, troca de experiências, formação de comunidades de ideias, das mais variadas origens, principalmente de pessoas comuns no cotidiano.

Esse ciberespaço, segundo Lévy, teria três princípios que ordenaram o seu crescimento inicial, a interconexão, a criação de comunidades virtuais e inteligência coletiva. A interconexão seria o princípio básico do ciberespaço, pois teria como objetivo ou expectativa um universo de conexões em que cada máquina, computador, ou até mesmo um carro, por exemplo, teriam um endereço de internet³⁸. Essa passagem para um mundo conectado daria uma sensação de “espaço envolvente”, pois todo o espaço se tornaria um canal interativo³⁹. O segundo elemento recai sobre a ideia de comunidades virtuais os quais se apoiariam no primeiro princípio de conexão. Esta comunidade seria a construção de um “nó” que reuniria a partir de afinidades, interesses comuns de conhecimento, projetos de ajuda mútua, como a cooperação ou troca, etc., o qual podemos exemplificar a partir de páginas no Facebook ou contas no Twitter. Essa comunidade virtual não teria necessidade de relação com o espaço geográfico, com distâncias entre estes usuários, apesar de também unir internautas próximos, também desenvolveria comunidades virtuais de pessoas dos diversos lugares e países. Nessas comunidades virtuais a interação desenvolve as sociabilidades vistas no conceito de cibercultura. O terceiro elemento se dá no conceito de inteligência coletiva, este também dependente de seu antecessor, a comu-

³⁷ (LÉVY: 1999, p. 128.)

³⁸ *Idem*, p. 129

³⁹ *Idem ibidem*.

nidade virtual, pois um grupo humano só se interessaria pelo desenvolvimento dessa comunidade se não existisse um gerenciamento inteligente, e sim um ideal coletivo, mais imaginativo, mais rápido, mais capaz de inventar.⁴⁰

Adicionando ao entendimento destes conceitos de Lévy, e a definição de Web 2.0, veremos que as mídias digitais construídas nessa geração da Web contribuem para uma forma de interação que não somente serve como um meio de comunicação, mas sim se transformara num meio em que os antigos consumidores das velhas mídias se tornam produtores de conteúdo.⁴¹ Esse ciberespaço então acaba dando oportunidade para uma “horizontalização” na comunicação.⁴² Como vimos nos princípios do desenvolvimento desse espaço e que se consolidou com a Web 2.0.

Essa grande diferença na verdade é uma contribuição para o estudo do historiador/professor de história, pois no lugar de termos uma mídia gerenciada, ou seja, tendo um núcleo organizacional onde se dispersaria seus programas e interesses, temos perspectivas, interações, sociabilidades, troca de experiências, formação de comunidades de ideias, das mais variadas origens, principalmente de pessoas comuns no cotidiano. Essa ideia é sintetizada na afirmação a seguir por Henry Jenkins:

This shift from distribution to circulation signals a movement toward a more participatory model of culture, one which sees the public not as simply consumers of preconstructed messages but as people who are shaping, sharing, reframing, and remixing media content in ways which might not have been previously imagined. And they are doing so not as isolated individuals but within larger communities and networks, which allow them to spread content well beyond their immediate geographic proximity. Henry Jenkins (1992) coined the term “participatory culture” to describe the cultural production and social interactions of fan communities, initially seeking a way to differentiate the activities of fans from other forms of spectatorship. As the concept has evolved, it now refers to a range of different groups deploying media production and distribution to serve their collective interests, as various scholars have linked considerations of fandom into a broader discourse about participation in and through media.⁴³

Dessa maneira, segundo Francisco Rüdiger, ao perceber a sociedade em rede de Castells, a internet estimula a inclusão e a criatividade, pois os próprios consumidores também produzem a informação da Web. Esse princípio oriundo dessas transformações na internet será também trabalhado por Henry Jenkins, ao destacar uma cultura da convergência decorrente do grande fluxo de informação de diferentes plataformas de mídias, produtores e consumidores

⁴⁰ *Idem*, p. 133

⁴¹ (RÜDIGER: 2011. p 131.)

⁴² *Idem ibidem*.

⁴³ (JENKINS, FORD e GREEN: 2013. Pg.2)

desses conteúdos criados⁴⁴. O fato que nos interessa nesse momento é que esse espaço desenvolve uma grande gama de fontes que podem ser lidas pelo historiador ou trabalhadas pelo professor, assim como, pelos alunos.

No lugar de correspondências, documentos de batizo, atas, testamentos, registros oficiais de governos ou processos judiciais, típicos e recorrentes nas análises históricas, passamos a ter fontes como vídeos de sites do Youtube que retratam um protesto na Praça Tahrir⁴⁵, por exemplo, ou fotos, textos, discussões, charges, panfletos, ou “memes”⁴⁶, produzidos em ambiente online que possam registrar rastros históricos ou reflexões históricas. Nesse ponto, em que temos como base a construção de informações por pessoas comuns, é que encontramos aspectos importantes para esse trabalho, aspectos que entram em convergência. Pois, de acordo com Alice Ribeiro Casimiro Lopes, uma das principais problemáticas do ensino recai nas inter-relações do conhecimento científico e o conhecimento cotidiano.

A partir do momento em que os próprios alunos estão construindo informações ao socializarem na internet, podemos fazer relações entre o produto histórico, o conhecimento empírico que pode ser extraído desse meio, e o cotidiano do aluno que vive nessa conjuntura midiática. Dessa forma, então, se aproximar das relações cotidianas do aluno levando em conta os saberes populares, ao mesmo tempo em que se desenvolve um senso crítico e uma perspectiva pluralista de interpretação.⁴⁷ Nesse sentido, as reflexões de Furquin, vão ao encontro, pois é necessário darmos importância à realidade do aluno, ao entorno do aluno, de forma análoga, ao espaço envolvente, como diria Lévy, que constrói as identidades e as vinculações do estudante com o seu meio. Ao trabalharmos esses aspectos o aluno passa a perceber mais do que entendimento de como uma fonte histórica é desenvolvida, mas sim, o próprio tempo em que vive. Ou, como Rösen destacara, a percepção de sentido do tempo, os quais passariam pela experimentação, interpretação, orientação e motivação.⁴⁸ Importante salientar que esses aspectos desenvolvidos dentro do ciberespaço estão criando e recriando, ao encontro com a perspectiva cultural de Lopes, símbolos, representações e significados, os quais são construídos a partir de um processo histórico.⁴⁹

⁴⁴ (JENKINS: 2009. p. 29.)

⁴⁵ Protestos ocorridos ao redor do ano de 2011 no Egito no contexto da Primavera Árabe.

⁴⁶ Imagem, vídeo, gif ou som, uma mídia de forma geral, construída com o intuito de causar o humor.

⁴⁷ (LOPES, Alice R. C.: 1999, p. 28.)

⁴⁸ (RÜSEN, *Op. Cit.* p. 267)

⁴⁹ (LOPES, *Op. Cit.* p. 68 – 70.)

Assim, partindo do pressuposto de que o professor de história usa também como base de seus estudos principalmente as fontes históricas, ou melhor, as evidências históricas, como poderíamos definir essas novas formas de evidências oriundas da internet? Elas seriam fontes que poderiam ser usadas para o ensino de história? As fontes ditas tradicionais ou comumente estudadas são mais relevantes do que uma informação produzida na web? Indagações desse tipo estão ocorrendo também em alguns outros trabalhos na área de história valendo destacar a pesquisa de Cláudia Senra Caraméz em sua dissertação de mestrado intitulada *A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da educação histórica*⁵⁰. Pesquisa esta que tem como foco a visão dos professores e sua relação com as tecnologias da informação. Fato que nos faz perceber a relevância dessa preocupação com as novas fontes desenvolvidas nesse espaço. A pesquisadora percebeu a partir de entrevistas com professores que a internet ampliava possibilidades no ensino de história principalmente no momento que rompe com a ideia de linearidade histórica tão difundida nos materiais didáticos. Além disso, as fontes históricas usadas em materiais didáticos muitas vezes são utilizadas apenas para legitimar ou justificar o que o autor do material escreveu sobre determinado período histórico. O que, por sua vez, poderia ser questionado a partir de várias perspectivas possíveis em fontes da WEB. Esse fator sem dúvida traz uma maior independência do professor de história em relação à produção dos manuais escolares ao ter acesso a inúmeras fontes que o produto didático não tem como proporcionar.

É possível que uma das maiores resistências aos estudos de fontes que estejam no ciberespaço, concordando com o artigo de Fábio Chang de Almeida⁵¹, está na própria relação histórica do historiador e suas heranças ditas positivistas do século XIX ao ter o documento impresso e oficial como fonte primária. A questão é que esta visão é transformada já nos estudos da Escola dos Annales. Vale então destacar que no texto “Documento/Monumento”, de Jacques Le Goff, temos uma definição sobre o que seriam estas fontes: “Tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.”⁵² Nesse sentido, podemos incluir toda a discussão trazida até aqui ao compreendermos o espaço da internet em que Pierre Levy con-

⁵⁰ (CARAMEZ, 2014, p. 20)

⁵¹ ALMEIDA, Fábio Chang de. O Historiador e as Fontes Digitais: Uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. Disponível em: academia.edu/424584/O_HISTORIADOR_E_AS_FONTES_DIGITAIS_UMA_VISAO_ACERCA_DA_INTERNET_COMO FONTE PRIMARIA PARA PESQUISAS HISTORICAS Acesso em: 05/06/2016

⁵² (LE GOFF, 2003. p. 540.)

ceituara como ciberespaço e cibercultura nesse mundo de pertencimentos, de relações, dependências, gostos, maneiras, relações sociais e culturais que se dão nesse espaço e cultura a partir do homem.

Outras formas de fontes históricas também são questionadas, como por exemplo, as fontes orais. Para Robert Frank, por exemplo, em seu texto “Questões para as fontes do presente”, os atores vivos que testemunharam um evento específico, ao sofrerem praticamente um inquérito policial ao responderem perguntas ou questionamentos do historiador, estão sendo fontes do tempo presente. Mais do que isso, estão sendo moldadas, em muitas vezes sem intenção, no próprio tempo em que estão sendo entrevistadas. Ou seja, são fontes que estão cedendo a uma transformação simultaneamente à sua análise.⁵³ Obviamente que ocorrerão técnicas ou métodos para compensar as perdas e falhas desta análise, mas a questão aqui é que esta reflexão também cabe às fontes escritas. Robert Frank deixa claro: “A escritura não é livre e não há pureza específica da fonte escrita”⁵⁴. Exemplifica, do mesmo modo que a fonte oral não é pura ao ser entrevistada, a fonte de um prefeito ao escrever o seu relatório sofre interferências de relatórios que recebera, e dos laços de dependência das pessoas em que convive, etc.. Além disso, enquanto uma fonte escrita dará vazão para informações possivelmente vindas da elite dependendo o período histórico, como um relatório de um major numa guerra, por exemplo, as fontes orais podem trazer informações que geralmente são esquecidas na história. Podemos pensar no caso que Hebe Matos e Ana Lugão Rios trouxeram ao escrever “Memórias do Cativeiro”⁵⁵. Nessa obra as autoras buscam de fontes orais para descrever a memória coletiva de camponeses negros, ditos descendentes diretos dos últimos cativos no Brasil. Sabemos da falta de documentação ou fontes para analisarmos a voz desses personagens, para isto a fonte oral preencheria as lacunas que eram insuficientemente documentadas pelas fontes escritas.

Nesse mesmo sentido a professora e pesquisadora Ana Catarina Gomes Simão traz a seguinte reflexão:

Assim, em vez de evidência ser uma autoridade, ela é fruto do pensamento autónomo do historiador, que qualifica certas coisas no presente como evidência para certas coisas no passado. Deixa de ser o historiador a submeter-se às fontes e passam estas a submeter-se ao historiador – é aquilo que o autor chama de revolução copernicana na teoria da história (1992, p. 236). Não há limite para o que pode ser considerado evidência. A evidência potencial acerca de um assunto é constituída por todas as afirmações existentes a esse respeito⁵⁶.

⁵³ (CHAUVEAU, TÉTART: 1999 p. 106-107)

⁵⁴ *Idem, ibidem.*

⁵⁵ (RIOS, MATTOS, 2005.)

⁵⁶ (CATARINA GOMES SIMÃO: 2015, pg. 186)

A partir desse prisma, as fontes que estão e foram construídas no ambiente da internet são passíveis de estudo, análise, e uso em sala de aula. Afinal, a fonte como evidência parte do princípio de como se interpreta esses dados e que, por sua vez, seria de utilidade para o ensino de história por incitar a análise por parte dos alunos, mas, além, instigar a crítica a partir do ambiente cotidiano do discente.

Os questionamentos sobre estes tipos de fontes primárias são evidentemente normais, pois uma nova forma de fonte exige novas formas de abordagem, ou pelo menos momentos de reflexão sobre como proceder. Como organizar, analisar ou absorver a grande quantidade de fontes que são postas na Web pelo Wikileaks, por exemplo. Vale destacar o pensamento de Maynard: “Nos parece agora mais viável adotar uma espécie de “rigor flexível”, como proposto por Carlo Ginzburg.”⁵⁷ Aquele caminho fixo de análise não é mais viável, neste momento a flexibilidade de Ginzburg talvez seja mais coerente. Afinal, ao sermos submersos por tamanho número de fontes que alguns momentos parecem demonstrar o todo, e em outros escapam de forma fluída, seria importante entendermos os detalhes reveladores, sinais e indícios para irmos além dos dados, para alcançarmos os usos, as apropriações ou até mesmo as formas de consumo que estas fontes na Web podem revelar.⁵⁸

Interessante, dentro desse contexto, salientar o estudo que Ana Lúcia Migowski da Silva desenvolveu com relação à memória coletiva destacada no microblog Twitter. Silva buscou entender como a memória de um fato pode ser percebida, usando do caso do aniversário de dez anos do atentado de 11 de setembro nos EUA, e de interações e manifestações compartilhadas no Twitter. Os usuários desse site ao rememorarem os acontecimentos de 2001 nos EUA estavam demonstrando a partir de comentários, retweets (replicar uma mensagem de outro usuário), ou avaliando mensagens de forma positiva, amplificando a visibilidade da mensagem, qual era em geral a memória coletiva sobre aquele evento, segundo Silva. No campo Trending Topics, é possível analisar quais são os assuntos mais comentados de determinada momento, por exemplo.⁵⁹ Como esse exemplo poderia ser trabalhado historicamente em sala de aula? Quais aspectos sobre a cultura dos alunos poderiam ser extraídos? É possível o aluno entender o processo histórico, a definição de fonte primária em história, juntando isso com a percepção de tempo presente e sentido de tempo do aluno? Enfim, esse modelo serviu para percebermos que análises já estão sendo feitas e que são de grande relevância para os estudos históricos e sua

⁵⁷ (MAYNARD: 2011, pg. 11)

⁵⁸ *Idem.*

⁵⁹ (PRIMO: 2013, p. 160)

relação com a educação histórica. Afinal, é preciso construir novas formas de narrar e refletir sobre o passado no presente. Pois, como Schmidt e Garcia também confirmam, é necessário, para um estudo sobre a educação, “análises de mediações como a das linguagens nas formas de captação do mundo pelos sujeitos em processo de escolarização, individualmente ou coletivamente.”⁶⁰. Portanto, e tendo como ponto de partida, que os sujeitos que estão em processo de escolarização estão sofrendo forte influência das transformações midiáticas, sobretudo a internet, é de suma importância a construção de pesquisas que vão ao encontro desse processo. Nessa perspectiva, os alunos que estão praticamente imersos em redes sociais que passam pelo Twitter, Facebook, ou Snapchat, entre várias outras redes, cada vez mais vivem um processo de possibilidade de experimentação sem mesmo ter saído de seu local de origem. Ou seja, a internet que surge a partir da segunda metade da década de 2000 proporciona uma relação sensorial com o mundo em que o aluno vive sem precedentes. Afinal, as interações possíveis no meio online são simultâneas e de diferentes formas o que, por sua vez, permite ao jovem estudante a construir, mesmo que inconsciente, uma multiplicidade de raciocínios, ou um raciocínio multifacetado para diferentes estímulos em diferentes contextos. A sala de aula, que poderíamos chamar de clássica ao ter um professor como “autoridade” à frente e seus alunos alinhados em carteiras, não condiz com a realidade de percepções as quais os discentes estão imersos. A ideia de “rede” de pensamentos que ocorrem de forma aleatória na WEB cada vez mais passa a ser um aspecto cultural das novas gerações. Vejamos:

Ora, o mundo atual caracteriza-se por uma série de possibilidades que se estendem além do “presencial” (continuando a ser parte do “real”) e oferecem uma variedade de situações e contextos que nenhum sujeito poderia experimentar em uma única vida “presencial”, atrelada a um lugar e a um tempo histórico. Ambientes virtuais expandem além do imaginável as possibilidades de percepção do mundo, oferecendo ao sujeito mais acessibilidade ao mundo, inúmeras experiências e conquistas novas.⁶¹

Ou seja, o contexto de vida do discente naturalizou uma forma de vivência que parte das múltiplas experiências simultâneas em seu cotidiano. Esse processo oportuniza uma relação com os estudos de história a partir de interpretações múltiplas de várias fontes sobre um mesmo contexto ou conjuntura histórica. Assim, a linearidade dos livros didáticos, ou mesmo a prática dos docentes em sala de aula ao desenvolver os velhos raciocínios de causa e efeito, ou também a linha do tempo linear e narrativas históricas sem a perspectiva de experimentação múltipla que o cotidiano online permite, faz com que a criação de sentido histórico por parte do discente

⁶⁰ SCHMIDT, GARCIA, e HORN: 2008. p. 31.

⁶¹ (BANNEI, DUARTE, CARVALHO, PISCHETOLA, MARAFON e DE CAMPOS: 2016, pg. 110)

seja quase impossível de ser alcançada. Nesse contexto vale lembrar uma das qualidades desenvolvidas por Jörn Rüsen acerca da narrativa histórica:

Uma narrativa histórica está ligada ao ambiente da memória. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, a qual está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível.⁶²

Nesse sentido, tendo em vista que as novas gerações já nasceram no ambiente online de experimentação e, por sua vez, já naturalizaram a concepção de multiplicidade espacial e temporal, poderíamos levantar a hipótese com base na afirmativa anterior de que a memória ou mesmo a “experiência do tempo passado” como salientou Rusen, também já teria um processo de entendimento histórico ou mesmo de narrativa histórica com base em raciocínios multifacetados. Até que ponto a narrativa sofre influência desse processo de transformação midiática? A construção da narrativa histórica se daria muito mais pela forma em que a experiência do passado procede? Imagine um contexto que está além de redes sociais, mas jogos virtuais que incluem redes sociais. Essa experimentação permite a simulação de diversas possibilidades de raciocínios sem a necessidade dos riscos em que estas mesmas experiências possibilitariam se ocorressem fora do meio cibernético. Essas experiências ampliam as possibilidades de raciocínios em que os alunos estão imersos. Vale destacar que: “[...] o sujeito envolvido em ações a serem desenvolvidas em uma realidade virtual não percebe a existência de um meio – a tecnologia – que medeia sua experiência com o ambiente e age como se o meio não existisse.⁶³ Ou seja, cada vez mais, o meio está deixando de ser percebido em determinadas circunstâncias, principalmente em games, mesmo que esta mídia influencie no modo e na cognição de quem a usa. Nessa perspectiva o meio apesar de influenciar não é percebido, poderíamos dizer com base na afirmação acima, ao usarmos um termo da área de história, que as novas mídias são uma via de mão dupla.

Algumas discussões sobre essas mudanças de cognição de pensamento que estão ocorrendo principalmente entre os jovens em boa parte das vezes levam em consideração um conceito de Pierre Levy já demonstrado há algumas décadas. A ideia de inteligência coletiva. Esse conceito leva em consideração a possibilidade de comunidades virtuais construir respostas para raciocínios ou problemas de forma coletiva. Nesse mesmo caminho, pesquisadores⁶⁴ da área da educação refletem sobre a ideia de sala de aula como uma forma de inteligência coletiva e o professor como um mediador desse processo. Evidentemente, era questão de tempo para

⁶² (RUSEN: 2011, pg. 97)

⁶³ BANNEL, DUARTE, CARVALHO, PISCHETOLA, MARAFON e DE CAMPOS: 2016, pg. 114)

⁶⁴ BANNEL, DUARTE, CARVALHO, PISCHETOLA, MARAFON e DE CAMPOS.

que uma prática que já ocorre mesmo que inconscientemente no meio virtual fosse apropriada para o ensino. Talvez, uma das possibilidades para o estudo e análise de fontes históricas produzidas na internet e seu uso em sala de aula sigam o mesmo caminho. Esse trabalho, até este momento teve um estudo teórico sobre essas problemáticas elencadas, e ainda em andamento, busca analisar a partir de questionários e intervenções didáticas algumas possíveis reflexões sobre essas questões acima desenvolvidas.

Quais seriam essas fontes? Algumas já foram exemplificadas acima, como, por exemplo, os “tuítes” sobre o atentado de 2001 nos Estados Unidos. Múltiplas mensagens sobre um mesmo acontecimento que levariam aos alunos a diferentes raciocínios devido às diferentes interpretações que cada discente poderia atingir. Além disso, possibilitaria a construção de uma narrativa sobre aquele momento histórico tudo mediado pelo professor. A ideia de uma construção coletiva de uma narrativa sobre um determinado momento histórico talvez trouxesse um sentido de identificação maior entre os alunos e a historiografia mediada pelo professor. Esse processo de intervenção didática está em construção e tem como objetivo coletar dados com base nas problemáticas já citadas.

A seguir, com base em estudos iniciados já no trabalho de conclusão de curso de história na UFPR exemplificarei mais algumas possibilidades de fontes na internet que trazem informações diversas no caso de protestos que ocorreram no Brasil e na Turquia no ano de 2013.



Figura 1 – Foto de ativistas na Turquia publicada no Facebook

A partir do ano de 2010 movimentos de protestos de amplitude global começaram a se proliferar em inúmeros países, não somente em países com governos ditatoriais, mas como também em países com democracias consolidadas como os EUA, Espanha, Inglaterra, entre outros. Várias explicações tomaram forma para os levantes, protestos e ativismo que facilmente

foram comparados com o emblemático ano de 1968. Particularmente no norte da África e Oriente Médio foram chamados de Primavera Árabe ao relembrar a Primavera de Praga ou a Primavera dos Povos de 1848. De fato, eram contestações com um desenho de massa que ocorreram de forma sequencial, país por país, cidade por cidade, até o ponto de ocorrer protestos de solidariedade de povos de um país para com o outro.⁶⁵ Nessa perspectiva a interação entre manifestantes de diferentes partes do mundo poderia ser analisada em aula para reflexões sobre contextos políticos e econômicos de diferentes países? Esse tipo de fonte não apenas leva em consideração uma imagem, mas também comentários com diversas opiniões e comentários pois, foi publicada no Facebook. Porém, boa parte das informações postas nas redes sociais também tem vídeos ou outras mídias que interagem num determinado contexto. Como, por exemplo, no aniversário de 50 anos do evento histórico de Rosa Parks inúmeras formas diferentes de mídias foram postas na internet sobre o evento. Muitas vezes, a relação histórica de Rosa Parks com o contexto dos direitos civis na década de 1950 e 1960 nos Estados Unidos foi relacionada com a criação de ônibus para exclusivos para colonos israelenses e palestinos no oriente médio no século XXI. As relações temporais sobre fatos históricos diferentes poderiam criar discussões e interpretações construídas em sala de aula? A linearidade da linha do tempo não seria levada em consideração, porém, as possibilidades de interpretações de fontes e relações de tempo passado e presente do aluno seriam expandidas.



Figura 2 – Charge de Latuff publicada na conta do Wikileaks no Twitter.

⁶⁵ (GELVIN: 2012. p. 32)

O exemplo acima destaca uma charge sobre o processo judicial contra Bradley Mannig/Chelsea Manning, feita por um brasileiro, Carlos Latuff, e a qual foi publicada no Twitter a partir da conta do Wikileaks. Como é possível perceber são informações de diferentes mídias que se cruzam e entram em convergência sobre um determinado fato histórico. Retweets poderiam ser levados em consideração para contrapor as possibilidades de interpretação sobre um fato implícito, o vazamento de informações da guerra do Iraque.

Assim, ao destacar estes exemplos, podemos trabalhar a relação entre história na comunicação e as possíveis abordagens para o ensino de história. Entendermos as comparações acima com outros fatos históricos, a partir da perspectiva midiática atual, dará vazão para trabalharmos com história de tempos diferentes a partir do prisma e do processo atual da cognição multifacetada que o ciberespaço proporciona e que também afeta a visão de mundo do aluno. Essa visão pode tentar responder questionamentos sobre a relação do cotidiano virtual do aluno com o conhecimento histórico/historiográfico que lhe é passado. De forma convergente, construir processos que unem um olhar de dentro, o aluno em questão, com o olhar historiográfico. Além disso, procurar estabelecer uma linguagem didática que absorve as relações de cognição do tempo presente. Ou seja, na linha desenvolvida por Henry Jenkins (2009), na qual inúmeros formatos midiáticos convergem, construir possibilidades didáticas/temáticas com as vastas formas de fontes e mecanismos que o ciberespaço proporciona para, dessa forma, desenvolver caminhos didáticos mais atualizados para o ensino da história.

Ademais, é importante e necessário que as pesquisas que levam em conta os sujeitos em escolarização, ao dialogarem com a História, procurem extravasar suas potencialidades racionais, de forma cuidadosa e crítica, penetrando no próprio processo de criação de sentidos históricos, contribuindo, também, para fazer face às formas mistificadoras e irracionais de criação de sentidos.⁶⁶

Como Maria Auxiliadora Shmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia dissertam acima, o trabalho em questão procurou de forma concomitante perceber de forma sensível os limites desses processos e sentidos históricos que são propostos aqui. Para tanto, e além disso, e ao encontro Shmidt e Garcia, é necessário se aprofundar no cerne da criação dos sentidos, como, por exemplo, na relação entre o tempo presente do aluno, cotidiano, comunicação, história, e como o aluno obtém seus conhecimentos no contexto atual de vivência.

Por fim, é imprescindível destacar, apesar de existir um senso comum acerca de relevância dessa mídia, a relevância desses estudos para o contexto educacional. Vejamos as palavras de Luciano Roberto Rocha e Gláucia da Silva Brito:

⁶⁶ (SCHMIDT, GARCIA e HORN: 2008, p. 34.)

A discussão sobre os possíveis caminhos que a sociedade tende a trilhar nesse início de século inclui necessariamente a presença das tecnologias de informação e comunicação. Qualquer que seja a posição adotada em discursos sobre os rumos a serem seguidos, vai nos obrigar a estabelecer uma relação com esses mecanismos de produção e difusão de informação e conhecimento.⁶⁷

Assim, esse excerto reflete a amplitude de pesquisas que circundam o meio do ciberespaço, educação, e no nosso caso, educação, comunicação e história. Essa mudança de paradigma afetou áreas que vão da política de países, de estudos sobre a pesquisa escolar, como no exemplo acima, como também, à própria historiografia e a comunicação. No mesmo sentido, a autora Rosa Maria Cardoso Dalla Costa, se encontra em concordância, pois, afirma que as novas tecnologias da informação ditam opiniões, costumes, necessidades de consumo, e até mesmo, modelos de felicidade e de prazer⁶⁸.

Mais que entender possíveis caminhos “didáticos” usando esses meios, entender a influência dessa mídia na transformação cultural do aluno e do professor, assim como, das linhas de pensamento que são desenvolvidas nos estudos históricos para o ensino básico a partir desse novo paradigma.

De uma maneira geral, a grande questão que se coloca é a de analisar como a escola (professores e alunos) está lidando com a presença hegemônica dos meios de comunicação de massa na sociedade brasileira e de que maneira essa presença se manifesta nas suas práticas cotidianas e interfere ou não no processo de ensino aprendizagem.⁶⁹

Concordando com a autora em questão está o aumento da democratização desses novos meios nas escolas em nosso país. O Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, o qual é responsável por coordenar e integrar as iniciativas e serviços da Internet no país confirma esse fator, relatando em uma de suas pesquisas que em dezembro de 2013 quase 50% dos professores e alunos de escolas públicas do país já usavam a internet em sala de aula.⁷⁰ Enfim, fatores que comprovam a relevância e, de certa forma, a necessidade de estudos sobre o tema para contribuir com o entendimento dessa via de mão dupla que é o ciberespaço no ambiente educacional. Afinal, como destacado por Peter Burke e Asa Briggs: “É inadequado tratar o ciberespaço em termos de ilusão, fantasia ou escapismo. Ele tem economia interna, psicologia e tem a sua história”⁷¹.

⁶⁷ (*idem*, p. 285.)

⁶⁸ *Idem*, p. 96

⁶⁹ *Idem*, p. 110.

⁷⁰ Disponível em: <http://www.nic.br/imprensa/releases/2014/rl-2014-22.htm>. Acesso em: 05/09/2015. A pesquisa destaca que 95% das escolas públicas possuem internet, sendo o mesmo em 99% nas escolas privadas. Como também, que 71% das escolas públicas possuem internet WIFI (sem fio).

⁷¹ (BURKE, Peter; BRIGGS, Asa. *Op. cit.* p 328.)

Por fim, após os estudos teóricos com base na comunicação, história e educação histórica, partindo da premissa que o trabalho está em andamento, será apenas levado em consideração a forma com que os questionários foram feitos e, como também, informações sobre qual instituição de ensino e perfil de alunos que estão sendo investigados acerca desse tema. Num primeiro momento o objetivo central dos questionários foi perceber o contexto de vivência dos alunos em relação ao ciberespaço. Assim, a primeira questão buscou criar uma chuva de ideias a partir da expressão “história na internet”. A segunda questão buscou identificar a proporção dos alunos que tem em seu cotidiano na web se relacionado com memes. Pois, já percebido, os memes são usados de forma a interagir entre usuários para buscar o humor, mas, muitas vezes usando referências históricas para tal. O terceiro ponto buscou perceber se os alunos já criaram seus próprios memes. Seguindo, se os alunos já haviam visto em seu cotidiano algum meme com referências históricas. A partir disso, uma questão para perceber se o aluno tem a ideia do que é fonte histórica e se já se deparou com alguma na internet descrevendo qual seria essa fonte, caso a resposta fosse afirmativa.

De forma a aprofundar a reflexão inicial a seguinte questão teve como objetivo analisar se o aluno já havia se deparado com alguma informação de conteúdo histórico que buscava fazer uma crítica ao presente. Continuando, uma questão para inferir se o aluno havia visto em aula alguma fonte histórica. Finalizando, uma questão com objetivo de perceber se o professor do aluno já havia usado referências históricas que estavam no Facebook ou no Twitter, assim como em outra rede social, em sala de aula. Já a intervenção didática busca levar em consideração algumas fontes na internet que transpassam os critérios de mudanças temporais e possibilitam a interpretação coletiva em sala de aula com vias de desenvolver um espaço envolvente mediado pelo professor. A partir desse fator, relacionar tempos históricos e a interpretação de fontes a partir de questões respondidas na intervenção didática. O perfil dos alunos investigados nesse processo é do ensino profissionalizante e tecnológico do Instituto Federal do Paraná, ensino vinculado ao Ministério da Educação e situado na cidade de Curitiba. Mais precisamente os alunos do último ano do ensino profissionalizante e que possuem fácil acesso aos ambientes da internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui proposto e em desenvolvimento teve como objetivo principal até esse momento criar um suporte teórico sobre os três principais eixos de estudo que servem como base

para a esta pesquisa. Estes, os estudos teóricos sobre a educação histórica, sobre as teorias da comunicação e, por sua vez, sobre as definições e reflexões acerca das fontes e evidências em história. A partir desses fatores foi possível refletir primeiramente sobre os principais conceitos que servem como norteadores da pesquisa tanto para o estudo de como o ciberespaço se estrutura, se modifica, ou mesmo se alimenta, assim como, para associar com as possibilidades cognitivas relacionadas com a educação a partir da ideia de inteligência coletiva desenvolvida como conceito por Pierre Levy, como, por sua vez, usadas na área da educação na ideia de mediação desenvolvida pelo professor em sala de aula. Esses fatores influenciaram, também, na construção de critérios para a construção dos questionários, assim como, para o desenvolvimento da intervenção didática. Afinal, somente após estes estudos foi possível estruturar os caminhos da pesquisa.

De forma geral, o trabalho se propôs muito mais em demonstrar questões teóricas sobre a relação entre o ciberespaço e o ensino de história. E, por fim, demonstrar algumas possibilidades de fontes oriundas de páginas do Facebook, ou mesmo do Twitter, sobre eventos contemporâneos, e suas possibilidades de usos em sala de aula por parte dos professores tendo em vista as relações de interpretação de fontes e as relações do tempo passado com o tempo presente do aluno. Em suma, elencar problemáticas sobre a relação do ensino de história linear e as diferenças de pensamento e cognição que estão se naturalizando no ambiente de ensino de jovens estudantes brasileiros. Portanto, no lugar de buscar resistências à influência dos meios de comunicação no ambiente dos alunos, como é muito percebido em escolas nas inúmeras proibições de uso de celulares ou outros suportes tecnológicos por parte dos professores, desenvolver e trazer à tona questionamentos que vão ao encontro desse processo cognitivo de modo a auxiliar um avanço na construção das novas narrativas, e no próprio processo de consciência histórica.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Marialva Carlos; RIBEIRO; Ana Paula Goulart. Comunicação e história. Partilhas Teóricas. Florianópolis: Insular, 2011.

BRIGGS, Asa. BURKE, Peter. Uma História Social da Mídia: De Gutemberg à Internet. 2º ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BANNEL, DUARTE, CARVALHO, PISCHETOLA, MARAFON e DE CAMPOS. Educação no Século XXI: Cognição, tenologias e aprendizagens. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

FERREIRA, Lucia Maria Alves; RIBEIRO, Ana Paula Goulart. Mídia e Memória: a produção de sentidos nos meios de comunicação. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GELVIN, L. James. The Arab Uprisings. What everyone needs to know. New York: Oxford University Press. 2012.

HARVEY, David. Occupy. Movimentos de protesto que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

JENKINS, Henry. Cultura da Convergência. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, FORD e GREEN. Spreadable media: creating value and meaning in a networked culture. New York University Press; 2013

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999

LOPES, Alice R. C. Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

PRIMO, Alex. Interações em rede. Porto Alegre: Sulina, 2013.

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

RÜSEN, Jörn. Reconstrução do Passado: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora UNB, 2007.

RÜSEN, Jörn. História Viva: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora, UNB, 2010.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UNB, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga; HORN, Geraldo Balduino. (Org).

Diálogos e perspectivas de investigação. Ijuí: UNIJUÍ, 2008

FONTES:

Figura 1 - Foto de ativistas na Turquia publicada no Facebook. <https://www.facebook.com/realcarloslatuff>

Figura 2 – Charge de Latuff publicada na conta do Wikileaks no Twitter. <https://www.facebook.com/realcarloslatuff>.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA E LIVROS DIDÁTICOS: O SILÊNCIO NA REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO PERÍODO DO RENASCIMENTO

DARCYLENE PEREIRA DOMINGUES

JÚLIA SILVEIRA MATOS

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

RESUMO: O objetivo desse artigo é demonstrar a representação escassa da mulher no período da Renascença nos livros didáticos de Ensino Médio no Brasil e contrapondo com o livro paradidático de circulação acadêmica, *Civilização ocidental: uma história concisa* de Marvin Perry. Buscamos identificar o silenciamento dessa representação e que forma ela será discutida no tema abordado. E além disso, perceber e demonstrar que embora essa mulher seja negligenciada nos livros analisado, ela tem sim um papel fundamental na sociedade moderna, o que é comprovado com outras leituras. Para realização da pesquisa utilizo a metodologia de análise de conteúdo proposta por Roque Moraes que visa criar categorias de análises para destacar o tema abordado.

PALAVRAS-CHAVE: *Mulher, Livro Didático, Renascimento.*

No presente artigo busca-se analisar os temas referentes a História das mulheres que são apresentados no ensino de História. Esse tema foi selecionado devido a ampliação das pesquisas sobre história das mulheres na contemporaneidade, o que instiga a questão: diante de novas pesquisas sobre a História das Mulheres, teriam os livros didáticos de História alterado seus conteúdos, de forma a incorporar essas discussões? Nesse sentido pode-se perceber que no “código disciplinar” de história a Idade Moderna⁷² ainda é apresentada como uma época e inovações e rupturas. Aqui se pode questionar qual o espaço delegado a representação da mulher nesse novo contexto? E ainda seria a mulher renascentista uma medieval liberta ou uma grega europeizada? E mais quais diferenças historiográficas poderão ser encontradas entre a narrativa dos livros didáticos e a construção discursiva apresentada na obra do autor Marvin Perry “Civilização Ocidental uma história concisa”? Essa obra foi selecionada para a presente análise, por ser um paradidático utilizado no ensino superior. Assim, questiona-se quais relações na forma e seleção dos conteúdos históricos apresentam os livros didáticos de História e a obra “Civilização Ocidental: uma história concisa”?

Para realizar discussão e análise dos códigos disciplinares⁷³ disponibilizados nos livros didáticos de Ensino Médio utilizamos a análise de conteúdo proposta por Roque Moraes, pois acreditamos que a partir das categorias criadas poderemos evidenciar as possíveis formas do silenciamento da história das mulheres no recorte proposto. De acordo com Roque Moraes, “uma análise textual envolve identificar e isolar enunciados dos materiais a ela submetidos, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes, descrição e interpretação (...)” (MORAES, 2007: 98). Além disso, para demonstrar a forma na qual o tema, a mulher na modernidade, foi representada nos livros didáticos, ou a sua quase exclusão e principalmente o seu silenciamento ao longo da história, utilizo o conceito de representação de Chartier que afirma:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão são sempre determinados pelos interesses do grupo que as forjam [...] As percepções do social não são de forma alguma discurso neutros: produzem estratégias e práticas (social, escolares, políticas) que tendem a por uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um processo reformador ou a justificar para os próprios indivíduos, as suas escolhas e conduta (CHARTIER, 1986: .27)

⁷² No Brasil utiliza-se a história quadripartidário: a divisão dos conteúdos e os períodos históricos em : Idade Antiga, Idade Medieval, Idade Moderna e Idade Contemporânea

⁷³ Para Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt o código disciplinar proposto por Fernandez Cuesta, é uma tradição social que se configura historicamente e está composto de um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas que legitimam a função educativa atribuída a História e que regulam as ordens das práticas do ensino.

Utilizar o conceito de representação de Chartier nos demonstrará de qual maneira essa mulher é, praticamente, negligenciada nas narrativas didáticas no período da Idade Moderna.

O livro didático fornecido para o Ensino Médio⁷⁴ em escolas públicas no Brasil foi escolhido como fonte para realização dessa pesquisa pois acreditamos que nele seja encontrado uma compilação/síntese do período denominado Renascimento que está inserido no conteúdo referente à Idade Moderna. Além disso, o interesse em utilizar o livro didático como fonte deve-se ao grande acervo disponibilizado no Laboratório Independente de pesquisa em Ensino de Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande. Dessa forma a análise desse material nos revela de que forma essa mulher é representada ao longo do período analisado. E principalmente, contrapondo com o livro paradidático de uso acadêmico, *Civilização do Ocidente*, uma história concisa de Marvin Perry⁷⁵, largamente utilizado pelas universidades brasileiras até hoje.

Não podemos deixar de mencionar que o livro didático é uma ferramenta utilizada desde a Idade Média nos mosteiros como uma forma de ensinamento aos cristãos, porém após a Revolução Francesa que ele irá trazer métodos para alfabetização. No Brasil ele começou a ser utilizado a partir de 1839 e irá passar por diversos governos e sendo reformulado conforme as normas que eram exigidas. Os livros didáticos na época do Estado Novo eram regulados pelo Estado para assegurar que os conteúdos apresentados não denegrissem a imagem do país ou de seus governantes. Em contrapartida, não com o mesmo foco, no ano de 1985 foi criado o Plano Nacional do Livro Didático, que através de editais, estabelecia regulamentações para participação no PNLD e, por conseguinte, o processo de seleção para a utilização nas escolas. Com isso, essa “democratização” dos livros didáticos e o monitoramento do PNLD, extinguiram alguns entraves que constavam nos materiais didáticos entre elas falsificações, conteúdos que faziam alusão ao preconceito ou qualquer forma de discriminação, falta coerência nas imagens com o conteúdo, linguagem do livro que não coincidia com a faixa etária do seu público-alvo, conteúdos depreciativos e equivocados. Mas pode-se dizer que essa política pública não é totalmente democrática, pois os guias que constam no site do FNDE oferecem apenas 16 livros para o ensino fundamental e 19 para o ensino médio deixando muitos livros fora desse processo de escolha do professor. Conforme discorreu Júlia Matos: “(...) o Guia seria um instrumento não apenas de auxílio para os docentes da Educação Básica, mas também de influência direta

⁷⁴ Nos anos de 2010 e 2012 presenciamos a campanha do Plano Nacional do Livro Didático de Ensino Fundamental e Médio pedindo para os professores terem acesso a plataforma do Ministério da Educação e Cultura e escolher os títulos dos livros didáticos que gostariam de receber em suas escolas.

⁷⁵ PERRY, Marvin. *Civilização Ocidental: uma história concisa*. 3ªed. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

em seus critérios de escolha”. (MATOS, 2013: 39). Os livros passam por critérios rigorosos que são expostos com antecedência nos editais e que as editoras responsáveis pelos livros didáticos devem cumprir para permecerem na listagem que os professores têm acesso para realizar suas escolhas. Porém, sabemos que as grandes editoras anteriormente a listagem do PNLD enviam livros e brindes para diversas escolas em todo o Brasil demonstrando seu material e influenciando na escolha dos docentes. E editoras muito pequenas acabam sendo engolidas por esse sistema que prioriza atualmente três grandes editoras no Brasil.

O interesse em utilizar o livro didático como fonte primária se consolidou porque, como mencionado pela autora Circe Bittencourt, ele é um objeto multifacetado, promovendo inúmeros debates, já que atende interesses de mercado, ideológicos e culturais, sendo assim, se torna pertinente investigar o significado da história no contexto social em que foi produzida a fonte. Portanto, percebemos a importância dos livros didáticos dentro do país que se utiliza desse material de forma abrangente e muitas vezes, se apresenta como o único recurso do professor em áreas carentes. E como nos afirma Virgínia Xavier:

Podemos perceber a significância do livro na vida dos brasileiros através de uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e divulgado pelo jornal rio-grandino Jornal Agora, onde conclui-se que o livro didático é o segundo livro mais lido entre os brasileiros perdendo somente para a Bíblia e 98% das escolas públicas no Brasil usam o livro didático. Esses dados comprovam o quão relevante o livro didático é não só na vida escolar, mas também na vida cotidiana, pois são muitas vezes consultados até mesmo por pessoas que já estão algum tempo longe da escola. Isso mostra que o livro didático faz parte da memória de aprendizado na vida das pessoas. (XAVIER, 2014: 11)

Dessa forma, esses dados nos levam a meditar sobre a questão do livro didático ser criticado por apresentar seus conteúdos de forma fragmentada deixando de apresentar alguns aspectos de grande relevância da histórica, e como esses manuais didáticos possuem um vasto público de leitores, logo, os mesmos conteúdos fragmentados necessitariam serem amplamente difundidos. Porém, nossa crítica não terá como enfoque as falhas que os livros didáticos brasileiros apresentam, e sim contrapor com a historiografia acadêmica que até o momento está equivalente aos livros.

Devemos analisar primeiramente que os livros didáticos não são somente produzidos pelas escolhas de seus autores, e sim levando em consideração a preocupação do público alvo, do PNLD, as diretrizes governamentais e as editoras. Matos irá debater que:

Os livros didáticos não são produzidos simplesmente por seus autores, mas a partir das expectativas do público consumidor, os professores; das diretrizes do governo, que avaliará a partir do PNLD os livros que serão adquiridos para distribuição gratuita entre as escolas brasileiras; do autor, que possui uma visão de História e da editora, que investe no livro enquanto produto de consumo. Todas as expectativas desses agentes são parte fundante da forma e do conteúdo dos livros didáticos. Por isso a autoria

dos livros didáticos se apresenta de modo singular em relação às demais produções historiográficas. (MATOS, 2013: 13)

Esses livros que são disponibilizados pelo governo federal aos alunos das milhares de escolas públicas no Brasil passam por uma avaliação, na qual devem cumprir determinadas exigências do PNLD para que sejam distribuídos a grande massa de alunos por todo o país. Uma das exigências é o diálogo que devem existir entre os textos e as imagens trabalhadas pelos autores ao longo do livro didático, o que é claramente descartado por diversos autores que utilizam a iconografia somente como ilustração ao anexo de seus textos. E assim como afirma Ana Maria Monteiro:

Os autores de livros, ao reproduzirem suas obras, expressam leituras, posicionamentos políticos, ideológicos, pedagógicos, selecionam e produzem saberes, habilidades, valores, visões de mundo, símbolos, significados, portanto culturas, de forma a organizá-los e torna-los possíveis de serem ensinados. (MONTEIRO, 2009: 176)

Portanto os livros não estão isentos de marco teórico e nem mesmo da escolha subjetiva de cada autor. Para realização da pesquisa foram utilizados os livros didáticos de ensino médio: História Global Brasil e Geral de Gilberto Cotrin⁷⁶ que apresenta um discurso teórico vinculado a corrente da Nova História e o livro Nova História Crítica Moderna e Contemporânea de Mario Schmidt⁷⁷ evidentemente vinculado a corrente Materialista. Essas duas teorias ficaram evidentes na leitura dos livros pelas diferenças na forma de escrita de cada autor, porém o “currículo disciplinar” se apresenta da mesma forma em ambos. Dessa forma utilizei Cotrin e Schmidt por apresentarem visões diferenciadas sobre o mesmo período analisado e formas distintas de expor os conteúdos do Renascimento. Entretanto, diversos outros livros poderiam ser incluídos na análise pois continuaram silenciando a participação da mulher no período do Renascimento, esses dois escolhidos para pesquisa devem-se ao grande número desse material pelas escolas do Brasil entre os anos noventa e dois mil.

Portanto, o livro didático é o produto cultural de maior divulgação inserido na educação escolar brasileira, veiculador de conhecimento e suporte, observando que, os assuntos propostos nesse material, estão simplificados, é que nos faz perceber “os silenciamentos” e é nessa linha de pensamento que percebemos que o livro didático é uma fonte importante, mas que não deve ser a única, ou seja, o livro didático é um instrumento que precisa ser mais bem utilizado pelo professor. O que estamos entendendo como melhor utilização é a exploração mais adequada das suas potencialidades. Atualmente, alguns livros trazem indicações de filmes que

⁷⁶ COTRIN, Gilberto. História Global. Brasil e Geral. 8º ed. São Paulo, Saraiva, 2005.

⁷⁷ SCHMIDT, Mario. Nova História crítica. Moderna e Contemporânea. São Paulo, Nova Geração, 1996.

podem ser explorados pelos professores em determinados conteúdos, além de sites e livros produzidos naquele momento histórico ou biografia. É por esse motivo que o livro didático não deve ser utilizado como fonte única, pois sua escolha não é feita por pessoas neutras. Parafraseando Selva Guimarães: “O uso de um único livro, única fonte, acaba por simplificar a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula.” (pp. 55). Para que esse “problema” seja solucionado, é preciso desmistificar a imagem de que o livro didático é fonte infalível de saber na sala de aula, fonte inquestionável. Hoje o professor possui a disposição outros recursos didáticos oferecidos até sugeridos no próprio livro didático, como sugestão de outras bibliografias, filmes, mapas, jornais, música.

Além disso, o Guia do Livro Didático é uma fonte fundamental para compreensão da produção historiográfica e ensino de História, também é um documento fundamental para a compreensão das diretrizes políticas vigentes no país que avaliam, regulam e distribuem esse material didático para todo país. E como Matos nos afirma:

As partes distintas que compõe o livro didático de História são não apenas seu conteúdo e diretrizes das políticas educacionais, mas principalmente, a relação autor versus historiografia. O livro didático é sempre resultado de pesquisa bibliográfica e, portanto, uma seleção de saberes historiograficamente construídos dentro dos muros da academia” (MATOS, 2013: 77)

Portanto, esses livros didáticos aqui analisados e muito provavelmente outros tantos também negligenciaram o papel do feminino no período do Renascimento, pois como já exposto, recentemente trabalhos que enfocam esse tema começaram a ser debatidos dentro do centro acadêmicos. Dessa forma, esses assuntos demoraram a serem incorporados na temática dos livros didáticos brasileiros.

A categoria criada para realização da análise é denominada “Mulher” e ela poderia abranger qualquer palavra ou iconografia que correspondesse ao gênero feminino. Porém mesmo sendo extremamente abrangente essas categorias foram encontradas pouquíssimas palavras nos livros didáticos que se enquadrassem. Portanto, percebemos que os livros didáticos selecionados e o livro paradidático de Marvin Perry negligenciam a representação da mulher no Renascimento. Embora o movimento seja colocado como uma “nova forma de pensar o mundo”, o espaço delegado a essa mulher continua restrito no ambiente doméstico ou em alguns casos nem sendo citada ou representada iconograficamente. Até mesmo a disponibilidade dos temas ao longo dos livros se apresentam de forma parecida: conceituação renascentista, Renascimento na Itália e posteriormente a ampliação do pensamento por toda a Europa e uma seqüência de intelectuais do período. Percebemos que até mesmo as imagens acabam sendo repetidas em

ambos livros didáticos, dessa forma o Renascimento fica restrito a um número muito pequeno de artistas.

O período que compreende a Idade Moderna está centrado entre os séculos XV e XVIII, nos quais ocorreram grandes mudanças na sociedade, nas formas de mentalidade, na arte e até mesmo nos próprios indivíduos. Além do Renascimento a modernidade também foi o berço da Reforma Protestante, a formação das grandes Monarquias Nacionais e a sua consolidação no poder, o Mercantilismo e a descoberta do Novo Mundo. Todos esses conteúdos estão disponibilizados nos três livros, porém de forma condensada e negligenciando a figura do feminino na participação da história.

O movimento que ocorreu na Idade Moderna e que tentou fazer uma retomada de valores do período da Antiguidade Clássica foi o Renascimento. Esse período é muitas vezes visto como um “resgate” de obras clássicas produzidas pelos grandes pensadores greco-romanos, entre eles Aristóteles, Platão e Cícero. Perry irá nos mostrar:

Esse termo [Renascença] foi cunhado em referência à tentativa de artistas e filósofos de recuperar e aplicar a antiga erudição e modelos da Grécia e de Roma. Durante esse período, os indivíduos demonstraram uma crescente preocupação com a vida terrena, aspirando conscientemente a traçar seus destinos – atitude que caracteriza a modernidade. (PERRY, 2002: 216)

Os livros didáticos irão se utilizar da explicação do pensamento clássico citando os nomes de grandes filósofos e sempre ressaltando principalmente o pensamento individualista que é colocado de origem grega e redescoberto pelos renascentistas. A sociedade começa a se ver de forma individual e não somente parte de um grande coletivo, a individualização da sociedade moderna acontece devido a urbanização e principalmente, em decorrência dos valores clássicos. Os livros até dialogam com o processo de individualização do ser humano que vai transformando seu pensamento através dos séculos, entretanto a urbanização não é mencionada em ambos livros didáticos. Portanto, concluímos que o professor nesse momento deve estar instrumentalizado desse saber para que seus alunos tenham acesso a esse conhecimento que não é exposto no livro didático, ou escolher um livro mais adequado a realidade daquela localidade. Um fator agravante no processo de escolha do livro didático é o desconhecimento de alguns professores sobre o Guia do Livro Didático, prevalecendo o fator mercadológico com a melhor oferta dos produtos nas escolas através de representantes das editoras, ou simplesmente a escolha do livro é feita por aquele material que simplesmente chegue a mãos de forma que o professor possa avaliar, se este possui a matéria que prefira trabalhar ou até mesmo que possum um bom designer, desconhecendo sua posição no ranking na planilha do FNDE. Dessa

forma, o livro didático além de uma mercadoria, é um produto cultural, ideológico difícil de ser avaliado.

Outro ponto sobre a Modernidade a se considerar é que seria impossível a retomada na integrada desses valores após um longo período, que foi a Idade Média, e que também tem grande influência na modernidade, o Renascimento não foi uma ruptura como também afirma o historiador Quentin Skinner

O primeiro grande problema que podemos apontar na tese de Baron sobre o “humanismo cívico” se resume dizendo-se que ele subestima a medida em que os escritores florentinos de início do Quatrocentos seguiram os rastros dos ditadores medievais. (SKINNER, 1996: 93)

Como afirma, Skinner os pensadores renascentistas tiveram influências dos ditadores medievais que eram os intelectuais da Idade Média, não poderia dessa forma haver uma ruptura. Porém, nos livros didáticos não será encontrado a influência que muitos pensadores medievais tiveram dentro do movimento renascentista e que serão destacados em outras historiografias, aqui eles são inexistentes. Os livros didáticos trabalham com o conceito de ruptura praticamente total, os costumes medievais teriam sido abandonados num passe de mágica. Outro historiador que analisa a Idade Moderna e afirma que essa mudança não foi uma ruptura com a Idade Média, é Marvin Perry que diferentemente dos livros didáticos de Cotrin e Schmidt irá trabalhar com a ideia de continuidade.

O mundo moderno está ligado, de muitas maneiras, à Idade Média. As cidades europeias, a classe média, o sistema de Estado, o direito consuetudinário inglês, as universidades – tudo isso teve origem naquele período. [...] Além disso, há numerosos elos entre o pensamento dos escolásticos e dos primeiros filósofos modernos. (PERRY, 1999: 207)

Os livros didáticos irão representar o Renascimento como um movimento de grandes mudanças intelectuais, culturais e artísticas. E afirmam que ocorre uma grande ruptura de pensamento e para tal afirmação utilizam a comparação com o período anterior: a Idade Média no qual ocorre a dominação da Igreja na sociedade e posteriormente na Idade Moderna ocorrerá o desenvolvimento do pensamento individual, que é largamente utilizado pelos escritores. A comparação entre o período medieval e moderno é largamente explorada por ambos autores de livros didáticos, que se utilizam até mesmo de tabelas para expor a transformação de mentalidade na sociedade e além disso, a diferença nas técnicas de pintura e escultura são comparadas.

Até mesmo a denominação do movimento não é demonstrada nos livros didáticos, porém sabemos que ela é dada após diversos pensadores modernos acreditarem e muitas vezes chamarem a Idade Média como Idade das Trevas como Voltaire afirmava, um período obscurecido

pela dominação da Igreja. Portanto, a Renascença seria um período de luz, uma retomada de valores clássicos, a mudança da mentalidade e de grandes obras de artes. O historiador francês, Jules Michelet (1789-1874), foi o primeiro a utilizar o termo Renascimento para denominar esse vasto período de descoberta do mundo e próprio homem. Esses dois pensadores modernos, Michelet e Voltaire não são citados nos livros didáticos e nem por Marvin Perry, dessa forma não é demonstrado a sua revelância para a modernidade.

Portanto, fundamentamos que a Renascença não foi uma ruptura total com valores medievais e sim um período de transição que foi abandonando elementos da Idade Média, resignificando conceitos clássicos e formadora do berço da Idade Moderna, para tal afirmação utilizamos os conceitos e análises de Quentin Skinner e Marvin Perry. Schmidt utiliza brevemente em seu livro o conceito de resignificação do período clássico na Renascença, dessa forma demonstra que o processo não poderia ser uma cópia de valores antigos, porém não explicita mais.

O primeiro livro aqui analisado será: Nova História crítica. Moderna e Contemporânea de Mario Schmidt

Páginas	Donzelas	Amada	Musa	Mulher	Esposa
42					
43					
44					
45					
46					
47	X				
48					
49		X	X		
50				X	
Total	1	1	1	1	0

TABELA 1

Na análise do livro de Schmidt no decorrer de nove páginas, incluindo as atividades, encontramos somente a representação da mulher sendo citada no espaço privado. E nesses casos ela será sempre relacionada ao seu papel de esposa de algum intelectual citando como exemplo, a mulher de Bocaccio que é colocada como sua “musa inspiradora” e aquela “amada” que estaria lhe esperando nos portões do paraíso. Dessa forma, a mulher só possuía espaço dentro da sociedade moderna através de um homem que teria que lhe dar voz e imagem. Num outro momento essa mulher irá receber representação até pela sua condição de virgem, nesse

momento o autor se refere as “donzelas orientais” que os europeus iriam encontrar após as grandes navegações nos países que ainda seriam descobertos no caso na Índia e América. A mulher nesse momento é colocada como uma “recompensa” aos marinheiros desbravadores desse mundo “desconhecido”.

Schmidt⁷⁸ foi duramente criticado⁷⁹ e até mesmo processado pelos conteúdos dos seus livros que segundo a mídia, estavam fazendo propaganda ideológica ao comunismo. Embora as críticas tenham sido feitas ele vendeu mais de 10 milhões de exemplares para todo o Brasil e seus livros circularam entre as mais variadas escolas no país. Durante a leitura do livro observa-se uma crítica declarada a política exercida no Brasil. Embora o livro didático apresente equívocos, o material visual é muito utilizado o que despertou interesse em jovens pelo designer amplamente utilizado nesse modelo. Esses livros didáticos ainda se encontram disponíveis a venda em sites na internet, com preços bem acessíveis.

O próximo livro analisado será História Global Brasil e Geral de Gilberto Cotrin. Nessa tabela irá ser demonstrado o local onde foi encontrado a iconografia referente a mulher moderna.

Página	148	149	150	151	152	153	154	Total:
Renascimento			X					1

TABELA 2

O livro de Gilberto Cotrin no decorrer de sete páginas, incluindo as atividades, não irá apresentar nenhuma palavra referente ao gênero feminino destinadas ao Renascimento. Traçando somente a representação da mulher na iconografia que serve como um anexo do texto que irá debater o Renascimento Artístico. Dessa forma, observamos que a pintura utilizada pelo autor não dialoga de forma direta com o texto, pois é colocada somente para representar a mudança nas técnicas dos pintores modernos em comparação com os medievais.

⁷⁸ Schmidt, não conseguiu comprovar no Ministério da Educação que tem curso superior em História ou em qualquer outra área. O MEC não exigia formação superior de autores interessados em participar do Programa Nacional de Livro Didático, que compra livros para o ensino médio. Para 2008, a regra mudou. Schmidt entrou na Justiça e conseguiu uma liminar para participar da concorrência sem diploma. Mas a liminar foi cassada e ele está fora do programa. Ou seja, a história de sucesso de seu livro pode estar com os dias contados.

⁷⁹ Informação retirada do Site Portal Vermelho e do Wikipédia de: http://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Hist%C3%B3ria_Cr%C3%ADtica acesso> 18 de dez de 2014



Fonte: Livro História Global Brasil e Geral - Gilberto Cotrin

Esse livro didático teve grande circulação em diversas escolas do ensino médio no país e nele se percebe claramente a falta de diálogo da imagem como o restante do texto, além disso a mulher não é representada ou foco em nenhum momento no conteúdo analisado. Portanto, percebemos que nesse período a mulher é praticamente esquecida nos livros didáticos, principalmente por Cotrin. E quando representada em imagens fica reclusa ao ambiente doméstico e familiar ou somente sendo relacionada ao Renascimento Artístico. A imagem acima será encontrada em diversos livros didáticos pois apresenta as três ninfas que trariam inspirações para os artistas do Renascimento, nessa cada de Sandro Botticelli.

No livro paradidático que foi produzido para debate acadêmico essa representação também é negligenciada ao longo de diversas páginas e novamente a figura da mulher aparece na iconografia como anexo e não necessariamente dialogando com o texto apresentado pelo autor.

Marvin Perry ao longo do seu livro irá nos relatar as diferentes civilizações que fazem parte do ocidente e que irão estar resumidamente colocadas na sua obra, que foi largamente difundida pelo centro acadêmico e que teve grande aceitação por parte dos docentes e que até hoje é facilmente encontrada para ser vendida em sites.

O livro analisado será *Civilização do Ocidente*, uma história concisa de Marvin Perry

Página	Donzela	Amada	Musa	Mulher (s)	Esposa
216					
217					
218					
219				X	X
220					
221					
222				X	
223					
224					
225					
226					
227					
228					
229				X	
230					
Total:	0	0	0	3	1

TABELA 3:

Marvin Perry também não irá mostrar essa mulher moderna na sociedade, sendo somente quatro vezes citada ao longo de mais páginas em comparação aos livros didáticos. Primeiramente essa mulher será representada pelo seu papel de “esposa” e sendo somente relacionada ao ambiente doméstico ou também no seu papel de mulher agora liberta da visão medieval, visão pecadora da Igreja. Porém um ponto importante é que Perry nos traz uma informação não citada nos livros didáticos: a possibilidade dessa mulher ser uma mecenas (um indivíduo que investia na produção de algum artista). Diferentemente do pensamento clássico grego que as mulheres eram consideradas eternas menores, da mesma forma que crianças, estrangeiros e os escravos, permaneciam à margem da comunidade grega, porém eram indispensáveis para assegurar a reprodução desta, entretanto sem direitos. Se tentarmos definir juridicamente a situação da mulher ateniense a primeira palavra, segundo Claude Mosse, seria “menor”. A mulher ateniense era uma eterna menor, e isso se afirmava na necessidade de possuir um tutor, denominado *kyrios*, durante toda vida: primeiro seu pai e depois seu esposo e em caso de morte seu filho ou um parente mais próximo. A ideia de uma mulher solteira independente e administradora de seus próprios bens era inconcebível para sociedade grega. E isso se apresenta de forma diferente na modernidade como nos demonstra Perry:

Algumas mulheres de nobres e abastadas famílias italianas, versadas nos idiomas clássicos e em literatura, também patrocinavam os artistas. Isabela d’Este, por exemplo, esposa do governante de um

pequeno Estado no norte da Itália, conhecia latim e grego, colecionava livros e exibia as obras dos artistas que ela havia encomendado (PERRY, 2002: 219)

Diferentemente, dos livros didáticos, Perry nos mostrar uma informação nova que não será abordada pelos anteriores, a possibilidade dessa mulher se inserir na sociedade naquele momento. Essa inserção intelectual que uma mulher pode ocupar dentro da sociedade moderna não será transmitida para os livros didáticos, e portanto, o público no qual ele é destinado (alunos e professores) não saberão dessa possibilidade de ascensão feminina na vida social e econômica. A mulher continuará reclusa somente a aqueles ambientes domésticos e com pouca representação social. A situação do feminino somente irá mudar em consequência da Revolução Industrial devido à necessidade de mão de obra no trabalho produtor. Marcada pela diferenciação biológica, o estigma forjado pela igreja, elas assumem essa nova postura numa luta desigual: trabalhar por salários mais baixos. É o que Beauvoir chama a “igualdade dentro da diferença”.

Portanto, os livros didáticos fornecidos para o ensino médio no nosso país estão parcialmente de acordo com a historiografia acadêmica que ainda é vigente, porém devem ter seus conteúdos revistos. A historiografia irá trabalhar de forma mais ampla os temas diferentemente dos livros didáticos que irão apresentar somente uma síntese dos principais assuntos acima citados e uma breve análise das principais obras produzidas no período. Todos esses temas irão ser debatidos de forma separadas e muitas vezes não dialogando, embora estejam no mesmo período, nas diferentes fontes analisadas. Segundo Circe Bittencourt o livro didático:

(...) serve como veículo de reprodução de uma historiografia responsável pela produção dessa mesma memória e que renova interpretações, mas sempre em torno dos mesmos consagrados fatos, que se tornam os nós explicativos de todo o processo histórico: o Descobrimento do Brasil, a Proclamação da República, a Revolução de 1930. (BITTENCOURT, 2011: 304)

Dessa forma, o livro didático não pode ser visto como fonte única do saber histórico, apesar dele ser o principal veículo formador de conhecimento, pelo contrário, o livro didático é uma ferramenta de apoio para professores e alunos.

Embora essa mulher moderna seja negligenciada nos livros didáticos e até mesmo no livro de Marvin Perry, ela foi parte de uma sociedade que passou por um processo de mudança e de individualização. is.

No período denominado como modernidade a mulher irá ocupar um novo espaço nessa sociedade que cada vez mais se torna urbana abandonando o rural e se libertando do sistema feudal que foi vigente durante a Idade Média. Essa nova sociedade que começa a ocupar significativamente as cidades, as quais se tornam grandes centros de comércio e convivência, suas

mentalidades, costumes e valores passam por mudanças radicais do antigo período que era essencialmente agrícola.

Embora, aconteçam mudanças significativas na modernidade a mulher ainda continua reservada ao lar, a atividade de cuidar dos filhos e de se tornar esposa. Analisamos isso pelas fontes existentes que são principalmente escritos masculinos que irão relatar a mulher no período da modernidade em atividades do cotidiano ou no período do parto, como é demonstrado por Jean Marie Goulemot no livro *História da Vida Privada* “as raras ocasiões em que menciona sua esposa Marguerite, é quando ela põe um filho no mundo, quando ele precisa de seus serviços ou quando ela o ajuda nos assuntos domésticos” (GOULEMOT, 2009: 337). Portanto, o ambiente privado continuará prevalecendo para esse gênero tanto na modernidade, como no medievo e na antiguidade, a mulher ainda se mantém reclusa.

Simone de Beauvoir nos traz conhecimento em seu livro “O Segundo Sexo” o processo histórico que a mulher percorreu para ser vista até os dias atuais como um personagem secundário seja no ambiente familiar, ou na vida pública, uma diferenciação muito forte entre os sexos, papéis impostos desde os primórdios dos tempos por razões biológicas, depois religiosas e que estão incutidos até os dias atuais e que acaba sendo visto como natural. E tal é a naturalidade que esta exclusão do gênero feminino é refletida também nos livros didáticos de história. Simone de Beauvoir atribui a hierarquia dos sexos não ao ser que engendra e sim ao que mata, segundo a autora:

É revendo à luz da filosofia existencial os dados da Pré-História e da etnografia que poderemos compreender como a hierarquia dos sexos se estabeleceu (...). Se uma das duas é privilegiada, ela domina a outra e tudo faz para mantê-la na opressão. (BEAUVOIR, 1949: 89).

A partir da citação de Beauvoir, podemos perceber que se em determinada narrativa histórica, como nos livros didáticos, um gênero é suprimido em detrimento de outro, revela a dominação de um pelo outro. A dominação na narrativa não se faz efetiva, mas representativa contribuindo para a permanência dos estereótipos e representações sociais. A autora nos mostra historicamente quando surgiu a hierarquia dos sexos e como estão pragmatizadas até os dias atuais, mesmo que mascaradamente. O fator da força física não foi o único motivo que estabeleceu as relações de poder, mas principalmente as funções biológicas femininas que impediam a mulher de assumir um posicionamento igualitário ao sexo masculino. Nos períodos de gestação, menstruação, parto “(...) diminuíam sua capacidade de trabalho e condenavam-nas a longos períodos de impotência.” (BEAUVOIR, 1949, pp 90). De acordo com a autora, nesses períodos de impotência, a mulher ficava impossibilitada de participar coletivamente de seu

grupo, passando longos períodos na condição ora de gestante ora mantenedora dos frutos das sistemáticas gestações que desconheciam de algum tipo de controle. Assim, cabia a elas, somente as tarefas mais leves e destinadas ao lar. Utilizando as palavras de Simone de Beauvoir “temos aqui a chave do mistério” (BEAUVOIR, 1949, p 92) que revela a subordinação do gênero feminino.

Na arte a mulher se liberta da imagem de “pecadora”, largamente utilizada no período medieval, e começa a ganhar espaço até mesmo dentro do cristianismo sendo representada em santas, como por exemplo, a Virgem Maria que será largamente pintada e representada em quadros e igrejas por toda a Europa. Sua imagem será muito pintada principalmente em cenas do cotidiano, como por exemplo, alimentando o menino Jesus e também glorificando sua imagem e o amor materno, um conceito também criado nesse período. Uma das mais conhecidas esculturas de Michelangelo é a Pieta, representação de Maria com o corpo de Jesus Cristo, além dos inúmeros quadros de Giovanni Bellini, Filippo Lippi, Leonardo da Vinci e Rafael Sanzio. Com o passar do tempo e o desenvolvimento da civilização, o fator religioso foi outro fator que utilizou a palavra de Jesus como forma de subjugar à mulher. Com a ascensão do poder da Igreja, Badinter afirma:

A mensagem de Cristo era clara: marido e mulher eram iguais e partilhavam dos mesmos direitos e deveres em relação aos filhos. Se alguns apóstolos e teólogos obscureceram a mensagem com a interpretação, chegando, como veremos, a trair-la, a palavra de Cristo modificou, em boa parte, a condição da mulher. (BADINTER, 1985, pp30)

Ou seja, se na origem dos tempos a subordinação do gênero feminino era perceptível por questões biológicas, agora com a influência da Igreja, os discursos e interesses abafam a mensagem de Jesus, pois toda a sociedade necessita de um princípio de autoridade: a masculina. É nessa perspectiva que percebemos a perpetuação dos discursos existentes sobre a condição das mulheres na história remetendo-as sempre ao “outro”, como se elas não fizessem a história ou parte da história

Entretanto, os renascentistas não representavam somente imagens sacras com a perspectiva realista, o corpo feminino começa a ser representado na arte e isso é verificado pelo grande número de quadros e esculturas dessa época, onde o corpo feminino nu é destacado. Assim como nos demonstra Ranun:

As Vênus de Ticiano são ao mesmo tempo uma idealização do corpo feminino e pornografia da elite. As damas no banho pintadas pela escola de Fontainebleau, encarnam certa sensibilidade humana. Não saem das águas miraculosamente nem descansam como deusas na floresta. Como verdadeiros retratos, esses quadros fazem parte do autoerotismo feminino e masculino, pois essas damas parecem muito felizes por ser pintadas nuas, suando apenas joias. (RANUM,2009: 235)

Essas pinturas, algumas vezes, serão associadas a deuses de origem grega como a deusa Vênus que foi muito representada durante a Renascença, isso ocorre devido a retoma de conceitos e valores clássicos e principalmente a mitologia. Os deuses acabam sendo citados e utilizados em obras iconográficas e até mesmo em poesias. Essas imagens criadas sobre a mulher serão colocadas nos livros didáticos e até mesmo no livro de Perry, porém na maioria das vezes sendo somente relacionada a arte e não a representação do feminino no período da modernidade.

Entretanto, mesmo com esse grande número de representações a mulher continua numa sociedade que é regulada, agora não mais pelos dogmas da Igreja e sim por manuais de comportamento que são largamente difundidos por toda a Europa e que são formadores da sociedade moderna. Como analisa Revel:

Como La Salle, a vigilância se torna tão estreita que acaba proibindo toda relação imediata consigo mesmo: “O decoro exige também que, ao deitar-nos escondamos de nós mesmo o próprio corpo e evitemos lançar-lhe até os menores olhares. (REVEL,2009: 190)

Nesses manuais a mulher é representada como dona de casa, mulher e mãe, ela não pertence a uma sociedade embora seja representada na arte por ela. Essa mulher deve ser sensível e corresponde inteiramente a seu ideal de mulher amorosa (259), como nos afirma Orest Ranun no livro História da Vida Privada. Além disso, continua reservado ao ambiente doméstico e submissa ao homem, igualmente aos períodos anteriores, Antiguidade e Medievo.

A escassez de fontes referentes ao Renascimento escritas por mulheres nos levará a conclusão que a grande maioria são escritos masculinos, por isso devemos considerar que “As mulheres são representadas antes de serem descritas ou narradas, muito antes de terem elas próprias a palavras” (DUBBY,PERROT , 1990, 8). A sociedade moderna não consegue inteiramente se libertar de valores medievais e nem mesmo da dominação ideológica que a Igreja Católica ainda apresenta, diferentemente do que é apresentado nos livros didáticos, afirmando haver uma ruptura com o esse pensamento cristão.

Para afirmação de que essa mulher moderna é um medieval liberta da sociedade feudal e não uma grega europeizada, já que anteriormente foi defendido que não poderá haver uma retomada na íntegra de valores clássicos, analisamos aqui brevemente a sociedade grega. Mais precisamente no século V a.C., que foi o auge do classicismo, observamos que a mulher nesse período será largamente representada também em obras, as tragédias gregas, diferentemente da

mulher moderna representada na arte iconográfica. Porém essas duas mulheres estão ainda reservadas a um local doméstico. Para tal reflexão faço uso a dissertação de mestrado de Marta Mega

No tratado político, a mulher surge, entretanto, afastada de sua relação com a alteridade. O feminino é integrado: é a esposa, rainha do lar, rainha das abelhas. Nela se apresenta um modelo feminino apropriado, enquadrado no modelo da mulher-abelha. (ANDRADE, 2001: 15)

Percebe-se então que embora a mulher seja representada na arte como no caso grego em diversas tragédias gregas e que muitas vezes ela é o personagem principal, como por exemplo, Antígona e Medeia, elas não são necessariamente uma figura importante ou de destaque dentro de uma sociedade patriarcal. Pois como nos afirma Claude Mosse às mulheres eram em primeiro lugar esposas, ou futuras esposas no caso das mais jovens, pois o casamento tinha uma função social sólida na Grécia. A mulher na Atenas de Jenofonte, como as rainhas das epopéias estavam destinadas em primeiro lugar ao trabalho doméstico. Além disso, o casamento dentro do século V será uma prática de intercâmbio de presentes, num mundo onde as relações econômicas haviam adquirido um novo sentido, os motivos das alianças haviam mudado, porém permaneciam sendo alianças familiares que visavam a manutenção da pólis lhe conferindo filhos legítimos.

Embora, essas mulheres sejam muito utilizadas pelos gregos como personagens fundamentais em suas tragédias, na maioria das vezes, elas são colocadas como seres “irracionais” que agem por impulso, ou tomadas por suas paixões. Dessa forma, a mulher que se expõe na sociedade grega como Medeia e a rainha Clitemmenestra são rapidamente realocadas ao seus papéis de esposa e não possuidoras de voz dentro de uma cidade que é considerada um clube de homens.

Utilizamos para comparação tragédias porque como afirma Marta Mega “O teatro não é um reflexo da realidade social; ele é a realidade social na medida em que é a própria realidade social que o fabrica, como um de seus mais atraentes produtos.” (24, 2001). Dessa forma, utilizamos obras produzidas pois elas são o “reflexo” da sociedade atual na qual estão inseridas. A tragédia grega clássica, não é um vestígio dum ritual arcaico, inspirado em crenças primitivas; não é também um sortilégio dirigido a divindades; é uma obra literária, submetida a certas obrigações e convenções impostas pela tradição e reagrupando em si várias formas de expressão particularmente susceptíveis a atingir o espírito e o coração dos espectadores atenienses.

Portanto, concluímos que a mulher moderna recebeu sim grandes influências da mulher medieval e isso se percebe porque a Igreja ainda tem poder ideológico nesse período, e não

seria possível um resgate de valores e conceitos clássicos após mais de mil anos de intervalo e serem encaixados perfeitamente numa sociedade que está em outro momento histórico. Assim, a mulher moderna acaba sendo muito mais uma medieval liberta na sociedade e uma grega europeizada na arte.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Marta Mega. A “cidade das mulheres”: cidadania e alteridade feminina na Atenas Clássica. Rio de Janeiro, ILHA, 2001.

BADINTER, Elizabeth. Um amor conquistado: o mito do amor materno. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo. São Paulo: Nova Fronteira, 1949.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros e materiais didáticos de História. In: Ensino de História: fundamentos e métodos. 4ºed. São Paulo: ed Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Conteúdos e métodos de ensino de História: breve abordagem histórica. In: Ensino de História: fundamentos e métodos. 4ºed. São Paulo: ed Cortez, 2011.

CHARTIER, Roger. História da Vida privada. Renascença ao século das luzes 3. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. História das Mulheres: A Antiguidade. Porto; edições Afrontamento, 1990

MATOS, Júlia Silveira. Ensino de História, diversidade e livros didáticos: história, políticas e mercado editorial. Rio Grande: Ed da Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

MICELI, Paulo. História Moderna. São Paulo, Contexto, 2013

MIRANDA, Sonia Regina & LUCA, Tania Regina de. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. Revista brasileira de História. UNESP, 2004

PERRY, Marvin. Civilização Ocidental: uma história concisa. 2.ºed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

REVEL, Jacques. O uso da civilidade. In: História da Vida Privada: Renascença ao século das Luzes – volume 3. Companhia das Letras, 1991, pp.169-209

SKINNER, Quentin. As fundações do pensamento político moderno. 2.º ed. São Paulo Companhia das Letras, 1996.

VERNANT, Jean-Pierre; NAQUET, Pierre Vidal. Mito e tragédia na Grécia antiga. São Paulo: Perspectiva, 2005

XAVIER, Virgínia da Silva. – Livro didático e a representação de Maria Antonieta. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2014

PATRIMÓNIO HISTÓRICO DE BRAGA COMO RECURSO DIDÁTICO: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE

ÉRICA ALMEIDA

MARIA GLÓRIA PARRA SANTOS SOLÉ

Centro de Investigação em Educação (CIED) – Universidade do Minho

RESUMO: Esta comunicação visa apresentar um estudo que foi desenvolvido em contexto de intervenção pedagógica supervisionada no âmbito do mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (Universidade do Minho), implementado numa turma de 25 alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico do 5.º ano de escolaridade.

A investigação debruçou-se sobre o estudo do património histórico de Braga, procurando averiguar em que medida a exploração sistemática e fundamentada do património local poderá constituir uma estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico no ensino básico. Neste sentido, formularam-se as seguintes questões de investigação: “*Quais as potencialidades do estudo do património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico?*”, “*Que conhecimentos os alunos constroem a partir do estudo do património histórico local?*” e “*Que fontes os alunos consideram mais relevantes e valorizam no estudo da História Local?*”.

Esta estratégia foi desenvolvida e implementada segundo uma abordagem construtivista, operacionalizada no modelo de aula oficina (Barca, 2004). Em contexto de visita de estudo, os alunos exploraram algumas fontes patrimoniais existentes na cidade, nomeadamente, na Sé de Braga a pia batismal, a abóbada de cruzaria e a cruz da primeira missa no Brasil celebrada aquando da chegada de Pedro Álvares Cabral e ainda um monumento classificado como património nacional, a Casa dos Coimbrãs, relacionado com a temática em estudo. Neste sentido, foram previamente construídos vários instrumentos de recolha de dados (fichas de trabalho e

guião visita), suportes materiais áudios com informações pertinentes acerca dos vários locais a visitar e jogos didático-pedagógicos com vista à sistematização e consolidação dos conhecimentos dos alunos numa fase final do estudo

A partir da recolha, análise indutiva dos dados e a sua categorização, tendo por base a *Ground Theory* conclui-se que os alunos foram capazes de interpretar fontes patrimoniais diversas, realizar inferências e deduções no contacto direto com as fontes patrimoniais, mobilizar conhecimentos prévios e conhecimento histórico construído. Revelaram níveis de significância histórica bastante sofisticados, atribuindo significância ao património local, nos níveis objetivista básica e objetivista sofisticada, procedendo a argumentações e generalizações.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Patrimonial, Fontes Patrimoniais, Significância e Evidência Histórica.*

INTRODUÇÃO

O estudo que apresentamos de seguida foi desenvolvido em contexto de intervenção pedagógica supervisionada, pertencente ao plano de estudos do segundo ano do mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho, sob a orientação da Professora Doutora Glória Solé.

Este estudo emergiu não só da vontade manifestada pela professora estagiária em potencializar o ensino da história atendendo aos recursos que tinha ao seu dispor, nomeadamente, a exploração de fontes patrimoniais locais como recurso didático preferencial com vista à construção do conhecimento e compreensão histórica e à aquisição de múltiplas competências não só no domínio da História, como a nível transversal. Não só em resultado desta aspiração, mas também pelo que ao longo do tempo se tem vindo a evidenciar nas escolas, a ausência da dinamização de estratégias pedagógicas que promovam a educação histórica e patrimonial desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo da última década vários têm sido os estudos (COOPER, 2004; CORREIA, 2003; NAKOU, 2003; OLIVEIRA, 2011; PINTO, 2011; PINTO & BARCA, 2014; RODRIGUES, 2010; SOLÉ, 2009, 2012) desenvolvidos em Educação Histórica que têm demonstrado as potencialidades das fontes patrimoniais no ensino da história em contexto educativo para o desenvolvimento do pensamento histórico em crianças e jovens.

A presente investigação foi desenvolvida e implementada segundo uma abordagem construtivista, operacionalizada no modelo de aula oficina (BARCA, 2004).

O modelo de aula oficina tem por base a teoria construtivista, na medida em que os papéis dos intervenientes do processo de ensino aprendizagem são revogados. Neste sentido, esta abordagem metodológica em contexto de sala de aula contribui significativamente para a compreensão dos conteúdos históricos por parte dos alunos, uma vez que, o professor assume como ponto de partida para a sua prática as ideias e/ou os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre um determinado conceito e/ou conteúdo a ser trabalhado, assim como, todo o processo de ensino aprendizagem é devidamente planeado e avaliado sistematicamente, estando por isso suscetível a constantes alterações e norteando-se sempre pela pertinência das suas práticas com vista à construção de aprendizagens diversificadas e significativas para os seus alunos.

O estudo contempla uma natureza faseada composto essencialmente por dois momentos: no 1.º momento procedeu-se ao levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema programático a estudar, assim como, sobre fontes patrimoniais da época (Manuelino) em

estudo na cidade de Braga; e no 2.º momento - constituído por três fases: visita de estudo virtual ao Mosteiro dos Jerónimos e ao Convento de Cristo em Tomar; preparação e implementação da visita de estudo a alguns monumentos manuelinos de Braga; realização da visita de estudo; aplicação de uma ficha de metacognição.

PATRIMÓNIO E IDENTIDADE / EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMONIAL

O conceito de património foi ao longo da história alvo de constantes modificações, revestindo significados diferentes de acordo com os ideais de cada época. No entanto, associado ao conceito de património manteve-se sempre intrínseca a ideia de algo herdado das gerações antecedentes, legitimamente adquirido e provido de um valor ímpar e insubstituível.

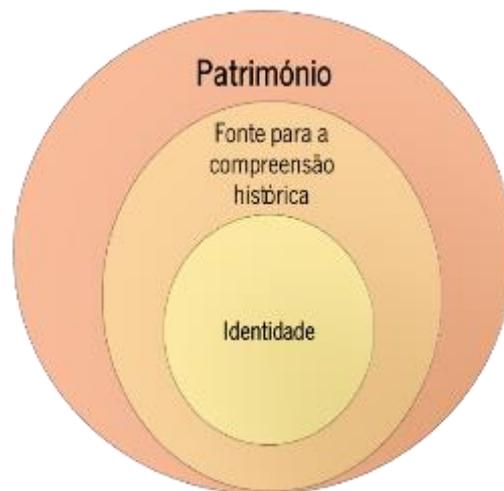


Figura 1: Conceito de Património.

Fonte: Elaboração própria, janeiro de

De acordo com os estudos desenvolvidos na atualidade, o conceito de património voltou a assumir novos significados, assim como, foi-lhe atribuído valores de pertença desde o pessoal e local até ao universal. Segundo Pinto (2011) o património é atualmente considerado como “bem cultural”, uma vez que, adquiriu outros valores que o relacionam com diversas dimensões da cultura e, em particular, com o património edificado, aquele que se impõe de uma forma imediata.

Intrínseco ao conceito de património emerge como valor, a identidade. A identidade é compreendida como um elemento diferenciador de cada indivíduo e/ou grupo de indivíduos num quadro de referências concretas.

“Developing na awareness of the past, in the contexto of our own lives and through stories about the more distant past, is importante in understading who we are and how we relate to others.” (COOPER, 2012, p.125)

Por outras palavras, o património ao ser compreendido como fonte para a compreensão histórica proporciona ao individuo a oportunidade de, através dos seus vestígios e testemunhos do passado, construir o seu conhecimento histórico e consequentemente, a sua identidade.

“O património tem uma história, é a expressão de uma comunidade, da sua cultura nas suas especificidades e convergências ao longo do tempo, sendo por isso um fator identitário.” (BARCA & PINTO, 2014, p.7)

Apesar do património nos permitir indagar e conhecer o passado, este não deve ser compreendido como uma reserva ou recordação do mesmo, limitando-se a auxiliar na compreensão histórica dos principais factos da História, assim como, não deve ser rejeitado como algo que já não faz parte do nosso presente. O património e os valores que lhe são intrínsecos, apresentam-nos como sendo um legado das gerações antepassadas, que merece ser cuidadosamente preservado e valorizado, permitindo salvaguardá-lo para as gerações futuras.

Desta forma podemos concluir que o património, mais do que um legado que nos foi presenteado, e apesar das vicissitudes por que passou e das crises a que resistiu, ele desempenha uma função social importante que é simultaneamente coletiva e individual. O património visa unificar os grupos heterogéneos em torno de uma adesão comum, auxiliando cada membro da sociedade a definir-se individualmente face a uma herança. Função particularmente importante numa época de perda generalizada de identidade.

Ao longo das últimas décadas várias têm sido as propostas pedagógicas apresentadas nos normativos legais do Estado português que visam a proteção e a valorização do património cultural, assim como, cada vez se torna mais evidente a consciência generalizada dos cidadãos perante a pertinência da educação histórica e patrimonial como elemento fundamental para o desenvolvimento integral do aluno. Contudo, o panorama nas instituições escolares continua a menosprezar a adoção de tais práticas.

Em contrapartida, esta realidade tem motivado vários investigadores a desenvolverem estudos no âmbito da Educação Histórica com a principal finalidade de revelar as ínfimas potencialidades que a exploração das fontes patrimoniais no ensino da história, em contexto educativo, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico em crianças e jovens.



Figura 2: Uso de Fontes Patrimoniais no Ensino da História.

Fonte: Elaboração própria, janeiro de 2015.

Cooper (2004) elaborou um estudo em que deu a conhecer que o uso de estratégias de ensino que envolvam experiências com significado (como visitas de estudo a locais com valor patrimonial e museus), recorrendo à formulação de questões abertas sobre a evidência e numa atmosfera mais informal, contribuem significativamente para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças. Deste modo, os alunos ao poderem contactar com as fontes patrimoniais sentir-se-iam interpelados, envolvidos e impulsionados a dialogar com o passado, construindo interpretações acerca de um passado longínquo.

Segundo um estudo desenvolvido por Nakou (2003) concluiu-se que o ambiente educacional dos museus pode influenciar significativamente o pensamento histórico dos alunos, possibilitando a evolução e o desenvolvimento do pensamento histórico comparativamente ao contexto de sala de aula. O ambiente do museu proporciona aos alunos a possibilidade de relacionar o conhecimento histórico, adquirido num determinado momento prévio, com o pensamento histórico deles.

Solé (2009) reafirma as conclusões apresentadas por Nakou (2003), considerando que a interpretação de objetos em contexto de museu contribui para a aquisição e o desenvolvimento do pensamento histórico. A autora apresenta vários estudos que foram desenvolvidos com intuito de averiguar as potencialidades pedagógicas dos museus e dos objetos museológicos para o desenvolvimento do pensamento histórico e temporal dos alunos. Por sua vez, a construção de museus na sala de aula também constitui uma excelente estratégia pedagógica, pois possibilita aos alunos o contacto direto com o passado em contexto escolar. Em Portugal esta questão também tem despertado a atenção dos investigadores, sobretudo pela pertinência de desenvolver uma relação de colaboração e articulação entre museu, escola e comunidade.

Rodrigues um ano depois (2010) apresenta uma experiência de visita de estudo real, com alunos do 5.º ano, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, a alguns locais de valor histórico e patrimonial recorrendo à utilização de podcasts. De acordo com os resultados apresentados pode-se concluir que os alunos aprenderam a história local de uma forma relativamente autónoma, divertida e motivante, e que as reações ao uso dos podcasts em leitores de mp3 ou mp4 foram positivas, demonstrando por parte dos alunos uma enorme vontade de repetir a experiência.

Aliadas à tecnologia surgem as visitas de estudo virtuais, que podem constituir uma alternativa às visitas de estudo in loco, promovendo outras competências, sobretudo a nível das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

Oliveira (2011) apresentou um estudo que tinha como principal finalidade averiguar as potencialidades da realização de visitas de estudo virtuais como recurso para aprender História. Segundo a autora, as visitas de estudo virtuais permitem-nos descobrir, explorar e construir conhecimento histórico sobre vários lugares, mesmo aqueles que jamais pensaríamos visitar. Não são nada mais, nada menos do que simulações da realidade.

Um outro estudo empírico com recurso às VEV's foi desenvolvida por Pereira (2014), divulgado num texto publicado por Pereira e Solé (2014) em que se demonstra as potencialidades das VEV's para o ensino e aprendizagem de História com alunos do secundário (10.º ano). Neste estudo procurou o investigador resposta às seguintes questões de investigação “Que significância atribuem os alunos ao legado do estilo artístico manuelino, presente no Convento de Cristo em Tomar, com recurso a uma visita de estudo virtual?” e “Que competências históricas estão inerentes à realização de uma visita de estudo virtual nas aulas de História?” incidindo assim este estudo em cognição histórica sobre o Património arquitetónico, com recurso

às TIC. No campo dos resultados, este estudo comprovou que um número significativo de alunos clarificou, sistematizou e contextualizou as suas ideias substantivas e, por conseguinte, manifestou atribuir significância histórica ao estilo artístico manuelino, a vários níveis de progressão.

O recurso às VEV's revelam-se meios propiciadores de ambientes favoráveis ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e fundamentada, estimulando-se a criação de contextos e espaços de ensino que primam por uma maior articulação da Educação Histórica com a Educação Patrimonial. Contudo as VEV's também apresentam algumas limitações, uma vez que, não podemos sentir a «sensação» de estar no local, o cheiro, o tato, ou seja, sensações e pormenores de observação direta importantes nas interpretações dos locais.

A virtualização do património, para além de possibilitar que um número cada vez maior de pessoas tenha acesso aos bens patrimoniais locais, nacionais e da humanidade, democratizando o acesso à cultura, configura novas potencialidades para o ensino da História.

“A escola e, em particular, o espaço curricular reservado à História, é um ambiente essencial para o estudo e consciencialização dos significados do património (como mediador entre as marcas do passado e o presente) e deve pautar-se por uma preocupação com a valorização do ambiente, seja histórico, cultural ou natural. E se as visitas in loco se tornam muitas vezes difíceis de realizar por parte das escolas, as TIC podem constituir um excelente recurso para que os “sítios” patrimoniais entrem na aula de História.” (Oliveira & Barca, 2014, p.132)

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

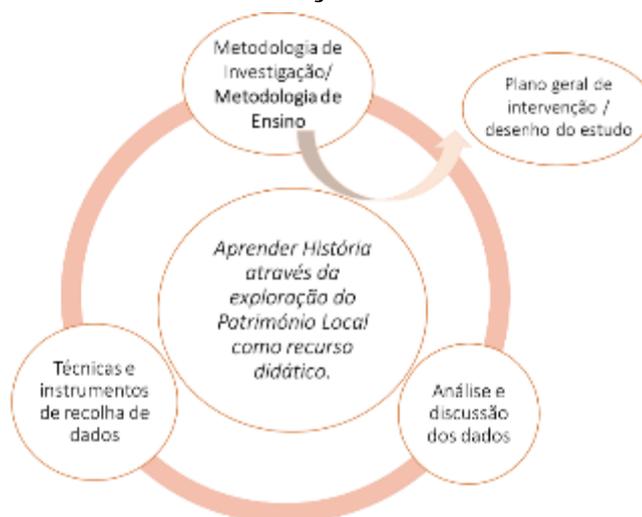


Figura 3: Desenho metodológico do estudo desenvolvido. Fonte: Elaboração própria, julho de 2016.

O presente estudo norteou-se segundo um conjunto circunscrito de diversos pressupostos metodológicos que podemos observar no esquema acima apresentado: metodologia de investigação/metodologia de ensino (plano geral de intervenção/desenho do estudo); técnicas e instrumentos de recolha de dados; e, análise e discussão dos dados.

No que concerne à dimensão metodológica da presente investigação, este estudo foi desenvolvido em contexto de intervenção pedagógica supervisionada, com alunos do 5.º ano de escolaridade (a turma era constituída por 25 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos) e, baseou-se numa abordagem metodológica de investigação-ação à qual vários autores a referenciam como sendo uma modalidade de investigação qualitativa. A investigação-ação constitui a metodologia preferencial nas práticas educativas, uma vez que, é integrada numa perspetiva interpretativa aplicada ao estudo dos processos de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula e em conformidade com os intervenientes.

“Juntando a palavra investigação (que significa pesquisar, procurar) à palavra acção (actuação, desempenho), obtemos a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que geralmente é levado a efeito pelo professor sobre a acção pedagógica desempenhada por si e com os seus alunos.” (Sousa, 2009, p.95)

A escola constitui um terreno propício a gerar múltiplas incertezas nas mais variadas dimensões e a metodologia de investigação-ação surge como a metodologia mais apropriada a este tipo de estudos. Por esta razão, a maioria destas investigações são realizadas pelos próprios professores com os seus alunos com vista a dar resposta a problemas e necessidades reais, e consequentemente, melhorar as práticas educativas e potencializar o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, o professor assume inúmeras responsabilidades nesta investigação-ação que não se trata de uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação. Ao professor investigador é-lhe atribuído a tarefa de, inicialmente observar o contexto, direcionando o seu olhar para as particularidades do mesmo, e numa fase seguinte, planificar as sessões, observar o desempenho dos alunos e avaliar as suas escolhas. A ideia mais marcante na investigação-ação resulta na extraordinária capacidade de ativar a consciência crítica dos profissionais, em geral, e dos professores, em particular (COUTINHO et al, 2009).

Focando-nos de momento na metodologia de ensino desenvolvida, mais concretamente, a filosofia de ensino e processo de ensino-aprendizagem adotado em contexto de sala de aula ao longo da implementação do estudo direcionou-se segundo uma abordagem construtivista, operacionalizada no modelo de aula oficina.

O modelo da aula oficina tem por base a teoria construtivista, onde o aluno é o agente da sua formação com ideias prévias e experiências diversas, enquanto o professor é o investigador social e organizador de atividades problematizadoras. Deste modo, o professor desafia e orienta o desenvolvimento das competências de interpretação/cruzamento de fontes ao longo da aula, utiliza tarefas desafiadoras, avalia sistematicamente as aprendizagens na evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e final da intervenção educativa (BARCA, 2004, pp. 134-136). Neste sentido, os intervenientes no processo de ensino aprendizagem assumem desempenhos específicos, mas ambos de extrema importância, uma vez que,

“A hierarquia tradicional do professor como possuidor autocrático do conhecimento e do aluno como sujeito ignorante e sob controlo que estuda para aprender aquilo que o professor sabe, começa a desvanecer-se à medida que os professores assumem mais o papel de facilitadores e os alunos adquirem um maior domínio sobre as ideias.” (Fosnot, 1994, p.10)

Segundo o modelo da aula oficina, defendido por Barca (2004, pp. 131-144), a(s) aula(s) devem desenvolver-se em três momentos distintos. Num primeiro momento, o professor procede ao levantamento das ideias tácitas *à priori*. Este procedimento inicial poderá ser realizado a partir da aplicação de uma ficha de levantamento dos conhecimentos/conceções prévias dos alunos com vista a dar resposta às questões colocadas, como também poderá resultar a partir da dinamização de um momento de diálogo devidamente orientado com perguntas problematizadoras que constituam um desafio cognitivo adequado ao grupo de alunos em presença.

Num momento seguinte, e após a análise e reflexão dos contributos dos alunos, o professor deve seleccionar quais as estratégias pedagógicas e materiais mais adequados e eficientes para o debate e construção de conceitos significativos. É igualmente aconselhável integrar as tarefas em situações diversas, como promover a aprendizagem cooperativa através da dinâmica do trabalho de grupo e/ou a pares.

No último momento o professor procede à avaliação. Neste momento o professor realiza um novo levantamento das ideias tácitas dos alunos após o desenvolvimento da(s) sessão(ões) com vista a realizar uma avaliação sistemática das aprendizagens e da evolução das ideias dos alunos.

Retomando à dimensão metodológica da presente investigação, metodologia de investigação-ação, procurou-se averiguar de que forma a exploração sistemática e fundamentada do património histórico poderá constituir uma estratégia pedagógica para a construção do conhe-

cimento e compreensão histórica. Deste modo, revelou-se imprescindível definir quais os procedimentos metodológicos necessários e os instrumentos de recolha de dados mais adequados para desenvolver a aplicar.

Como se tem vindo a verificar em outras investigações desta natureza, o professor investigador consegue obter dados empíricos que lhe permite dar resposta às questões de investigação colocadas a partir dos métodos/técnicas desenvolvidas e dos instrumentos de recolha de dados concebidos. Os dados após serem minuciosamente recolhidos são analisados, categorizados e discutidos à luz da literatura em concomitância com as especificidades do contexto.

A tabela que se segue apresenta de uma forma sucinta o plano geral de intervenção ou desenho do estudo, conferindo principal ênfase aos instrumentos de recolha de dados utilizados e apresenta o tipo de informação a obter a partir da sua aplicação em contexto de sala de aula.

Momentos	Questões de investigação		Instrumentos de recolha de dados	Tipo de informação a obter
1	<i>Quais as potencialidades do estudo do património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico?</i>	<i>Que conhecimentos os alunos constroem a partir do estudo do património histórico local?</i>	- Ficha de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema programático a estudar, assim como, sobre fontes patrimoniais da época (Manuelino) em estudo na cidade de Braga.	- Avaliar quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre o património histórico local de Braga.
2		<i>Que fontes os alunos consideram mais relevantes e valorizam no estudo da História Local?</i>	- Guião-Questionário da visita de estudo virtual ao Mosteiro dos Jerónimos e ao Convento de Cristo em Tomar (janela Manuelina); - Visita de estudo aos monumentos e edifícios históricos da cidade previamente selecionados; - Tarefas escritas (guiões de visita) com questões acerca dos locais visitados e dos objetos observados; - Ficha de metacognição.	- Compreender de que forma os alunos são capazes de interpretar fontes patrimoniais diversas, a partir da mobilização dos conhecimentos prévios e do conhecimento histórico construído; - Apurar as inferências e deduções realizadas a partir do contato direto com fontes patrimoniais após uma prévia exploração; - Averiguar se os alunos são capazes de relacionar aspetos da história nacional a partir da história local; - Compreender a pertinência do estudo do património histórico e da história local para o desenvolvimento da identidade e da cidadania.

Tabela 1: Síntese do estudo desenvolvido (momentos, questões que nortearam a investigação, instrumentos de recolha de dados selecionados e tipo de informação a obter). Fonte: Elaboração própria, julho de 2014.

O estudo contempla uma natureza faseada composto essencialmente por dois momentos.

No âmbito do presente estudo foram formuladas as seguintes questões de investigação: *“Quais as potencialidades do estudo do património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico?”*, *“Que conhecimentos os alunos constroem a partir do estudo do património histórico local”* e *“Que fontes os alunos consideram mais relevantes e valorizam no estudo da História Local?”*

No que concerne aos objetivos pedagógicos a alcançar, perspetivou-se que ao longo do período de implementação do estudo, os alunos seriam capazes de:

- Compreender a pertinência do estudo do património histórico e da história local para o desenvolvimento da identidade e cidadania;
- Interpretar fontes patrimoniais diversas, a partir da mobilização dos conhecimentos prévios e do conhecimento histórico construído;
- Realizar inferências e deduções a partir do contato direto com fontes patrimoniais;
- Relacionar aspetos da história nacional a partir da história local;
- Planificar uma visita de estudo a locais históricos e a monumentos;
- Desenvolver metodologias de pesquisa e de trabalho cooperativo com os colegas e promoção da autonomia;
- Desenvolver atitudes de preservação e de valorização do património material e imaterial.

Num primeiro momento aplicou-se uma ficha de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema programático a estudar, assim como, sobre fontes patrimoniais da época (Manuelino) em estudo na cidade de Braga. Desta forma foi possível avaliar quais os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre o património histórico local de Braga

O segundo momento subdivide-se em três novas fases. Numa primeira fase, realizou-se uma visita de estudo virtual ao Mosteiro dos Jerónimos e ao Convento de Cristo em Tomar (especificamente, à janela manuelina) acompanhada de um guião-questionário. Com a aplicação desta ficha de trabalho foi possível compreender de que forma os alunos são capazes de interpretar fontes patrimoniais diversas, a partir da mobilização dos conhecimentos prévios e do conhecimento histórico construído.

Numa segunda fase, foi criteriosamente planeada e realizada uma visita de estudo a alguns dos monumentos e edifícios históricos da cidade relacionados com a temática em estudo (Portugal nos séculos XV/XVI e o estilo Manuelino). Para esta atividade foi igualmente construído um guião de visita com questões acerca dos locais visitados e dos objetos observados,

os alunos também se fizeram acompanhar por aparelhos mp3 para a audição de um *podcast*. Através das respostas apresentadas pelos alunos no guião de visita foi-nos exequível apurar quais as inferências e deduções que os alunos realizam a partir do contacto direto com fontes patrimoniais após uma prévia exploração, assim como, averiguar de que forma os alunos são capazes de relacionar aspetos da história nacional a partir a história local.

Na terceira fase, ainda pertencente ao segundo momento do estudo, fora aplicada uma ficha de metacognição que nos auxiliou, entre outros aspetos, a compreender a pertinência do estudo do património histórico e da história local para o desenvolvimento da identidade e da cidadania.

Por fim e, em virtude da recolha de dados efetuada ao longo do presente estudo, seguiu-se a fase destinada ao tratamento e análise dos dados obtidos.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE ALGUNS RESULTADOS

Numa fase posterior, após o processo de recolha dos dados seguiu-se um momento destinado à análise indutiva dos dados e à sua respetiva categorização, tendo por base a metodologia da *Grounded Theory* (STRAUSS e CORBIN, 1990), um dos modelos de categorização das ideias dos alunos mais frequente nas investigações em Educação Histórica.

Como já foi referido anteriormente, para a realização do presente estudo foram privilegiadas diversas técnicas de recolha de dados, como por exemplo, a observação direta em contexto de sala de aula, assim como foram construídos múltiplos instrumentos estruturados com vista à recolha de dados, nomeadamente, as fichas de trabalho apresentadas aos alunos. Neste sentido, serão dadas a conhecer três questões e, respetivas respostas apresentadas pelos alunos, que apresentam os vários níveis de progressão do pensamento histórico tendo por base a evidência e a significância histórica.

Num momento inicial do estudo foi aplicada uma ficha de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos que apresentava, na sua totalidade, seis questões, sendo que cinco questões tinham como objetivo averiguar os conhecimentos que os alunos possuíam acerca dos conteúdos programáticos a estudar e uma questão direcionava-se para o projeto a desenvolver. Deste modo foi colocada a seguinte questão, *Conheces algum monumento histórico e/ou vestígio arqueológico do nosso país que tenha sido construído entre o século XV e XVI? Se sim, qual?*

Uma parte significativa da turma demonstrou não conhecer qualquer monumento histórico e/ou vestígio arqueológico da época em estudo. No entanto, alguns alunos referiram a Sé de Braga, a estátua de D. Henrique, o Arco da Porta Nova e o Mosteiro da Batalha como fontes patrimoniais construídas entre os séculos indicados.

Na questão seguinte, 5.1 *Consideras que o contato direto com alguns monumentos históricos ou vestígios arqueológicos da época possam ajudar-te na tua aprendizagem histórica? Justifica.* Os alunos responderam *sim* e apresentaram uma grande variedade de justificações como se pode constatar pelo quadro que se segue que apresenta as respostas dos alunos devidamente categorizadas.

Categorias	Exemplos de respostas apresentadas pelos alunos	Ocorrências *
Não responde	Ausência de resposta.	9
Resposta vaga	“Eu acho que sim.” (A9) “Não sei, depende dos monumentos que fossemos ver.” (A25)	2
Fonte como testemunho	“Porque ajuda a compreender e a ver como era antes.” (A7) “Sim, porque é mais fácil compreendermos a história se tivermos contato com os monumentos ou vestígios porque há coisas que não estão escritas nos livros.” (A19)	2
Fonte como função didática	“Porque os monumentos podem-nos ajudar a compreender melhor certos conteúdos a estudar.” (A4) “Eu acho que sim porque se estudássemos pelos livros e depois fossemos ver os monumentos aprendíamos mais porque há coisas difíceis de perceber só pelo estudo das coisas que estão nos livros ou que a professora diz.” (A21)	8
Fonte como evidência em contexto	“Eu considero que sim porque já me ensinaram que os monumentos foram construídos em épocas diferentes da história e por isso se olharmos bem eles são diferentes e ajudam-nos a perceber os diferentes séculos.” (A16)	4

*(N=25)

Quadro 1 - Categorização das respostas dos alunos questão 5.1, Consideras que o contato direto com alguns monumentos históricos ou vestígios arqueológicos da época possam ajudar-te na tua aprendizagem histórica? Justifica.

Atendendo à diversidade das respostas apresentadas pelos alunos considerou-se conveniente definir cinco categorias de resposta. A categoria designada por *Fonte como função didática* reuniu o maior número de respostas. Nesta categoria as respostas dos alunos reportam para a pertinência do contato direto com fontes patrimoniais, reconhecendo-as como evidência do passado e considerando-as como uma estratégia pedagógica facilitadora da aprendizagem histórica e patrimonial, sobretudo no domínio da compreensão da história local e nacional, como podemos verificar pelos exemplos apresentados.

Contudo, a categoria designada por *Fonte como evidência em contexto* também reuniu algumas respostas bastante pertinentes, uma vez que, pelos exemplos acima apresentados podemos averiguar que os alunos consideram que o contato direto com fontes patrimoniais diversas poderão facilitar a compreensão da época a que se reportam, com uma melhor contextualização temporal e espacial dos monumentos analisados, procedendo a uma compreensão histórica contextualizada dos factos históricos relacionados com os monumentos observados.

Ainda em processo de implementação do estudo foi realizada uma visita de estudo onde os alunos exploraram diversas fontes patrimoniais, nomeadamente, na Sé de Braga a pia batismal, a abóbada de Cruzaria e a cruz da primeira missa no Brasil celebrada aquando da chegada de Pedro Álvares Cabral (património móvel que se encontra no Museu Tesouro da Sé de Braga), e ainda um monumento classificado como património nacional, a Casa dos Coimbrãs, património histórico bracarense relacionado com a temática em estudo (Portugal nos séculos XV/XVI e o estilo Manuelino). Ao longo da visita de estudo os alunos fizeram-se acompanhar de um guião-visita e de um *podcast*, no primeiro foram colocadas várias questões entre as quais destacamos a que se segue, referente à cruz da primeira missa no Brasil.

Categorias	Exemplos de respostas apresentadas pelos alunos	Ocorrências *
Não responde	Ausência de resposta.	7
Consciência de interesse turístico	“É um objeto muito antigo e importante do nosso passado e serve para atrair turistas e para saber mais sobre a história daquela altura.” (A21)	1
Consciência de um passado monumental	“Foi muito importante pois tem muita história e poderíamos retirar muita informação. E para mim é importante porque podemos aprender mais sobre o passado.” (A5) “A importância da cruz é que só nós temos a cruz, sendo que os brasileiros a queriam ter lá. Mas a verdadeira importância é que a cruz simboliza a descoberta e a conquista do Brasil.” (A23)	6
Consciência de um passado simbólico	“Este objeto foi muito importante no passado, mas para mim é mais importante agora porque tem muito valor para a cidade.” (A9) “É muito importante para o passado porque apesar de ser muito valiosa é um símbolo nacional quer para o Brasil como para Portugal.” (A17)	3
Consciência de relação passado-presente	“Posso concluir que tem um passado muito antigo, que é muito valioso e que representa a 1ª missa no Brasil e foi graças a ela que o povo de lá tornou-se cristão.” (A9) “Foi um objeto muito importante porque foi usado na primeira missa do Brasil, quando foi descoberto.” (A22)	6
Fontes como testemunho	“A importância da cruz é que só nós temos a cruz, sendo que os brasileiros a queriam ter lá. Mas a verdadeira importância é que a cruz simboliza a descoberta e a conquista do Brasil.” (A16)	2

Quadro 2 - Categorização das respostas dos alunos questão à 16.ª questão, O que podes concluir sobre a importância deste objeto no passado? E para ti? *(N=25)

Semelhante ao que se verificou na questão anterior, para esta questão foram igualmente construídas seis categorias de resposta sendo que duas delas reuniram um número mais significativo de respostas. Na categoria designada por *Consciência de um passado monumental* as respostas apresentadas pelos alunos evidenciam, em concomitância com a informação disponível, ideias de compreensão do passado à luz do presente, quer em termos de significância social como no que respeita à significância pessoal.

Por outro lado, na categoria designada por *Consciência de relação passado-presente* já é possível verificar pelas respostas apresentadas pelos alunos uma evolução nos níveis de progressão das respostas dos mesmos, uma vez que, estes consubstanciam ideias de significância social e pessoal a um nível sofisticado, destacando-se um sentido relacional passado-presente.

Num momento final do estudo foi aplicada uma ficha de metacognição sendo que um dos objetivos passava por compreender a pertinência do estudo do património histórico e da história local para o desenvolvimento da identidade e da cidadania. Apesar desta última ficha de trabalho apresentar várias questões e reunir diversas respostas pertinentes apresentadas pelos alunos destacamos a que se segue.

Categorias	Exemplos de respostas apresentadas pelos alunos	Ocorrências *
Não responde	Ausência de resposta.	10
Resposta vaga	“Sé de Braga porque conta histórias da cidade e de Portugal.” (A7)	3
Consciência de interesse turístico	“A Sé porque atrai muitos turistas.” (A10) “O túmulo de D. Afonso V porque é importante ter o corpo de uma pessoa importante da história na nossa cidade e porque como morreu muito jovem ajuda a atrair turistas.” (A21)	2
Consciência de um passado monumental	“Eu considero que a parte mandada construir por D. Manuel I na Sé de Braga é a mais importante para a História local porque estão representados elementos da época dos descobrimentos, como, marítimos, nacionais e naturalistas porque em Braga há poucas coisas dessa época.” (A22) “A Sé de Braga porque tem mais elementos do estilo manuelino e é onde vão mais turistas porque é um monumento conhecido a nível mundial.” (A10)	4
Consciência de um passado simbólico	“Não consigo escolher só um porque cada monumento tem o seu valor e representa uma época da história e que nos ajuda a compreender não só a história da cidade mas também do país.” (A17) “Para mim a Sé de Braga é um dos monumentos mais importantes da cidade e que nos ajudam a compreender melhor a história local porque foi a primeira sé do país ainda antes do período da reconquista.” (A13)	4
Consciência de relação passado-presente	“Foi a cruz do Brasil porque é mais uma prova que Portugal descobriu o Brasil.” (A6) “Foi a cruz da primeira missa do Brasil porque tinha a ver com o que tínhamos aprendido na aula.” (A15)	2

Quadro 3 - Categorização das respostas dos alunos questão à 6.^a questão, Das fontes patrimoniais (monumentos históricos, partes desses monumentos e objetos museológicos) que observaste na visita de estudo, qual o que consideras mais importante para a História local? Justifica. *(N=25)

Nesta última questão as respostas apresentadas pelos alunos incidiram-se, com maior evidência, em duas categorias, na categoria designada por *Consciência de um passado monumental* e *Consciência de um passado simbólico*.

Na primeira categoria, *Consciência de um passado monumental*, os alunos apresentam respostas que evidenciam, em concomitância com a informação disponível, ideias de compreensão do passado à luz do presente, quer em termos de significância social como no que respeita à significância pessoal. De uma forma mais explana, através das respostas apresentadas pelos alunos é possível verificar que estes atribuem maior importância a uma determinada fonte patrimonial em virtude da informação que esta lhes disponibilizou e, conseqüentemente, de que forma contribuiu para a compreensão do passado à luz do presente. Mais concretamente, nesta categoria os alunos referiram maioritariamente a Sé de Braga como sendo a fonte patrimonial mais importante para a História Local, provavelmente porque foi o local estudado e visitado com maior profundidade, reunindo assim, mais informações e contribuindo com maior ênfase para a aprendizagem histórica.

Na categoria seguinte, *Consciência de um passado simbólico*, denota-se que os alunos valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo e/ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local e nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elencamos de seguida, breves considerações em torno de alguns dos resultados obtidos com a realização do presente estudo:

- Com o desenvolvimento deste estudo e através da dinamização de atividades que se nortearam para a consciencialização por parte dos alunos do valor do património histórico e local para a construção do conhecimento histórico, foi possível averiguar que os alunos desenvolvem capacidades de interpretação histórica, tendo por base a evidência, em contacto direto com fontes patrimoniais;
- Através da análise realizada em torno dos dados recolhidos foi possível averiguar as conclusões que os alunos possuem acerca do património histórico e patrimonial de Braga, assim como, quais as inferências e deduções que os alunos realizam a partir do contato direto com fontes patrimoniais. Do mesmo modo, também nos foi possível averiguar os níveis de significância histórica que os alunos atribuem a alguns dos monumentos históricos visitados;

- De acordo com a diversidade das respostas apresentadas pelos alunos estas puderam ser subdivididas em diferentes categorias, atendendo aos vários níveis de progressão do pensamento histórico tendo por base a evidência e a significância histórica, destacando assim, o desenvolvimento de uma consciência histórica e patrimonial de interesse turístico (como veículo de atração turística); de um passado monumental, de um passado simbólico e de relação passado-presente.

O desenho que se segue apresenta de uma forma sintetizada as principais conclusões obtidas com a realização do presente estudo.

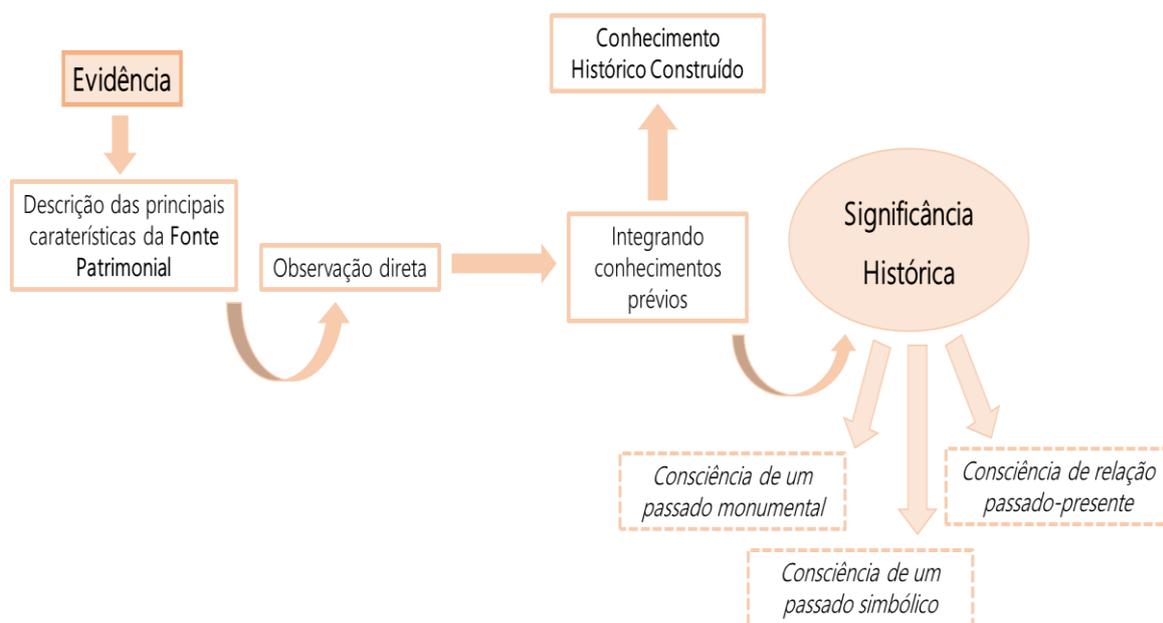


Figura 4: Desenho das conclusões obtidas no presente estudo. Fonte: Elaboração própria, janeiro de 2015.

ASPETOS A RESSALTAR

Antes de concluir, torna-se igualmente pertinente referir que o estudo apresentado se distinguiu pela diversidade das estratégias pedagógicas utilizadas, assim como, pela natureza dos recursos didático pedagógicos selecionados ao longo das sessões em contexto de sala de aula, como por exemplo, a construção de um jogo de tabuleiro (*Navegadores de Palmo e Meio*) com vista à sistematização e consolidação dos conhecimentos de uma forma lúdica e divertida.

Constatamos que a exploração educativa do património histórico de uma forma sistemática e fundamentada contribui para o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens significativas, tal como afirma Pinto (2011).

Em jeito de conclusão, apesar de se ter vindo a verificar uma tendência evolutiva na investigação em Educação Histórica ainda existem vários condicionalismos aos jovens que pretendem iniciar-se nesta valência investigativa. Deste modo, aconselhamos aos jovens professores-investigadores que conheçam de uma forma significativa os contextos escolares cooperantes onde pretendem desenvolver o seu estudo, na medida em que, seja possível implementar atividades pedagógicas curriculares e extracurriculares no âmbito do património. Da mesma forma, também se deve privilegiar a criação de parcerias entre escolas, museus e sítios patrimoniais, assim como, utilizar e explorar novas tecnologias ao serviço do património (*mobile learning; apps*) em contexto formal e não formal.

BIBLIOGRAFIA

BARCA, Isabel. - *Aula Oficina em História: do Projecto à Avaliação*. In. I. Barca (Org.) *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho (2004), pp. 131-144.

BARCA, Isabel & PINTO, Helena - *Um percurso na cidade de Guimarães, Património da Humanidade: concepções de alunos e professores*. *Cultura Histórica & Património*, v.2, n.2, 5-29. [ISSN: 2316-5014] (2014) Disponível em http://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/cultura_historica_patrimonio/article/view/01_art_v2n2_barca-pinto (2014) [Consultada realizada em 20/10/2014].

COOPER, Hilary - *O Pensamento Histórico das crianças*. In I.Barca (Org.). *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: Universidade do Minho (2004), p.55-74.

COOPER, Hilary - *Ensino de História na Educação Infantil e anos iniciais*. Curitiba: Base Editorial, 2012.

COUTINHO, Clara. [et. al] - *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura* 2009, vol. XIII n.º 2. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho, Portugal (2009), p.455-479.

FOSNOT, Catherine Twomey - *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

NAKOU, Irene - Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho (2003), p.59-82.

OLIVEIRA, Carla - A visita de estudo virtual como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5.º ano de escolaridade. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2011. Tese de Mestrado em Ciências da Educação Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais, 2011.

OLIVEIRA, Carla & BARCA, Isabel - *A Visita de Estudo Virtual à Citânia de Briteiros, como recurso para aprender História e Geografia de Portugal*. In G. Solé (Org.), *Educação Patrimonial: Novos Desafios Pedagógicos*. Braga: CIED, Universidade do Minho (2014), pp.121-156.

PEREIRA, Alexandre Marques. - A visita de estudo virtual como estratégia educativa na aprendizagem de História e o potencial didático dos mapas digitais no ensino de Geografia. Braga: Universidade do Minho, 2014. Tese de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

PEREIRA, Alexandre & SOLÉ, Glória. - *A visita de estudo virtual como recurso na aprendizagem da História*. In Olaia Fontal; Alex Ibáñez & Lourenzo Martín (Coord.). *Reflexionar desde las experiencias. Una visión completentaria entre España, Francia e Brasil*. Olaia Fontal; Alex Ibáñez & Lourenço Martín (Coord.) Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial (CD/Rom/ PDF). Madrid: IPCE/OEPE, (2014), p.715-730.

PINTO, Maria Helena - Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2011. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais.

RODRIGUES, Aline - Os Podcasts na construção do conhecimento da História Local. Um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5.ºano de escolaridade. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2010. Tese de Mestrado em Ciências da Educação Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais.

SOLÉ, Maria Glória - A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2009. Tese de Doutoramento, Ramo de Estudos da Criança, Área de Estudos do Meio Social.

SOLÉ, Glória - *A museum in the classroom: learning History from objects*. In Primary History. (2012), p.20-22.

SOUSA, Alberto B. - *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 2009.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. - *Basics of qualitative research*. Grounded theory, procedures and techniques. Sage Publications. *The International Professional Publishers*. New Park. London. New Delhi, 1990.

O POTENCIAL DIDÁTICO DA GENEALOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO HISTÓRICA DOS ALUNOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

FERNANDA CLARA COSTA RAMOS
MARIA GLÓRIA PARRA SANTOS SOLÉ
Instituto de Educação – Universidade do Minho

RESUMO: A presente comunicação visa apresentar o estudo implementado em contexto de intervenção pedagógica supervisionada, no âmbito do mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, pela Universidade do Minho, numa turma do 1.º ano de escolaridade (23 alunos) com idade compreendida entre os 5-7 anos.

Este, por sua vez, integra-se no projeto de intervenção e investigação pedagógica, que visa averiguar de que forma o uso das genealogias, orientado para o estudo da família, contribui para o desenvolvimento de um pensamento histórico nas crianças, conduzindo a sua incursão na aprendizagem histórica, desde os primeiros anos de escolaridade. Tendo como âncora a ideia da promoção do desenvolvimento da identidade pessoal, que uma metodologia orientada para o uso da genealogia comporta, selecionaram-se uma série de estratégias que acabam por se articular e potenciar o uso das genealogias, contribuindo para a estruturação da identidade, preservação da memória pessoal e familiar e a compreensão de noções temporais estruturantes para a aprendizagem no âmbito da História.

A metodologia de investigação-ação centrada no modelo construtivista, adotou como técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação participante no contexto de sala de aula, a redação de diários de aula reflexivos, onde se contemplaram gravações áudio e notas de campo, a par dos trabalhos produzidos pelas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: *Genealogia, Temporalidade, Identidade.*

INTRODUÇÃO

O estudo que de seguida se apresenta resultou de uma investigação e intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, pela Universidade do Minho, sob a orientação da Professora Doutora Maria Glória Parra Santos Solé, tendo sido implementado numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico do 1.º ano de escolaridade.

A partir da ação central na aplicação da estratégia com recurso à genealogia, pretendeu desenvolver-se uma série de atividades, onde se integraram outras estratégias e atividades pedagógicas (exploração do cartão de cidadão; construção de uma linha de tempo; seleção e apresentação de objetos pessoais; ordenação dos familiares por ordem cronológica; etc.) que vão de encontro ao estudo do passado pessoal e familiar das crianças, incitando-se a aplicação de conceitos de tempo (subjetivo, físico e histórico) e identidade (individual e familiar), os quais constituem bases essenciais para o desenvolvimento de uma efetiva consciência histórica.

Segundo Solé os estudos genealógicos pretendem fazer com que “os alunos conheçam o seu passado e dos seus familiares e demonstrar que cada pessoa tem a sua história biográfica.” (SOLÉ, 2005: 2).

Esta contemplação do indivíduo, do seu passado, das suas memórias, acaba por constituir o foco central deste estudo, que pretende dar a conhecer a primeira etapa de introdução ao estudo da Família, centrando-se, assim, a respetiva abordagem pedagógica na pesquisa sobre a vida da própria criança, através da seleção de objetos pessoais, associados ao passado dos alunos, para construção de um pequeno museu na sala de aula, e a construção de uma linha de tempo pessoal, à qual se pretende que associem recordações onde se incluam acontecimentos do passado da própria criança.

Assim, com este estudo exploratório pretende-se divulgar uma experiência em contexto pedagógico real, onde, partindo do tema central do projeto, se desenvolveu uma sequência de exploração que vai ao encontro da necessidade de inclusão de ferramentas pedagógicas diversificadas, que permitam aferir as potencialidades desta metodologia para o desenvolvimento de noções de temporalidade e estruturação do pensamento histórico.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A genealogia tem vindo a ocupar um papel distinto daquele que lhe era conferido na Idade Média, por exemplo, onde esta se remetia para o estudo genealógico de famílias nobres, em virtude dos privilégios e cargos que os indivíduos pertencentes a esta estrutura social podiam ocupar.

O acesso aos documentos de arquivo, a partir do Liberalismo, veio aproximar o contacto da população com fontes rigorosas de registo, sendo que, a partir daqui o trabalho em torno da genealogia, começa, na perspectiva de alguns autores, por ser visto como científico. Nas palavras de Guerra “A Genealogia é, pois, uma ciência que tem nos arquivos o seu laboratório.” (GUERRA, 1978: 171)

Segundo Zonabend, a genealogia pode ser definida como:

... um discurso sobre o tempo. Qualquer pessoa se encontra inscrita numa rede genealógica organizada espacial e temporalmente onde se misturam o passado e o presente, onde se esboça o futuro.” (ZONABEND, 1991: 185)

Ora, assumindo-se a genealogia como ponte de ligação com o passado, cujo outro extremo se reporta, de uma forma evidente, ao presente, é natural que se reveja neste instrumento uma valência pedagógica potenciadora de aprendizagem no âmbito da educação histórica.

Os estudos realizados neste âmbito (ARAÚJO e STOER, 1993; COOPER, 2006; SOLÉ, 2009; STEEL & TAYLOR, 1973; BLYTH, 1978) têm sugerido que a adoção de uma metodologia de ensino e aprendizagem orientada para o uso da genealogia, a par da utilização de outras estratégias pedagógicas ancoradas no estudo da Família, permite a construção da identidade dos alunos e a introdução à aprendizagem do tempo histórico.

Como enuncia Zonabend:

Antes de “se” ser, é-se “filho” ou “filha” de X ou Y: nasce-se numa “família”, é-se marcado por um “nome de família” antes de se ser socialmente quem quer que se seja. Desde logo, a memória original do indivíduo é feita nesta inscrição numa “genealogia”. (ZONABEND, 1991: 179)

Tal afirmação exalta a importância da família enquanto primeiro núcleo de socialização e formação identitária de cada indivíduo, identidade, esta, por sua vez, enraizada numa memória construída e preservada ao longo de sucessivas gerações.

Desde logo, esta construção remete para a necessidade de compreensão do passado, a sua permanente convocação ao presente e ligação ao futuro. Sobre a construção da identidade, que reclama a consideração destas três dimensões temporais (passado, presente e futuro), Manique e Proença explicam:

Uma identidade constrói-se a partir do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, mas também da verificação da forma como se estruturaram para fazer face aos problemas do presente, tendo uma componente que aponta para o futuro, pelo modo com este se prepara através da fixação de objetivos comuns. (MANIQUE & PROENÇA, 1994: 24)

Araújo e Stoer defendem, ainda, que a abordagem à história da família:

... fornece um tipo de investigação que é, ao mesmo tempo, relevante, já que começa com a vida da própria criança e os seus interesses, e abrangente, porque diz respeito a um período de tempo e de extensão que pode ser facilmente apreendido. (ARAÚJO & STOER, 1993: 8)

Assim, a partir desta abordagem, acaba por ser possível, não só estimular a curiosidade da criança sobre seu passado próximo (pessoal e familiar), mas, também, promover a capacidade de reflexão e análise sobre questões temporais que, sendo bastante simples à partida, acabam por constituir bases estruturais para o desenvolvimento do sentido de tempo e, simultaneamente, de compreensão histórica.

O facto da genealogia, orientada para o estudo da Família, ter como base de estudo o próprio contexto familiar dos alunos, faz com que a sua utilização assegure, desejavelmente, o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, acabando, à partida, por motivá-los para a pesquisa e descoberta, na medida em que se considera que:

... a criança não é apenas uma autoridade, mas pode ser a única autoridade, uma ideia que exerce grande atracção sobre as crianças. Elas são encorajadas a recolher informação sobre um passado anterior, não só porque lhes disseram que é importante, mas porque é relevante para as suas famílias. (STEEL & TAYLOR, 1967: 8)

Estas ações de pesquisa e descoberta estão diretamente relacionadas com os estudos genealógicos, evocando-se a visão do próprio aluno como investigador, o “historiador”, anunciado anteriormente por Araújo e Stoer (1993), implicando, invariavelmente, uma ação de exploração, análise e interpretação de fontes, sejam elas orais ou escritas. Estas fontes podem, por um lado, remeter-se para documentos individuais dos alunos, como, por exemplo, “uma prova documental da própria criança” (COOPER, 2002: 145), mas também para fontes pessoais e familiares diversas, como objetos, fotografias, cartas escritas por familiares ou fontes orais, entre outras, estando aqui implícita a necessidade do aluno adotar uma postura reflexiva e crítica, que lhe permita analisar evidências e, a partir delas, realizar inferências. Desde logo, estas fontes, cujo trabalho pedagógico com recurso à genealogia e estudo da família também permite contactar, acabam por potenciar o desenvolvimento de conceitos substantivos associados ao tempo (cronologia, mudança, duração, etc.).

Consensualmente, é possível destacar a emergência da ideia de que o trabalho pedagógico em torno da genealogia oferece estruturas que permitem a construção da identidade (pessoal e familiar) de cada aluno. Identidade, esta, por sua vez, enraizada numa memória construída e preservada ao longo de sucessivas gerações, associando-se, a esta estruturação do “eu” uma série de valores culturais e afetivos, um sentimento de pertença e a necessidade de (re)conhecimento de um passado, cujas raízes se prolongam até ao presente.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O estudo proposto assumiu uma abordagem metodológica de investigação-ação, que sustenta a alternância entre um processo de ação e reflexão crítica, erradicando, assim, favoravelmente, a visão do professor enquanto mero transmissor de conhecimento científico.

Durante o desenvolvimento de um processo genuinamente ancorado em normas investigativas e rigorosas de orientação profissional, é necessário privilegiar-se a adoção de uma postura de predisposição para a recolha e valorização de informação, que sob um ponto de vista de ensino meramente transmissivo pareceria carecer de sentido pedagógico. Como explicam Bogdan e Biklen:

Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca de ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – a do investigador. (BOGDAN e BIKLEN, 1997: 149)

Reclama-se, assim, segundo este modelo de cariz investigativo, que o professor assumira um papel autorreflexivo, tendo em vista o aperfeiçoamento da sua ação, mas, também, de agente ativo de recolha de elementos que lhe permitam, por um lado, compreender as bases estruturais que regulam o processo de construção de conhecimento por parte dos alunos e, por outro, adotar práticas pedagógicas que possam ir ao encontro de um processo de ensino e aprendizagem que proporcione ao aluno, não a aquisição gratuita de conhecimentos estáticos, mas, antes, o desenvolvimento de capacidades transversais e específicas, que viabilizem, antes de tudo, a estruturação de um pensamento crítico e reflexivo.

Esta metodologia relaciona-se intimamente com as modalidades de ensino e aprendizagem construtivista, na medida em que, aqui, subsiste uma enorme preocupação em compreender de que forma os alunos estruturam o seu pensamento, solicitando-se, por parte do professor-investigador, uma reflexão permanente sobre como (re)adaptar as práticas pedagógicas às necessidades inerentes ao contexto educativo, em detrimento de uma ação pedagógica que tem

em vista a transmissão de conhecimentos perpetuados, na medida em que, como enuncia Franco, “[a]s palavras do professor não ficam simplesmente gravadas diretamente na mente dos alunos, pois elas agem depois de serem implementados por eles.” (FRANCO, 1997: 38)

Por outro lado, o modelo construtivista de aprendizagem, como explica Fosnot:

(...) sugere uma abordagem de ensino que oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias. (FOSNOT, 1996: 9)

Ora, foi sob esta mesma perspectiva construtivista de aprendizagem, na medida em que se pretende a estruturação de aprendizagens significativas, assente, por sua vez, num modelo de aula oficina (BARCA, 2004), que se pretendeu desenvolver o presente projeto de intervenção e investigação pedagógica basilar deste mesmo estudo.

Em conformidade com os módulos investigativos que se apresentam, foram desenvolvidas em contexto pedagógico uma série de atividades, tendo em vista o cruzamento das orientações curriculares do programa de Estudo do Meio para o ensino no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico e a utilização de um conjunto de estratégias didático pedagógicas que visassem, por um lado, a implementação de uma metodologia que englobasse a estratégia nuclear adotada – a utilização das genealogias – e, por outro, orientações fornecidas em vários estudos de domínio pedagógico referentes à educação histórica.

Podemos, desta forma, condensar as atividades realizadas durante o período de estágio em alguns pontos motores de desenvolvimento: a) Identificação formal dos alunos (elementos do cartão de cidadão; data de nascimento associada aos aniversários); b) Apresentação de objetos pessoais (aos quais se associam a memória pessoal e familiar); c) Ordenação de factos/acontecimentos ilustrados pelos alunos numa linha de tempo; d) Aprendizagem de conceitos: o conceito de *Família* (tipologias de família); e) Desenho do retrato de família; f) Estabelecimento de relações de parentesco (primeiro a relação biunívoca entre duas pessoas e, posteriormente, a multiplicidade de graus de parentesco); g) Análise de uma genealogia; h) Construção da sua genealogia; i) Reconhecimento das tarefas domésticas desempenhadas pelos familiares; J) Descoberta da razão pela qual sustentam determinado apelido; K) Ordenação dos familiares, conforme a data do seu nascimento; l) Mudanças e permanências entre o passado e o presente: jogos e brincadeiras.

Assim, atendendo ao facto de que o projeto de intervenção e investigação pedagógica, que constituiu a base deste estudo, compreendeu cinco sessões de intervenção, nesta comunicação pretender-se-á evocar, fundamentalmente, os dados obtidos a partir do desenvolvimento

de duas atividades iniciais, que, de uma forma mais ou menos direta, acabam por estar associadas ao estudo da família e desenvolvimento da identidade pessoal dos alunos: a apresentação de objetos pessoais (aos quais se associam a memória pessoal e familiar), para a construção de um museu das memórias, e a ordenação de factos/acontecimentos ilustrados pelos alunos numa linha de tempo.

OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O desenvolvimento do projeto, que serve de base a este estudo, assumiu a seguinte questão de investigação central: “Que potencialidades apresenta o uso de genealogias como estratégia de ação pedagógica para a compreensão histórica (passado pessoal e/ou nacional) e temporal?”, a qual acaba por contemplar duas subquestões: “Que conhecimentos constroem os alunos a partir das genealogias?” e “De que forma um ensino orientado a partir do uso de genealogias contribui para a construção da identidade (individual, coletiva e nacional) dos alunos e de consciência histórica?”.

Tendo por base estas questões de investigação, formularam-se objetivos claros que orientaram o desenvolvimento deste projeto, de ambivalência de prática pedagógica e investigativa, os quais se centram: a) na aferição da forma como a genealogia pode ser utilizada como instrumento didático para compreensão do passado próximo (pessoal e familiar) dos alunos; e na avaliação do impacto do estudo da família e da genealogia como estratégia para o desenvolvimento da sua memória e identidade pessoal, sendo que, no que concerne, concretamente, a este estudo, que se baseia nas atividades iniciais desenvolvidas no âmbito do projeto, estes objetivos convergem, ainda, nos seguintes objetivos de investigação:

- Analisar de que forma os alunos compreendem e utilizam conceitos de tempo a partir das atividades desenvolvidas;
- Perceber a relevância da utilização de objetos pessoais como forma de evocar o passado das crianças: memória pessoal e familiar;
- Aferir a potencialidade da utilização de objetos pessoais na aplicação e desenvolvimento de noções temporais;
- Avaliar de que forma as linhas de tempo contribuem para a avaliação das mudanças e permanências relativamente às suas características físicas ao longo do tempo.
- Perceber a relevância da utilização de linhas de tempo como forma de evocar o passado das crianças: memória pessoal e familiar

- Aferir o impacto da família no desenvolvimento da identidade pessoal das crianças.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Tendo como premissa a relevância da ação do professor enquanto agente reflexivo de práticas educativas, ao longo da implementação do projeto em contexto educativo, recorreu-se a técnicas de investigação que se basearam na observação direta e participante da professora estagiária, na tomada de notas de campo, na realização de diários de aula reflexivos, onde se registaram e relevaram os principais núcleos de desenvolvimento das sessões de intervenção, a partir das respetivas notas de campo e registos áudio, e, ainda, na realização de tarefas de papel e lápis realizadas pelos alunos (completar uma linha de tempo pessoal, desenhar o retrato de família, completar uma árvore genealógica, preencher uma ficha de registo a partir de uma pesquisa junto dos pais e avós, etc.).

Durante a aplicação do presente projeto foram, assim, contemplados alguns instrumentos de recolha de dados que, atendendo a este estudo, se remetem para uma ficha de registo a partir da qual se solicitou aos alunos que completassem uma linha de tempo recorrendo a representações pictóricas e o diário de aula reflexivo, onde, para além das considerações sobre o desenvolvimento da intervenção (principais dificuldades dos alunos, dúvidas, contributos, etc.) se transcrevem diálogos suscetíveis de viabilizar a extração de alguns dados de análise relevantes para a investigação.

Posteriormente, os dados recolhidos em contexto foram analisados de forma indutiva, evocando-se, desta forma, uma metodologia predominantemente qualitativa, que Bogdan e Biklen definem como sendo um tipo de “(...) metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 11) Esta metodologia qualitativa aponta, ainda, para uma análise de conteúdo de carácter descritivo, inferencial e interpretativo dos dados reunidos a partir dos instrumentos estruturados de recolha utilizados. Nas palavras de Bardin, relativamente à análise de conteúdo:

Se a descrição (...) é a primeira etapa necessária e se a interpretação é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 1997: 41).

Em seguimento desta linha de explicitação da metodologia adotada, segue-se a descrição das atividades e posterior análise de alguns dados recolhidos segundo estas orientações do processo de investigação, devendo, antes demais, considerar-se o facto dos alunos participantes

no estudo de caso frequentarem o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico e, por isso, grande parte das conclusões advindas da análise dos dados recolhidos resultam do cruzamento entre os registos orais obtidos a partir do diálogo exploratório realizado ao longo das sessões de intervenção pedagógica e os registos escritos e pictóricos dos alunos.

Importa, também, referir que, encontrando-se os dados obtidos, em virtude da implementação do projeto, ainda num processo de análise, os resultados e conclusões que se apresentam são de carácter provisório.

CONTEXTUALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Este estudo exploratório surge no âmbito do projeto intitulado “O potencial didático da genealogia para a construção da identidade e desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico”, desenvolvido durante o período de estágio numa turma do 1.º ano (23 alunos) com idade compreendida entre os 5 e os 7 anos, ao longo de cinco sessões de intervenção.

Este projeto viabilizou, favoravelmente, a contemplação do bloco 1 – À descoberta de si mesmo e do bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições, centrando-se o desenvolvimento das atividades nas unidades 1 – A sua identificação e 2 – Os seus gostos e preferências, referentes ao primeiro bloco; e na unidade 1 do bloco 2 – Os membros da sua família. Tal abrangência reflete a contemplação de uma abordagem global da identidade, considerando-se a não dissociação entre a identidade pessoal e identidade familiar dos alunos.

As atividades que se integram neste estudo remetem-se, assim, como já foi já referido, para a construção de um “Museu das (nossas) memórias” e o preenchimento de uma linha de tempo pessoal com representações pictóricas dos alunos.

Assim, para a primeira atividade integrada no projeto desenvolvido, foi enviado aos pais um pedido de autorização para que os alunos levassem para a escola um objeto pessoal que fosse importante para as crianças. Durante a distribuição destes pedidos, foi solicitado aos alunos que escolhessem um objeto importante para eles, tendo em vista a sua apresentação à turma e a construção de um museu na sala de aula, sem se explicitar a tipologia de objeto que deveriam levar, remetendo-se essa decisão para as crianças.

Esta atividade de construção de um museu com objetos pessoais dos alunos surge suportada por estudos realizados por diversos autores (COOPER, 2002; DURBIN, MORRIS & WILKINSON, 1996; PINTO, 2011; SOLÉ, 2009; ZANZOTTERA, 2012;) que defendem a utilização dos objetos e a construção de museus em sala de aula como forma de desenvolver a compreensão histórica e temporal dos alunos.

A sua utilização acaba por evocar competências aos mais diversos níveis, como, por exemplo, ao nível da comunicação, promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas com a linguagem; datação e sequencialização (cronologia), a aquisição e mobilização de vocabulário histórico, a aquisição de conceitos estruturais (evidência, significância, empatia, etc.), a capacidade de trabalhar cooperativamente, entre outras capacidades específicas e transversais (SOLÉ, 2009), aliando-se, ainda, a esta estratégia pedagógica, uma forte componente de valorização do património, ao qual, desde logo, se associam valores de pertença. Como enuncia Pinto:

A identidade (em sentido multiperspetivado) é, por isso, um valor inseparável do património, pois este é, antes de mais, considerado como o que nos é intimamente significativo. (PINTO, 2011: 9)

Assim, a partir da seleção de objetos pessoais por parte dos alunos, pretendeu-se que estes desenvolvessem, fundamentalmente, capacidades de linguagem oral, a partir da apresentação do seu objeto à turma, associando-se, ao seu património pessoal, valores de afetividade (Quem te deu? O que costumava fazer com ele?; Por que é importante?) e noções de ordem temporal (Quando o recebeste?; Desde quando o tens?; Há quanto tempo o tens?; Que idade tinhas quando o recebeste?)

Em seguimento desta tarefa, tendo ainda em vista a abordagem ao passado pessoal das crianças, apresentou-se aos alunos uma linha de tempo demarcada por intervalos de tempo, correspondentes à idade dos alunos (até aos 7 anos), que foi aplicado depois de ter analisado uma linha de tempo exemplo, onde se registavam alguns momentos da vida de uma criança e as respetivas alterações físicas ocorridas.

Solicitou-se aos alunos que, atendendo aos períodos demarcados, preenchessem a sua linha de tempo através de representações pictóricas, podendo desenhar acontecimentos ou objetos associados ao seu passado.

As orientações curriculares de Estudo do Meio para o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico contemplam a localização de acontecimentos numa linha de tempo. Embora tais recomendações se reportem para o bloco 6 - O seu passado próximo, apresentando-se como indicadores de tempo os dias e semanas, tendo em vista a descrição da sucessão de atos praticados ao longo

do dia, desenvolvendo-se um trabalho em torno do passado mais longínquo da criança, a partir do reconhecimento de datas e factos que marcaram o seu crescimento, apenas ao ano posterior de escolaridade (2.º ano), considerou-se que a utilização de uma linha de tempo simples que reportasse ao nascimento das crianças enriqueceria, por um lado, a própria investigação e, por outro, a aprendizagem das crianças, na medida em que se exalta a necessidade de estimular a observação e capacidade dos alunos sobre o as mudanças que se operam ao longo do tempo, tendo como ponto de partida a sua própria experiência. Para além destas mudanças, acresce a importância de incitar a representação de acontecimentos ou objetos associados ao passado mais próximo ou longínquo da criança.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE ALGUNS DADOS

Relativamente à primeira atividade descrita (a apresentação dos objetos pessoais das crianças para construção do “Museu das nossas memórias”), pretendeu-se, desde logo, perceber se as crianças compreendiam por que razão se associou o termo “memórias” ao “museu”, averiguando-se se os alunos reconheciam o conceito de “memória”. Um aluno fez, assim, uma associação interessante de um acontecimento específico a um registo fotográfico para definir memória: “Memórias é quando tu tens um animal e depois tiras uma fotografia e guardas” (J.)¹. Podemos, assim, associar esta justificação à necessidade que o aluno teve em evocar algo concreto para a definição de “memória”, o que acaba por ser natural, na medida em que se encontram numa fase em que esta associação é comum, mas, também, o reconhecimento, ainda que não consciente, da função das fontes enquanto plataformas de acesso ao passado.

Atendendo ao tipo de objetos que as crianças trouxeram, a grande maioria selecionou brinquedos (bonecos de *pelúcia*, *barbies*, casas em miniatura, bola de futebol, carros, etc.), sendo que alguns destes brinquedos se remetem para o período em que eram bebés e outros para alturas mais recentes. Por outro lado, uma das crianças optou por levar um equipamento de futebol da seleção nacional e outras duas crianças selecionaram livros.

Durante a apresentação de cada objeto pessoal à turma, foi possível desenvolver e aplicar uma série de competências associadas ao desenvolvimento de noções temporais, onde se utilizou vocabulário de tempo e verbos que remetem para o passado, se realizaram exercícios associados à cronologia, datação, duração e sequencialização, bem como de outras competências transversais, assentes, por exemplo, na comunicação oral, na atenção, interesse e respeito pelas exposições dos colegas.

Durante a discussão em grande grupo, pôde constatar-se:

a) a ocorrência de relatos acontecimentos associados ao seu objeto incluindo referências temporais, mencionando-se, ainda, familiares e espaços diversos: “Eu uma vez fui à Alemanha com os meus pais. E lá caiu-me um dente. E depois numa bomba de gasolina, que nós pagamos, eu vi este ursinho e queria comprá-lo.” (M.I.); “Eu recebi esta bola quando fui ao Algarve. E eu fui ao museu do Cristiano Ronaldo e no fim, quando estávamos a sair, havia assim um espacinho que dava para comprar coisas. E eu pedi à mãe e ela deu-me uma borracha e esta bola. (...)” (D.); “(...) Recebi quando tinha um ano quando fui ao Algarve passear com os meus pais e com o meu cão (...) Depois voltamos para aqui para Braga e vimos um filme, que era o *Hotel para Cães* (...)” (J.); “Foi quando estava na casa dos meus avós. E era do meu tio e ele ofereceu-me porque gostava muito dele.” (M.M.);

b) a provável participação dos familiares mais próximos na seleção do objeto pessoal, recolhendo-se informações a partir de fontes orais (pais, avós, ...), já que alguns dos acontecimentos relatados pelos alunos terão sido, eventualmente, contados pelos familiares. Por exemplo, uma das crianças que relatou que o seu objeto lhe foi oferecido pelos pais na primeira vez que foi ver os golfinhos, quando questionada por um dos colegas se estes “saltavam por arcos” (S.), respondeu: “Eu não me lembro! Foi a mãe que contou.” (R.). Esta ideia é reforçada, ainda, pelo facto de uma aluna ter levado um brinquedo de um tio, tendo sido capaz de mencionar quem ofereceu o respetivo objeto ao familiar e a idade que este tinha quando o recebeu: “Foi a minha avó. (...) Ele tinha dois anos...” (T.);

c) o reconhecimento da utilização do objeto pessoal em práticas diárias, associadas a momentos de brincadeira ou de rotina: “Durmo sempre com ela (...)” (M.); “Sempre que tomo banho brinco com ela.” (A.);

d) o reconhecimento do familiar que lhes deu o respetivo objeto: “Foi a minha avó que me deu (...) a mãe da mãe.” (A.), “Foi o meu primo chamado G. que me deu quando eu tinha três ou quatro anos” (F.); “(...) Foram os meus pais que me deram esta tartaruga.” (R.);

e) a aplicabilidade de noções temporais, associadas à cronologia (datação e duração) e ao tempo subjetivo: “Foi neste verão.” (D.); “Para aí há quatro ou três meses.” (S.); “Eu tenho isto há muito tempo... Desde que tinha um ano.” (T.);

f) a utilização da idade como indicador de ordem temporal: “Recebi esta *bárbie* quando fiz cinco anos.” (A.), “Tinha três anos.” (C.), “Acho que foi quando tinha três anos.” (M.);

g) a capacidade de reconhecer a anterioridade e posterioridade de um objeto em relação ao outro, pelos alunos que selecionaram dois objetos pessoais.



FIGURA 1 | Aluna que selecionou dois objetos pessoais: um que recebeu quando era bebê e outro quando tinha 3 anos

Ressalta, ainda, a importância de atentar a algumas das respostas das crianças quando se colocava a questão: “Há quanto tempo o tens?”, já que, apresentando maior dificuldade ao nível da noção de durabilidade, indicavam, frequentemente, a idade que possuíam: “Há quanto tempo o tens?” (estagiária)/ “Há seis anos... Ah, não! Tinha seis anos.” (G)

Este contributo apresenta especial relevância, na medida em que o aluno acaba por perceber, desde logo, que a contagem do tempo desde que recebeu o seu objeto até ao presente não é, efetivamente, o mesmo que dizer que idade tinha quando o recebeu.

Assume-se, ainda, de especial pertinência realçar as diferentes perspetivas de tempo demonstradas pelas crianças. Assim, vocabulário de tempo qualitativo como “há muito tempo” e “há pouco tempo”, relativamente ao período de tempo que decorreu desde que possuem o objeto escolhido, remetem-se para diferentes momentos:

1) A primeira expressão “há muito tempo” surge associada, por um lado, ao período de tempo em que eram bebés e, por outro, a períodos relativamente próximos, como o caso de um aluno que mencionou a “primavera”.

2) Num dos casos, a utilização da expressão “há pouco tempo” poderá servir de contraponto à perspectiva do aluno anterior, que mencionou a “primavera”, já que outra criança a associou ao “verão”.

Depois da apresentação dos objetos e de algumas crianças mencionarem alguns museus que visitaram (o *Museu CR7*, o *Museu dos Brinquedos*, o *Museu dos Dinossauros*, um museu onde viam “um senhor a fazer barro” (M.), um museu que descreveram como tendo “piratas em barcos” (M.I.) e “bonecos a fazer de países (...) leões” (I.), referindo-se, provavelmente, ao museu interativo *World of Discoveries*, no Porto), e tendo em vista a organização dos respetivos elementos por categorias, pediu-se a duas crianças que os organizassem e aos restantes colegas que colaborassem, expondo as suas ideias.

Assim, obtiveram-se categorizações baseadas no tipo de brinquedo (peluches, bonecas, carros, livros...), no tamanho (grandes, pequenos e médios) e na cor do objeto, sendo que, para este último caso, um dos “organizadores” não concordou com a ideia do colega, defendendo que a organização dos objetos de acordo com a sua cor não seria possível, já que cada objeto possuía mais do que uma cor.

Para além desta atividade ter constituído um método de introdução dos alunos no processo de reflexão sobre a utilidade dos museus e a sua respetiva organização, não se considerando a atividade como finalizada, podendo expandir-se e orientar-se esta estratégia de utilização de objetos e museus em sala de aula de acordo com o grau de complexidade e abrangência definido, constituiu, ainda, uma forma de enriquecimento e valorização das crianças, enaltecendo-se as suas particularidades e assumindo os seus objetos, não como meros elementos de brincadeira, atendendo à seleção das crianças, mas, antes, como objetos onde se inscrevem memórias associadas ao seu passado.

Acresce, ainda, aferir que, apesar desta atividade não convergir diretamente para o estudo do uso da genealogia, o seu incremento constituiu uma base importante para a posterior abordagem mais orientada para o uso das genealogias, onde se solicitou às crianças que completassem uma árvore genealógica, depois da exploração de uma genealogia, baseada no filme de animação “O Rei Leão”. Assim, por exemplo, expressões como “mãe da mãe” (utilizada pela A., quando se referiu à avó, que lhe ofereceu o objeto) foram trabalhadas na atividade de exploração da genealogia, onde os termos “materna(o)” e “paterna(o)” começaram a ser utilizados com grande frequência.

A atividade posterior (exploração de uma linha de tempo pessoal - da estagiária- e a realização de desenhos pelos alunos para completarem a sua linha de tempo pessoal) foi, também, geradora de grande entusiasmo e curiosidade por parte das crianças.

Na observação e exploração da linha de tempo, quando se questionou o que tinha acontecido no intervalo de tempo de uma fotografia a outra, uma das alunas afirmou: “Tu fizeste anos...” (C.). Atentamos, assim, aos intervalos de tempo e às fotografias para que as crianças fossem capazes de interpretar a linha de tempo. No início, as crianças apresentaram algumas dificuldades ao nível do reconhecimento da idade que se apresentava em cada intervalo, sendo que, por exemplo, quando se explicou que dentro do intervalo de tempo demarcado entre os três e quatro anos: [3, 4[ainda tinha três anos, uma das alunas teve a necessidade de recorrer a um valor concreto para designar a idade correspondente à fotografia exposta nesse intervalo de tempo: “Tinhas três anos e meio!” (M.).

Relativamente às diferenças que os alunos constataram remeteram-se, desde logo, para o comprimento do cabelo: “Em bebé era quase careca e agora já tens algum.” (S.) e a altura. Repare-se que no contributo exposto, o aluno acaba por se centrar no nascimento e na atualidade constatando, não as modificações ao longo do tempo, registadas nas fotografias, mas, antes, a diferença mais clara, que se remete para o início de vida e o presente. Começaram, também, a fazer comparações entre o meu caso e o seu ou de familiares: “A minha irmã ainda é muito bebé e já tem [cabelo]!” (G.), “Eu quando nasci tinha muito [cabelo].” (P.), “(...) eu nasci careca!” (D.)

As crianças demonstraram especial admiração pelo facto de também se terem verificado alterações ao nível da cor e forma do cabelo (que inicialmente era loiro e encaracolado e depois se apresenta castanho e mais liso), interpelando: “Mas ali já está preto!” (M.I.), sendo que, uma delas, não se conformando com o facto de tal poder acontecer naturalmente, formulou uma hipótese: “(...) Pintaste o cabelo!” (J.). Outra criança identificou-se com o caso: “Eu também tinha assim loiro e agora é preto.” (R.), outra criança reforçou a uma permanência no seu aspeto físico: “O meu era loiro e é loiro!” (N.)

Quando perguntei aos alunos o que lhes tinha acontecido, desde o momento que nasceram até ao presente, referiram as seguintes situações: “Crescemos!”; “Cresce-nos o cabelo.” (L.); “Nascem-nos os dentes.” (I.). Para este último caso, uma criança acrescentou: “Mas depois caem outra vez!” (H.).

Perguntei-lhes, também, se achavam que quando fossem adultos estariam exatamente iguais ao presente, sendo que responderam, imediatamente, que não. Para justificarem a decisão, recorreram a referências ao nível da idade: “Quando eu tiver 42 não vai ser igual a 22!” (J.), não citando, contudo, as alterações físicas que se constatariam; e anteciparam, também, a hipótese de alterar o aspeto físico: “Eu vou deixar crescer assim o bigode!” (G.).

Durante a realização dos desenhos, algumas crianças foram colocando questões sobre a linha de tempo e uma acabou por referir: “Eu vou fazer-me quando estava na barriga da mãe.” (D)

Relativamente aos dados extraídos do instrumento de recolha de dados enunciado anteriormente: a ficha de registo com linha de tempo a completar pelas crianças, demarcada com idades entre os 0 e 7 anos, destacam-se alguns aspetos transversais às representações das crianças, que de seguida se explicitam:

- 1) Ausência de mudanças físicas. (n=10)²
- 2) Representação de mudanças físicas. (n=13)
- 3) Representação de familiares em algumas etapas ilustradas. (n=8)
- 4) Representação de momentos-chave do passado da criança. (n=7)
- 5) Representação de objetos nas representações pictóricas das crianças. (n=11)

Atentando ao ponto 2), algumas dessas representações remetem-se para a altura, o crescimento do cabelo, a alteração da cor do cabelo, mas principalmente no que se refere à diferenciação do seu aspeto antes do primeiro ano de vida e os restantes.



FIGURA 2 | Linha de tempo preenchida por um aluno onde se constata mudanças físicas

Relativamente ao ponto 3), alguns alunos acabam por representar os pais entre o intervalo de tempo de zero a dois anos com um *bebé ao colo* (n=4), a *passar um bebé no carrinho* (n=1), ou mesmo noutras etapas posteriores, onde ilustram, também, o pai e a mãe.



FIGURA 3 | Linha de tempo preenchida pelo aluno onde os pais aparecem nas etapas de vida da criança

Os *momentos-chave*, registados no ponto 4) englobam, por exemplo, uma visita ao jardim zoológico, uma ida ao *zoomarine*, a entrada na pré-escola, a entrada na escola, o festejo do Natal e uma provável viagem (representada por um avião).



FIGURA 4 | Linha de tempo preenchida pelo aluno onde se registam dois momentos-chave da vida da criança: Natal e entrada na escola

No que diz respeito ao ponto 5), os objetos ilustrados são, maioritariamente, brinquedos (carrinhos, bonecos de *pelúcia*, casa de bonecas, etc.), mas, também, meios de transporte (avião e carro), ou berços e carrinhos de bebé.

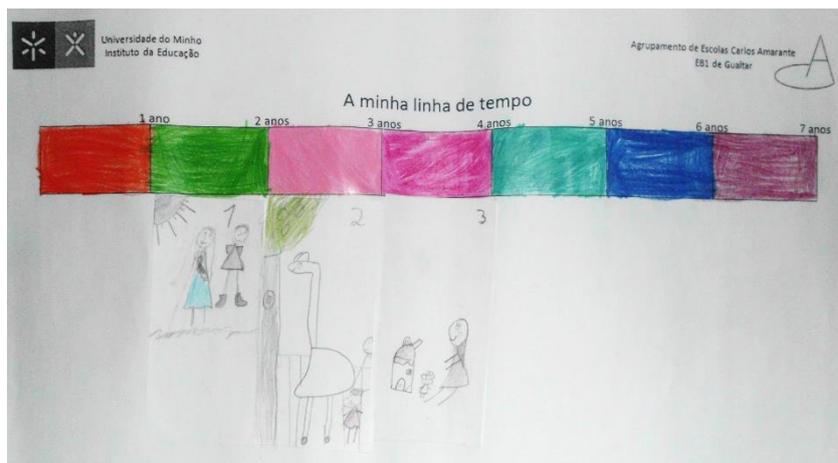


FIGURA 5 | Linha de tempo preenchida pelo aluno onde se representa um objeto: casa de bonecas

Importa ressaltar o facto de que, apesar de se encontrarem no 1.º ano de escolaridade, a partir de algumas questões colocadas aos alunos, durante a exploração da linha de tempo pessoal da estagiária e à medida que se percorria as carteiras da sala de aula, foi possível aferir a capacidade dos alunos para interpretar a linha de tempo, associando a cada intervalo momentos/representações adaptadas à respetiva idade. Por outro lado, alguns alunos acabaram por associar o seu desenho ao intervalo de tempo anterior ao que pretendiam, o que foi possível constatar, por exemplo, a partir da inscrição do número “4” num dos desenhos que foi associado ao intervalo de tempo entre os três e os quatro anos de idade.

Acresce, ainda, referir que grande parte das representações de acontecimentos ou momentos/memórias da infância não serão (re)lembrados, efetivamente, pelas crianças (veja-se o caso da representação de uma festa de Natal, quando o aluno tinha um ano), o que, assim como aconteceu com algumas descrições de acontecimentos associados aos objetos pessoais, poderá ter resultado de relatos feitos por familiares.

NOTAS FINAIS

Através dos dados recolhidos a partir de vários instrumentos (ficha diagnóstica; tarefas de papel e lápis; registos de observação e diários de aula) e posteriormente analisados de forma indutiva, foi possível aferir que, ao longo da aplicação do projeto, o incremento, em sala de aula, de atividades associadas à genealogia, orientada para o estudo da família, e ao contexto de vida das próprias crianças acabou por despertar o seu interesse, sendo perceptível a motivação e curiosidade dos alunos pelo conhecimento do seu próprio passado e, ainda, a atenção que nutriam pelos contributos dos colegas que relatavam acontecimentos associados à sua vida

pessoal e descreviam algumas das características físicas que detinham quando eram mais pequenos.

Durante a realização destas atividades ficou explícita a possibilidade de se adquirirem e desenvolverem conceitos de tempo subjetivo e mensurável, que acabam por constituir noções imprescindíveis para a compreensão do tempo histórico, assegurando-se, assim, a promoção do desenvolvimento da compreensão temporal e histórica e o reforço da identidade pessoal e familiar das crianças.

Apraz referir que, apesar deste estudo ter convergido na descrição e análise de dados resultantes da implementação das atividades iniciais de desenvolvimento do projeto, devido ao facto de, à data da presente comunicação, não ter sido possível a conclusão da análise dos dados referentes à dimensão do projeto em termos de construção e exploração concreta das genealogias pelos alunos, centrando-se, assim, de uma forma mais incisiva, no incremento de um processo orientado para a pesquisa sobre a vida da própria criança, foi possível comprovar o papel estruturante da Família na construção do passado pessoal dos alunos, já que, tanto na atividade de apresentação do objeto pessoal, como na construção da linha de tempo individual, constatou-se que os familiares assumiram especial relevância nas apresentações e registos realizados pelos alunos participantes. Assim, os parentes das crianças acabaram por constituir fontes de informação sobre o seu passado, obtendo-se relatos de acontecimentos que não eram recordados pelos alunos; assumem-se como elementos imprescindíveis de cuidado nos anos de vida iniciais; constituem uma base de relacionamento afetivo; e, assim como as crianças, também os familiares (principalmente os pais) são descritos e enunciados em situações/momentos associadas ao passado dos alunos.

Pode, desde já, revelar-se o facto de que a exploração posterior de uma genealogia, bem como a construção da árvore genealógica de cada aluno, veio a constituir uma forma de contínuo de aprendizagem relativamente ao desenvolvimento das noções de tempo, por exemplo, ao nível da anterioridade e posterioridade que os alunos conseguiram estabelecer de acordo com as gerações apresentadas, assim como a utilização mais alargada de vocabulário associado às relações de parentesco, viabilizando-se, desta forma, a ligação do estudo da Família à introdução aos estudos genealógicos.

Estas atividades permitiram, assim, a aplicação de estratégias diversificadas que viabilizaram o encontro com questões que englobam não só o contexto familiar dos alunos, e todas as estruturas de tempo a ele associadas, mas, também, a reflexão acerca do próprio meio e estrutura social em que as crianças estão inseridas. É de salientar, ainda, a importância das

interações com os alunos, a partir do diálogo, que permitiu que as crianças, numa fase inicial de aprendizagem, na qual não dominam a linguagem escrita, expusessem as suas ideias, dando a conhecer os seus modelos de opinião e conceções acerca do universo familiar, potenciando-se a própria aquisição de vocabulário específico, mas também a partir das produções pictóricas dos alunos, que podem, também, ser encaradas como um meio de comunicação privilegiado para interpretar o pensamento das crianças, reforçando-se, desta forma, a própria valência interdisciplinar do Estudo do Meio, que acaba por viabilizar a aquisição de competências específicas e transversais, assumindo-se como principal objetivo o desenvolvimento e estruturação de um pensamento crítico e reflexivo.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Helena; STOER, Stephen – *Genealogias nas Escolas: A capacidade de nos surpreender*. Porto: Afrontamento, 1993.

BARCA, Isabel – *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. In Isabel Barca. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2004.

BARDIN, Laurence – *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari – *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Graça; FREITAS, Maria – *Metodologia do Estudo do Meio*. Luanda: Plural Editores, 2010.

COOPER, Hilary – *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

COOPER, Hilary – *The Teaching of History in Primary Schools- Implementation the Revised National Curriculum*. London: David Fulton, 1992.

DURBIN, Gail; MORRIS, Sue; WILKINSON, Susan – *A Teacher's Guide to Learning from Objects*. London: English Heritage, 1996.

FOSNOT, Catherine – *Construtivismo e Educação. Teoria, perspectivas e práticas*. Lisboa: Piaget Editora, 1996.

FRANCO, Sérgio. – *O Construtivismo e a Educação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

GUERRA, Luís Bivar – *Cem anos de Genealogia (1877-1977)*. Lisboa: (Separata de a Historiografia Portuguesa de Herculano a 1950), 1978.

MANIQUE, António Pedro; PROENÇA, Maria Cândida – *Didáctica da História: Património e história local*. Lisboa: Texto Editora, 1994.

ME - Ministério da Educação – *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico, 2004.

PAIS, José Machado – *Consciência Histórica e Identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PINTO, Maria Helena – *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação, 2011. Tese de Doutoramento

SOLÉ, Glória – *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2009. Tese de Doutoramento.

SOLÉ, Glória – *A Genealogia como estratégia de ensino-aprendizagem do tempo histórico no 1.º Ciclo*. «Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Galician-Portuguese Journal for the Study of Psychology and Education», (2005), p. 349-362.

STEEL, Donald; TAYLOR, Lawrence – *Family History in schools*. London: Philimore, 1973.

ZANZOTTERA, Jane – *Case Study 2: Bringing the museum into your classroom creating a school museum*. «Revista Primary History - The primary education journal of The Historical Association» (2012), p.23.

ZONABEND, Françoise – *A memória familiar - do individual ao colectivo*. In *Sociologia - Problemas e Práticas*, n.º 9 (1991), p. 179-190.

REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A NARRATIVA HISTÓRICA PRESENTE NA CIDADE DE LONDRINA – PR

MÁRCIA ELISA TETÉ RAMOS
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO: Divulga-se o resultado da pesquisa de pós-doutoramento realizada do segundo semestre de 2014 ao segundo semestre de 2015, sobre as apropriações que alunos de Ensino Médio realizam sobre a história narrada na cidade de Londrina, Estado do Paraná, Brasil. Comenta-se sobre o Estudo Exploratório e o Estudo Piloto, em especial sobre a metodologia empregada, porém destaca-se o Estudo Principal quando se utilizou a netnografia para que o estudante interpretasse e/ou comparasse fontes históricas, no caso, reportagens sobre a cidade, uma da revista *Veja* (2010) e duas outras do *Jornal de Londrina* (2014). Considera-se a importância da cidade para os estudantes para a construção identitária. Por sua vez, a história da cidade que circula por vários dispositivos e é predominante na lembrança do estudante ainda é aquela que pode ser entendida como “oficial”. Em outras palavras, os marcos de consciência histórica do estudante se revelaram “tradicionais”. Contudo, percebe-se que, quando duas fontes contrastantes são postas para análise, o estudante tem grande potencialidade em interpretá-las segundo uma noção histórica mais sofisticada, reconhecendo “outras histórias” da cidade para além daquela constantemente reatualizada pelos seus monumentos, homenagens e discursos políticos e midiáticos.

PALAVRAS-CHAVE: *Representações de Alunos, História da Cidade, Didática da História.*

Exponho a pesquisa de meu pós-doutoramento supervisionado pela Prof.^a Dr.^a Kátia Maria Abud, cujo objetivo foi apreender as noções de alunos do Ensino Médio sobre a história narrada na cidade, no caso, Londrina, Estado do Paraná, Brasil. A pesquisa dividiu-se em três fases: 1) *Estudo Exploratório*, quando foi utilizada a técnica de Grupos Focais e de *brainstorming* (chuva de ideias), realizado no segundo semestre de 2014, sendo esta fase com 32 alunos dos 3.ºs anos; 2) *Estudo Piloto*, com a técnica de “história hipotética”, realizado no primeiro semestre de 2015, com 64 alunos de 2.º e 3.ºs anos e 3) *Estudo Principal*, que utilizou a netnografia, centrando a discussão em torno de uma reportagem da revista *Veja* e duas reportagens do *Jornal de Londrina*, sobre a cidade de Londrina. Neste texto, centralizo a discussão nesta última parte da pesquisa, que contou com 116 alunos dos 1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Médio (faixa etária de 14 a 20 anos) de cinco escolas públicas da cidade.

Divido a disposição textual da seguinte forma: 1) explico a(s) metodologia(s) que empreguei, bem como meu referencial teórico; 2) considero a questão da história *da* cidade e a história *na* cidade; 3) situo o sujeito estudado, ou seja, jovens estudantes de Ensino Médio e 4) retomo o *Estudo Principal*, destacando as respostas de três de 19 questões do questionário realizado de forma *online*.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Sigo a perspectiva de alguns pesquisadores que tem como pressuposto investigativo as problemáticas referentes ao modo de como se constrói o conhecimento histórico, o que configura o campo investigativo da Didática da História. Para Bergmann, a preocupação deste campo está voltada para a investigação sobre: o que é apreendido no ensino de história (ação empírica, cujo objetivo é abranger a elaboração da História e sua compreensão, tanto no ambiente acadêmico, como na escola ou em outras esferas sociais), o que pode ser apreendido (reflexão sobre os interesses, problemáticas, pressupostos, teorias, métodos, formas de exposição), o que deveria ser apreendido (tarefa normativa, cujo enfoque são as formas de mediação intencional e da representação ou exposição da história) (BERGMANN, 1980/1990: 29-31).

Também me aproximo do campo investigativo da Educação Histórica, considerando alguns de seus expoentes de referência e metodologias. Entendo a Didática da História e a Educação Histórica como campos que embora tenham suas especificidades, não se excluem, na medida em que a problemática posta pela vertente da Educação Histórica corre no sentido de responder sobre como os alunos compreendem a história (BARCA, 2009: 12). Para Isabel

Barca, nesta perspectiva, deve-se realizar uma análise das ideias prévias dos alunos e professores a partir de um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico (BARCA, 2005: 15). Se realiza um levantamento dos conhecimentos ou saberes prévios dos sujeitos, subentendendo-se que o aluno e o professor dominam saberes históricos provindos de múltiplas esferas sociais, nem sempre relacionadas diretamente às instituições educacionais. No caso deste trabalho, meu interesse é o de investigar como alunos (re)elaboram a história da cidade, buscando ver quais modelos interpretativos da história servem para tal compreensão, considerando que a própria cidade narra sua história. Porém, ao buscar tais modelos de interpretação, utilizo fontes históricas, especialmente no *Estudo Principal*, me reportando à concepção de literacia histórica – utilizada na Educação Histórica – como capacidade de o sujeito internalizar uma forma de pensar o mundo historicamente e usar esta forma em sua vida prática. Para Peter Lee, a literacia histórica demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da história, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança”, etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006: 136). Também para Isabel Barca, aprendizagem da história implica em “uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” (BARCA, 2006: 95).

Ao entender que as protonarrativas dos alunos permitem a compreensão sobre como explicam o passado, termino por adentrar no conceito de representações, que resumo aqui em acordo com Nicole Tutiaux-Guillon: “A representação social é um produto cognitivo que mistura experiência, julgamento, conhecimento, afeto e resulta de uma interação social e socialização” (TUTIAUX-NILLON, 2011: 23). São noções, saberes, ideias, *insights*, construídos de forma não científica (embora também fragmentos da ciência sejam incorporados), e permeiam a comunicação, a compreensão. Mais ainda: interferem na decisão e ação (TUTIAUX-NILLON, 2011: 24).

Para a efetivação da proposta de levantamento das protonarrativas dos alunos, há que demarcar que a pesquisa que se apresenta é *próxima* à pesquisa etnográfica. Por que próxima? A pesquisa etnográfica exige uma imersão do pesquisador por longo prazo no campo de pesquisa, o que é problemático e invasivo quando se trata da escola com suas rotinas e burocracias. Por isso, apenas o *Estudo Piloto* (2ª fase) foi realizado em sala de aula, mas não houve observação do campo. Portanto, o presente estudo se refere a uma unidade social, por abarcar o grupo dos sujeitos estudantes, mas não os vê, necessariamente, em seu contexto espacial real. Englobei diversos tipos de metodologias, pautando-me no que se denomina “teoria fundamentada” (*Grounded Theory*), pois nesta, é na trajetória de pesquisa que vai se pensando e selecionando

metodologias, temas e grupo de sujeitos a serem investigados, que possam dar conta do objetivo da mesma. O fato de ter diferentes técnicas combinadas para colhimento dos dados e evidências permite uma triangulação de resultados com um grau mais “confiável”, “plausível” ou “consistente”. É também no processo da pesquisa que vai se criando categorias de análise partindo das respostas, depoimentos, conversas dos alunos: “A *Grounded Theory*, GT, visa desenvolver uma teoria sobre a realidade que se está investigando – nesta situação de Estudo de Caso –, a partir de dados coletados pelo pesquisador, sem considerar hipóteses preconcebidas” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009: 62). Vai-se construindo a teoria à medida que a pesquisa se desenvolve, segundo os dados obtidos, categorização de dados e saturação teórica: “Dessa maneira, o pesquisador coleta, codifica e analisa seus dados. Com base na análise dos primeiros casos decide qual o próximo dado a coletar e onde encontrá-lo. Na medida em que o pesquisador compara vários casos, a teoria vai emergindo” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009: 77). Uma teoria considerada “substantiva”, ou seja, aquela que representa o mais próximo possível da realidade dos sujeitos da pesquisa, e, “saturada”, quando nenhum dado adicional contribuirá mais para a compreensão do fenômeno (MARTINS; THEÓPHILO, 2009: 76-77).

Assim, o *Estudo Principal* foi composto conforme os dois estudos anteriores, pois estes já me deram a dimensão das tendências quanto às representações dos alunos sobre a história da cidade. No Estudo Diagnóstico optei pela técnica de Grupo Focal por entender que tal metodologia fomenta o debate, a interação entre os envolvidos (pesquisadora, professor e alunos-respondentes), revelando convergências e conflitos de ideias e assim, possibilitando o levantamento de questões não-previstas para o estudo posterior. A pergunta que lancei aos alunos, *Onde mais, além do Museu, se conta a história da cidade?*, configura-se em uma estratégia para direcionar uma forma de *conhecimento situacional*, ou seja, ao aluno “...pede-se que pense em determinado recorte da realidade que se apresenta e que procure uma posição ou ponto de vista em relação a ela” (EDWARDS, 1997: 24). Este tipo de pergunta prioriza as vivências dos alunos, a significação de uma realidade, os usos e sistemas valorativos que possui, e não as definições abstratas.

A técnica de Grupo Focal requer um moderador que guia cada grupo em uma discussão que pretende revelar experiências, sentimentos, atitudes, percepções, preferências. Os grupos são formados com participantes que têm características em comum e são incentivados pelo moderador a conversarem entre si, trocando experiências e interagindo ideias, sentimentos, valores, dificuldades. O papel do moderador-entrevistador é de elaborar um roteiro de discus-

são, elucidar ao grupo o propósito da pesquisa, identificar como utilizará as informações, promover a participação de todos sem interferir, evitar a dispersão dos objetivos da discussão e a monopolização de alguns participantes sobre outros e registrar a discussão fenômeno (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

Estes alunos não se encontravam no espaço escolar, mas no Museu Histórico de Londrina, o que não exclui o fato de que estavam em uma *situação escolar*, na medida em que se apresentava uma atividade extraescolar, mas com finalidades didático-pedagógicas. Como qualquer situação escolar, a visita ao museu compreendeu uma série de “rotinas” em que os sujeitos escolares, professor e alunos – e no caso, também a pesquisadora –, dispõem intenções, objetivos e noções de forma interativa. Em situação escolar, os sujeitos “constroem coletivamente um conjunto de conhecimentos” partindo da mobilização de conhecimentos prévios (EDWARDS, 1997: 55), ou seja, nunca há um “ponto de partida absoluto” para a construção do conhecimento (EDWARDS, 1997: 52). Deste modo, a técnica de Grupos Focais acentuou as características próprias da situação escolar no espaço museal.

Como disse acima, lancei a pergunta *Onde mais, além do Museu, se conta a história da cidade?*, Neste sentido, o espaço museal, lugar em que foi realizada a discussão dos Grupos Focais serviu ao propósito de *dispositivo de evocação*. No final da atividade, solicitei que preenchessem rapidamente um folheto com o desenho de um círculo ao meio com a palavra “Londrina” e cinco hastes que ligavam a cinco círculos. Nestes cinco círculos pedi que escrevessem as palavras que associavam com a palavra central, o que se configura a técnica de *brainstorming* (chuva de ideias).

No Estudo Piloto, utilizei a técnica de “história hipotética” influenciada pelo trabalho de Dayana de Souza (2012). Com esta atividade, pretendi fazer com que o aluno recorresse à imaginação histórica, ou seja, que levantasse hipóteses sobre como seria a vida de pessoas de determinada época e lugar. Mesmo os historiadores mais tradicionais entendem que não há como retratar a história como esta realmente aconteceu e que embora o ponto de partida seja a fonte histórica, há que interpretar esta fonte para além do que ela indica. Não há como ter acesso ao que ocorreu, mas sim em relação aquilo que poderia ter acontecido (COLLINGWOOD, 1994: 299). O que não significa que a “imaginação” é ficção, mas que a história, privada da imaginação, só pode fornecer informação. As hipóteses sobre o que aconteceu ocorrem em acordo com a plausibilidade histórica, o que Collingwood denomina de “interpolação”. A atividade solicitada ao aluno é essa “interpolação”, ou seja, a partir do que este tinha como conhecimento prévio, conteúdos substantivos e conceitos estruturais da história, obtidos pela

escolarização ou pela pedagogia informal (família, amigos, mídia), indaguei o que se poderia falar sobre história de Londrina, construindo ele mesmo uma história hipotética com o auxílio do questionário. A “interpolação” parte das fontes – aqui, nossos alunos partem do que sabem/lembram sobre a história de Londrina e da propaganda da Companhia de Terras Norte do Paraná que introduzi no enunciado da questão –, e assim os alunos construíram uma história provável segundo seus conhecimentos e/ou associações, preenchendo as lacunas através de sua imaginação/memória. Ainda com a afirmação: "História não significa saber que eventos se seguiram a quê. Significa transportar-se para o interior da cabeça das outras pessoas, observando, nessa situação através dos seus olhos, e pensar por si mesmo se a forma que a mesma foi abordada era o caminho certo" (COLLINGWOOD, 2002: 57-58 apud ARRAIS, 2009: 5), Collingwood nos reporta à empatia histórica. Peter Lee argumenta que poderíamos substituir a palavra “empatia” por “compreensão”, e mais precisamente: “compreensão histórica”, que não é um sentimento, “Embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (LEE, 2003: 20). A empatia histórica remete à compreensão contextualizada do Outro que viveu no passado, mas também do Outro que vive no presente e predispõe a problematização e contextualização do Eu inserido no mundo e na interação com outros. Porém, mais do que se colocar no lugar do Outro, com a empatia “a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos (LEE, 2003: 21).

Os dois primeiros estudos me levaram a compor o *Estudo Principal* de cunho netnográfico: “uma forma de etnografia adaptada às contingências dos mundos sociais de hoje mediados por computadores” (KOZINETS, 2014: 10). Geralmente, a netnografia, também chamada de etnografia digital, é utilizada para a compreensão de alguns fenômenos relacionados à cultura *online* em si, por isso o estudo é realizado em dados já existentes no mundo virtual. No caso desta pesquisa, a internet foi utilizada como mediadora de um questionário com uma temática pré-estabelecida (KOZINETS, 2014: 65). Na verdade, um questionário *online* não traz necessariamente uma inovação significativa em termos de mediação (KOZINETS, 2014: 69), mas a opção deve-se ao fato de que na última década a chamada “segunda idade das mídias”, ou melhor, a cibercultura vem integrando o cotidiano de vários sujeitos, em especial, dos jovens. Mesmo reconhecendo que parte da população ainda estaria excluída da cibercultura, há que destacar que este grupo de sujeitos pesquisados são bastante ativos neste ambiente (RAMOS, 2012). Além disso, os questionários são respondidos de forma anônima, o que considerei ser

interessante para que os alunos dessem respostas mais espontâneas. As experiências *online* são bem diferentes das experiências face a face, pois o anonimato das respostas oferece uma “sensação de liberdade” (KOZINETS, 2014: 70). Desta forma, enquanto que o *Estudo Exploratório* foi realizado em uma situação escolar (embora de forma externa à sala de aula), o *Estudo Piloto*, em sala de aula, portanto em direta situação escolar, o *Estudo Principal*, sendo realizado pela internet, aproveitou o universo cultural do aluno (este até poderia estar na escola no momento de responder, mas não necessariamente).

Optei pela plataforma *surveymonkey*, que possibilita combinar uma série de tipos de questões⁸⁰ e utilizei: pergunta de única escolha, pergunta de múltipla escolha, dissertativa, escala de avaliações e classificação. Responder o questionário era facultativo para aos alunos. O *link* da pesquisa foi distribuído a cinco professores de cinco escolas públicas diferentes, considerando apenas o Ensino Médio, que por sua vez foi divulgado na *web*, principalmente pela rede social do *Facebook*.

A HISTÓRIA NARRADA SOBRE A CIDADE E NA CIDADE

O interesse por essa temática de pesquisa – representações dos alunos sobre a história narrada no espaço citadino – fundamenta-se também no entendimento de que o uso e a construção do espaço têm uma linguagem própria baseada nas relações sociais que por sua vez são relações de poder. O sujeito “constrói” sua relação com o espaço da cidade (o que se denomina comunicação proxêmica). Argumentam Sônia Regina Miranda e Joan Pagés Blanch que em nível mundial a cidade vem sendo tematizada no debate educacional, “como um lócus múltiplo, plural e permanente, passível de reinterpretação e ressignificação nos mais diferentes territórios e experiências sociais” (MIRANDA; BLANCH. 2013: 63). Por isso mesmo, seria interessante “a interpelação dos sentidos e consciência histórica que pode ser ativada a partir da experiência com a pluralidade urbana efetiva” (MIRANDA; BLANCH. 2013: 66).

A cidade narra uma história, elegendo imagens, personagens, perspectivas para serem lembradas. Segundo Barthes, existiria uma “semiótica urbana”, com “suas oposições de lugares, com sua sintaxe e os seus paradigmas” (BARTHES, 1985: 181). A cidade teria uma “escrita”, seria um “texto”, que como tal, poderia ser “lido” e/ou “interpretado”, dependendo do “leitor”: “A cidade é um discurso, e esse discurso é verdadeiramente uma linguagem: a cidade

⁸⁰ <https://pt.surveymonkey.com/> permite de 15 tipos de perguntas, sendo que o questionário pode ser enviado por meio de aparelhos móveis, pela web ou via mídias sociais.

fala a seus habitantes, nós falamos nossa cidade, a cidade onde nós nos encontramos simplesmente quando a habitamos, a percorremos, a olhamos” (BARTHES, 1985: 184).

Se a cidade pode ser vista como um “texto”, “o seu leitor privilegiado seria o habitante (ou o visitante) que se desloca através da cidade” (BARROS, 2012: 40): “(...) o complexo discurso urbano aloja dentro de si diversos discursos de todas as ordens. A cidade também fala aos seus habitantes e aos seus visitantes através dos nomes próprios que ela abriga: dos nomes de ruas, de edifícios, de monumentos. (BARROS, 2012: 45)”.

A cidade entendida como texto nos remete também a Roger Chartier. Para este, um texto, um discurso não possui sentido intrínseco, absoluto e único, e depende sempre das operações de sentido, dos usos produzidos pelos “leitores”. A leitura - a apropriação - seria uma prática criadora, inventiva e produtora, que dá aos textos significações plurais e móveis (1996: 78). A cidade seria um suporte para determinada narrativa histórica, ou seja, seria uma fonte histórica específica, e assim, sua “leitura” também seria específica: “não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor” (CHARTIER, 1990: 127). Chartier entende que, para os leitores, o “texto” configura-se em possibilidade de produção de sentido, ainda que esta produção não seja aleatória. Porém, a produção (ou invenção) de sentido, a apropriação “está sempre inscrita dentro de coações, restrições e limitações compartilhadas” ao mesmo tempo em que “sempre desloca ou supera estas limitações” (CHARTIER, 2001: 33). Por isso, a cidade, ao mesmo tempo em que provoca um “sentido preferencial” quanto à sua história/memória, também fomenta apropriações diversas. Em outras palavras, não devemos extremar nem a imposição da cidade quanto a uma História Oficial, nem a prática criadora da “leitura” de seus habitantes. Mas considerando tanto as possibilidades quanto as limitações da apropriação, vale questionar em que medida o sujeito teria total independência em relação às mensagens que a cidade passa quanto à sua história/memória.

Entendo aqui como sendo “História Oficial”, aquelas narrativas mais tradicionais recorrentes em álbuns, jornais, discursos, exposições museais, monumentos, livros didáticos⁸¹ e também em determinada historiografia. Alguns pesquisadores reproduziram o discurso oficial quanto à história da cidade, como, por exemplo, Cecília Westphalen, Ruy Wachowicz, Pedro

⁸¹ Nem todas as narrativas dos livros didáticos usados nas escolas londrinenses na atualidade divulgam uma História Oficial. Ver: TUMA, Magda Madalena P. *Viver é Descobrir – História. Geografia: Londrina, São Paulo: FTD, 1992.*

Callil Padis, Jorge Cernev e France Luz. Outros, buscaram desconstruí-lo, e citamos entre muitos: Nelson Dacio Tomazi, Ana Maria Chiarotti de Almeida, Nadir Aparecida Cancian, José Joffily, Sonia Maria Sperandio Lopes Adum, Lúcio Tadeu Mota, Angelo Priori e José Miguel Arias Neto. Na História Oficial da cidade, em síntese, prevalece certa narrativa histórica que se pautam na ideia de desenvolvimento, progresso e empreendedorismo na formação da cidade pelas mãos dos chamados “pioneiros”, a despeito de outros grupos. Neste tipo de história, na época da colonização da região haveria um “vazio demográfico”, ou seja, haveria apenas mata densa quando na chegada destes “pioneiros”, o que resultaria em uma ocupação pacífica da região.

Não há como retomar a história da cidade neste texto, porém entendo que um recorte histórico seria importante no sentido de entender as representações dos alunos. Londrina é uma cidade relativamente jovem – 81 anos –, localizada na região do Norte do Paraná, na Região Sul do Brasil, distando 381 km da capital paranaense, Curitiba. Tem uma população aproximada de 550.000 habitantes.

Alguns historiadores entendem que a economia cafeeira se deslocou do Estado de São Paulo e de Minas Gerais para o Estado do Paraná devido ao esgotamento do solo e das medidas restritivas ao plantio de café naqueles Estados. No entanto, uma historiografia questiona este "deslocamento" entendendo que a expansão cafeeira foi concomitante no norte do Paraná, onde se localiza Londrina (MARTINS 2012: 3). Entre 1920 e 1930 a economia cafeeira no Paraná correspondia a apenas 2% da produção nacional sendo a de São Paulo seria de 69% (TOMAZI, 1997), baseada na pequena propriedade. Em Londrina e região, havia alguns grupos que aqui já habitavam, como indígenas (Kaigangues, Xetás e Guaranis), caboclos, posseiros, mas voltados para a subsistência, não para a produção de café. Segundo certa historiografia, o Estado não possuía recursos para financiar uma imigração estrangeira e “ocupar” estes locais, e visando eliminar uma ocupação considerada ilegal e predatória do solo e das matas por posseiros, o governo promoveu a divisão em lotes e a venda a preços irrisórios (PADIS, 1981), o que abriu caminho para que diversas empresas, de capital privado, associadas a fazendeiros e produtores de café, obtivessem do governo paranaense grandes quantidades de terra (LEME, 2009: 16). Já outra historiografia aponta o endividamento do governo brasileiro como causa desta venda de terras a preço baixo (JOFFILY, 1985)

A Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), empresa de capital inglês, subsidiária da *Paraná Plantations Syndicate*, com sede em Londres, surgiu depois da vinda da chamada Missão Montagu ao Brasil, no ano de 1923. Essa missão contemplava interesses do governo

brasileiro em atrair investimentos e novos capitais estrangeiros para o país, mas parte da historiografia também destaca, como dito, que esta Missão visava analisar se a região poderia servir de garantia a um empréstimo de 25 milhões de libras solicitado por Arthur Bernardes a Rothschild. A CTNP adquiriu, entre os anos de 1925 e 1927, do governo estadual paranaense, 516.000 alqueires de terras, nas quais planejava investir na plantação de algodão. Com a oscilação do mercado exportador do algodão no mercado internacional, a CTNP mudou de planos e para colonizar seu território e dar início ao processo de demarcação de terras e lotes, enviando uma caravana, chefiada por Lord Lovat, em agosto de 1929, com técnicos e agrimensores para a marcação das terras. Para receber os futuros compradores de terras a CTNP construiu sua sede em Londrina.

Objetivando atrair compradores para suas terras a CTNP empreendeu várias propagandas, evidenciando o “vazio demográfico”, a fertilidade das terras, a ausência de saúvas, a alta produtividade da terra roxa e os preços baixos dos lotes a serem comercializados: “Londrina e suas terras, eram idealizadas por meio de expressões que a transformavam em uma espécie de terra prometida”. Seria o “El Dourado”, a “Terra da Promissão”, a “Nova Canaã” (LEME, 2013: 76). Assim, não apenas nas propagandas da CTNP, mas como em jornais, revistas, álbuns, se consolida uma determinada imagem, uma memória, uma história.

Estes textos, apesar da diversidade de gênero, tema e estilo, podem ser caracterizados como de “exaltação”. Na perspectiva dessas obras, o norte do Paraná é a Terra da Promissão, o Eldorado, a nova Canaã, o paraíso prometido da fertilidade, da produção agrícola abundante, das oportunidades iguais de enriquecimento para todos aqueles que quisessem trabalhar e prosperar. Essas análises, não raro, trazem no bojo a ideia de uma ocupação e construção pacíficas do território, onde o capital e seus agentes foram, naturalmente, preenchendo os espaços, como se estes estivessem ansiando e esperando por aqueles. (ADUM, 2009: 10)

Diversos fatores influenciaram na decisão em 1944 dos ingleses de se desfazerem dos investimentos no país e assim a Companhia de Terras foi adquirida por um grupo paulista, e no mesmo período ocorreu a incorporação da Companhia Ferroviária São Paulo - Paraná pela Rede Viação Paraná - Santa Catarina, pertencente ao governo federal. Em 1951, a Companhia passou a se chamar Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP). Com o final da Segunda Guerra Mundial e a normalização do comércio mundial o preço do café subia o que provocou uma recuperação da economia cafeeira. A expansão dos cafezais, na região, impulsionou a economia. Londrina rapidamente se transformaria, na década de 1950, na chamada “capital mundial do café” (LEME, 2013: 79).

No final da década de 1950, na comemoração do Jubileu de Prata de Londrina com homenagens e produção de um álbum da cidade, se consolida a história da cidade através de seus

“mitos fundadores”, considerando “pioneiro” como aquele que, primeiro, desbravou as matas, fundou a cidade, depois, destaca-se a figura do fazendeiro, produtor de café. Assim, uma narrativa histórica constantemente reproduzida termina por “inventar uma tradição”, quando um conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica, “visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição” (HOBSBAWM, 1984: 09).

A “invenção da tradição” também se dava pelo mito de origem da cidade: na História Oficial, houve a supervalorização dos ingleses como “pais fundadores”. Também há o mito da “imigração inglesa”, que aliás, nunca houve. Uma tabela de imigração de 1938 aponta a presença de 07 ingleses em Londrina, ao contrário do grupo de italianos, de japoneses e de espanhóis com 500-600 pessoas cada (YAMAKI, 2003 apud SILVA, 2011). Os sobrenomes de pessoas retirados do livro de registro de casamento e óbitos de 1935 a 1950, não inclui sobrenome de origem inglesa. É este tipo de informação que justifica a ideia de que os ingleses não se estabeleceram na região. Mesmo o nome da cidade, “Londrina”, foi sugerido por João Sampaio, advogado dos ingleses diretores da CTNP até 1930, como homenagem à cidade de Londres, onde se situava a sede do empreendimento inglês (LEME, 2013: 76).

A concepção de “pioneiro” já carrega a noção de “vazio demográfico”, de uma terra vazia, desabitada ou devoluta, o que permeia as propagandas da colonizadora e mesmo a historiografia (TOMAZI, 1999) O pioneiro seria o homem desbravador de sertões, o “recém-chegado”, o primeiro a chegar. Mas o pioneiro também é aquele que, segundo determinada historiografia “veio para ficar”, que dá “início ao progresso”, são “os homens que veem na frente, descobrindo e destruindo obstáculos e preparando o caminho para a implantação da civilização” (ZORTÉIA, 1975: 52-54). Nesta perspectiva, não apenas os indígenas são excluídos da história, mas também outros sujeitos que aqui habitavam e os migrantes estrangeiros e nacionais que vieram mais tarde.

SUJEITOS DA PESQUISA: JOVENS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

Dos 116 estudantes que responderam o questionário, 75 são mulheres e 41 são homens, ou seja, as alunas se interessaram mais em responder os questionários, pois o número real de quantidade de alunos em sala de aula revela um equilíbrio de números entre homem/mulher. Os alunos do segundo ano se interessaram mais em responder o questionário, 68 alunos, contra 24 do primeiro ano e 24 do terceiro ano. Talvez se explique esta diferença, pelo fato de os

alunos do primeiro ano se sentirem mais inseguros quanto à linguagem digital ou mesmo em relação ao conteúdo proposto (história da cidade) e de os alunos do terceiro ano estarem mais preocupados com os estudos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o vestibular⁸². Os alunos têm a idade de 14 anos (4 alunos), 15 anos (28 alunos), 16 anos (54 alunos), 17 anos (25 alunos), 18 anos (3 alunos), e 20 anos (01 aluno). Um aluno respondeu “outra idade” e nenhum aluno tem 19 anos.

Nem todas as questões foram respondidas pelos 116 alunos. Depois destas básicas de sexo, série e idade e o aluno tinha liberdade de passar para a outra questão se preferisse não responder.

Sobre as questões quanto à condição socioeconômica, realizadas pensando que esta pode influenciar na maneira como se entende a história da cidade, alguns alunos tiveram certa rejeição em responder: dos 116 alunos, 11 resolveram ignorar tais questões. Pelas respostas pode-se concluir que: a maioria não trabalha (89 alunos), diferente do *Estudo Piloto* em que metade dos alunos trabalhavam, pois aqueles cursavam o Ensino Médio no período noturno; a família possui carro (90 alunos) e a família possui casa própria (83 alunos). Conforme o cruzamento destes dados com as respostas em relação à escolaridade dos pais ou responsável⁸³ e faixa de salário⁸⁴, podemos inferir que os alunos correspondem às classes Baixa Classe Média e Média Classe Média⁸⁵, ou segundo outro índice, Classes B2 e Classe C1⁸⁶.

Nesta pesquisa, pode-se observar que a condição juvenil se dá tanto pelos fatores tradicionalmente utilizados para definir o mundo adulto (ter trabalho, não mais morar na casa dos pais, constituir uma unidade familiar própria), – já que a maioria não trabalha, apenas um aluno é casado e tem um filho, assim como este mesmo aluno possui carro próprio e três outros alunos tem moto própria –, quanto pelo universo cultural que adiante considero.

Quando indagados sobre livro predileto⁸⁷, apenas 5 alunos disseram não gostar de ler, o que desconstrói a hipótese geralmente aceita de que os jovens substituíram a leitura pelo ciberespaço (embora a média diária de tempo disponibilizado para a internet por estes alunos seja

⁸² No Brasil, exames de admissão no curso superior.

⁸³ Superior completo (32 pais, 27 mães e 3 responsáveis); Superior Incompleto (14 pais, 14 mães); Ensino Médio Completo (29 pais, 32 mães e 4 responsáveis); Ensino Médio Incompleto (11 pais e 11 mães); Ensino Fundamental Completo (5 pais e 3 mães); Ensino Fundamental Incompleto (6 pais, 9 mães e 1 responsável).

⁸⁴ Menos de um salário mínimo (2 alunos); de um a dois salários mínimos (22 alunos); de dois a quatro salários mínimos (36 alunos); Mais de cinco salários mínimos (19 alunos) e 21 alunos não sabem.

⁸⁵ Fonte: <http://www.sae.gov.br/> Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE)

⁸⁶ <http://www.abep.org/> Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas (ABEP)

⁸⁷ Sobre livros, internet, filmes e músicas, 93 alunos responderam.

de 5 horas e meia⁸⁸). Os livros citados demonstram o gosto por romances (muitos livros de Nicholas Sparks⁸⁹) e aventuras (*Harry Potter* de J. K. Rowling e *Guerra dos Tronos* de George R. R. Martin) e também alguns clássicos (como, por exemplo, *Orgulho e Preconceito* de Jane Austen ou *Dom Casmurro* de Machado de Assis). Mas destaca-se a predileção pelos livros de John Green, que apesar de serem destinados ao público juvenil, tratam de temas densos. Os mais citados: *A Culpa é das Estrelas* tem como temática o câncer; *Quem é Você Alaska?* fala da depressão e do suicídio e *Cidades de Papel*, sobre depressão e falta de perspectiva no futuro.

Sobre os filmes, em geral, acompanham a predileção pelos livros, por isso, citam filmes baseados nos romances de Nicholas Sparks⁹⁰, das histórias de John Green⁹¹, e ainda, *Harry Potter* de J. K. Rowling e *Guerra dos Tronos* de George R. R. Martin. Somando-se a estes, houve grande menção ao *Senhor dos Anéis* e a *Saga Crepúsculo*, então mais assistidos do que lidos.

Quanto ao gênero musical, os alunos preferem sertanejo universitário (*Sosseguei*, de Jorge e Mateus; *Planos*, de Bruno e Barretto; *A carta*, de Milionário e Jose Rico), funk (*Vou te rasgar*, de Mc Magrinho; *Jogo de palavras*, de Mc Hariel; *Flutuar*, Mc Hariel; *Beijinho no Ombro*, de Valesca Popozuda) e rock pop (*Shiver*, de Coldplay; *Paradise*, de Coldplay); pop romântico internacional (*Stone Cold*, de Demi Lovato; *Hello*, de Adele). Poucos gostam de Música Popular Brasileira (*Língua*, de Caetano Veloso), mas a maioria das menções foi de rock pop ou pop romântico nacional (*Telegrama*, de Zeca Baleiro; *Todo amor que houver nessa vida*, de Cazuza; *Terra de gigantes*, de Engenheiros do Havá; *Faroeste caboclo*, de Legião Urbana).

Este jovem aluno, pela sua condição socioeconômica e pelos seus “gostos” nos mostram que formam “um conjunto social necessariamente diversificado” (PAIS, 2013: 29), ou seja, existe o que uma homogeneidade quanto à sua condição juvenil, mas também o que os faz diferentes. Sobretudo, não há um definidor exato do que é o jovem ou do que é o “adolescente”, já que a “juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas” e por isso mesmo uma categoria histórica, “sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (PAIS, 2003: 37). Creio que tais códigos culturais, na relação complexa entre unidade e diversidade, incidem sobre o modo como os

⁸⁸ Acessam principalmente o *facebook* (rede social), seguido do *youtube* para assistir filmes. Apenas três alunos disseram acessar sites de notícias.

⁸⁹ Entre os mais citados: *Diário de uma paixão*; *Querido John*; *Um homem de sorte*; *A última música*; *O melhor de mim*; *O guardião*; *Um amor para recordar*; *Um porto seguro* e *Uma longa jornada*.

⁹⁰ Entre os mais citados: *Diário de uma paixão*, *Querido John* e *Um homem de sorte*.

⁹¹ Especialmente *A culpa é das estrelas*.

estudantes veem a história da cidade, e mais precisamente, como interpretam as fontes históricas selecionadas para esta pesquisa. As associações que fazem, os modelos de interpretação produzidos, resultam da interdependência de vários fatores: sua condição socioeconômica que implica no acesso aos bens culturais; seu universo cultural jovem e as interações que travam em múltiplas esferas sociais, incluindo a escola, mas também para além dela.

ESTUDO PRINCIPAL: O USO DE FONTES HISTÓRICAS

Em acordo com os estudos anteriores, diagnóstico e piloto, foi possível refletir sobre quais questões poderiam ser incluídas no questionário *online*. Já havia antevisto que os alunos produziam determinado discurso-síntese ou mensagem nuclear. No discurso-síntese se reúnem “conteúdos e argumentos que conformam opiniões semelhantes” (LEFEBRE; LEFEBRE, 2012: 17). Apanho as respostas semelhantes como se fosse um depoimento único (LEFEBRE; LEFEBRE, 2012: 19). Esta metodologia denominada serve ao propósito de reunir depoimentos verbais e não-verbais em discursos-sínteses, entendendo que em qualquer sociedade os sujeitos compartilham e também divergem em ideias, noções, opiniões e representações, e por isso mesmo, estas podem ser percebidas conforme “padrões”, fazendo o pensamento coletivo “falar diretamente” (LEFEBRE; LEFEBRE, 2012: 24). O discurso-síntese não deixa de ser uma forma de categorização, uma forma de reconhecer, diferenciar e classificar aproximadamente as representações sociais.

O discurso-síntese dos estudantes dos estudos anteriores apontavam para:

- 1) a ideia de que quando a colonizadora chegou na região de Londrina, havia apenas mata. Ou seja: haveria um “vazio demográfico”, o que subentende a inexistência de indígenas, caboclos e posseiros neste momento da história da cidade;
- 2) a ideia de que foram os chamados “pioneiros” que desbravaram as matas e fundaram a cidade e depois produziram a cultura do café;
- 3) estes “pioneiros” seriam homens brancos, europeus, principalmente ingleses e são considerados como heróis da história da cidade e
- 4) devido à sua origem supostamente europeia, a cidade seria progressista e moderna.

Embora a ênfase dada nesta pesquisa seja na história da cidade, os resultados do presente estudo se assemelham aos obtidos por Isabel Barca (2007), pois nas narrativas dos alunos existem os seguintes marcos de consciência histórica:

- 1) selecionam como *marcos da história da cidade* a colonização realizada pela Companhia de Terras Norte do Paraná (anos 30) e o auge da cultura do café (anos 50-60);
- 2) têm como *protagonistas da história* os “pioneiros”, em especial, os ingleses, sem que haja qualquer citação de um nome específico, de um personagem individual;
- 3) a escolha destes marcos históricos e personagens históricos, demonstram uma ênfase na questão econômica, e pode-se dizer que também na política, pois geralmente, estes sujeitos considerados “pioneiros” integraram e integram a política por serem de uma classe mais abastada e
- 4) tem como “*sentidos da mudança*” (BARCA, 2007), a ideia de progresso, o desenvolvimento sempre constante, sem rupturas. Os estudantes destacam pouco os pontos negativos da história da cidade e não há menção de uma história de temporalidade simultânea, pois se limitam a falar da cidade sem conexão com o Brasil ou com o mundo.

Tendo tais resultados em mãos, no *Estudo Principal*, optei em explorar uma reportagem da revista *Veja*, *A força das cidades médias*, de setembro de 2010, edição 2180, destacando no enunciado:

A paranaense Londrina é um exemplo de sucesso no interior do país. Como muitas cidades brasileiras, ela foi fundada por imigrantes, – em seu caso, trabalhadores ingleses que a batizaram em homenagem à capital de seu país – e cresceu graças a um produto: o café. Ao contrário de outros centros urbanos surgidos no século XX, contudo, Londrina nasceu planejada. O Lago Igapó, por exemplo, (...) é artificial.

A questão exigia o conhecimento de informações históricas sobre a cidade: “*Existe algum erro em relação a esta reportagem? Qual?*” Apesar da solicitação simples, as respostas eram dissertativas e puderam reforçar os resultados dos estudos anteriores. Na reportagem temos os seguintes “erros”: 1) A cidade, como dito, não foi fundada pela imigração de ingleses, estes eram poucos, e na verdade, eram diretores da companhia colonizadora que não se estabeleceram no lugar; 2) Não foram os ingleses que batizaram a cidade, mas um político brasileiro, em homenagem à sede da companhia colonizadora; 3) Londrina nasceu planejada, mas o Lago Igapó foi planejado apenas em 1957 e inaugurado em 1959, ou seja, não nasceu com a cidade. Os “acertos” da reportagem são: 1) Se compararmos com outras cidades, Londrina foi um empreendimento de colonização de crescimento rápido; 2) A cidade surge no início do século XX; 3) Cresceu sim, com a cultura do café; 4) foi planejada pela colonizadora; 5) o Lago Igapó é artificial, pois foi formado através do represamento do Ribeirão Cambezinho.

Dos 81 alunos que responderam esta pergunta, 46 não encontraram nenhum erro, 28 alunos disseram que o erro seria que Londrina não foi planejada, 26 alunos responderam que o

Lago Igapó não é artificial e apenas dois alunos responderam que a imigração inglesa para a cidade de Londrina não procederia.

Alguns alunos fizeram algumas interpretações, embora isto não tenha sido encorajado pela questão, pois esta limitou-se às informações, o que provavelmente demonstre que esta temática seria significativa para tais sujeitos. Um aluno desconfiou da natureza da “fonte”: *“Primeiro que ela foi feita pela Veja que não tem princípio algum, mas o erro é dizer que Londrina nasceu planejada”*. Outro aluno explica de forma pertinente: *“Londrina foi planejada para apenas 50 mil habitantes, o que pode ser um problema atual devido ao aumento da população (mais de 500 mil habitantes, número que provavelmente aumenta devido à vinda de estudantes de cidades menores para cá)”*. Algumas respostas mesclam informações corretas e incorretas: *“Sim, londrina não foi fundada por ingleses, e não foi planejada”*. Uma resposta mostra em letras maiúsculas a indignação do aluno: *“LONDRINA NÃO É PLANEJADA, MAS MARINGÁ SIM”*. Há alunos que consideraram um suposto erro ortográfico, talvez não entendendo o enunciado da questão: *“A paranaense Londrina’ o correto seria a paranaense DE londrina”*. Alguns demonstraram uma posição crítica sobre Londrina como “exemplo de sucesso”: *“Sim, pois mesmo sendo evoluída ela precisa de muitas mudanças para ficar boa”*, tendo como base o presente.

Ao apontarem os “erros” da reportagem, parte dos estudantes corroboram o discurso-síntese dos estudos anteriores, com os mesmos marcos de consciência histórica. Mas mais do que isso, foi possível ver a “defesa” que realizaram sobre sua cidade. É a Outra cidade que pode ter problemas (Maringá⁹²), mas Londrina não. Esta foi a questão que os alunos mais se manifestaram. O que foi possível perceber pela narrativa dos alunos foi a veemência quando defendiam, por exemplo, que o Lago Igapó não é artificial. O Lago não permite desconstrução por estes alunos, pois é uma imagem-símbolo, geralmente representando Londrina em cartões postais, sites sobre a história da cidade, divulgação turística. Portanto, integra as representações sobre a cidade como “paisagem” principal, carregada de significados vinculados à identidade cidadina. Mesmo que um aluno tenha defendido o Lago apontando um problema: *“Sim, nao diria que o lago igapó é artificial, ele é bem natural se assim posso dizer, sem falar que uma das maiores partes que possui um nivel de poluição elevado”*.

⁹² Maringá fica distante 98 quilômetros de Londrina. Foi fundada pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (que foi quem comprou a Companhia de Terras Norte do Paraná em 1944), sendo que em 10 de maio de 1947 foi uma vila e depois distrito do município de Mandaguari, sendo elevada à categoria de município em 1951. Possui 397.437 habitantes. De fato, foi traçada obedecendo a um plano urbanístico previamente estabelecido.

Todos nós gostamos da cidade em que moramos, nos identificamos como seus habitantes conforme a justaposição entre o que vivenciamos como objetivo e aquilo que é subjetivo. Compartilhamos valores, modos de pensar e de agir e definimos o que somos pelo o que os Outros não são. O que hoje é partilhado e fornece a noção identitária do londrinense, de certo, encontra respaldo na própria materialidade da cidade, mas também se baseia em uma “tradição inventada”. Segundo Maryine Crivello (2013), a História Pública, a história popularizada pela mídia, pelas comemorações, pelos discursos, tende: a ser desatualizada do ponto de vista da historiografia; a ser lúdica e/ou espetacularizada (os ícones ingleses presentes na cidade são exemplos disso⁹³); a ser engajada emocionalmente (orgulho de pertencer a uma sociedade de pretensão passado glorioso); ressaltar heróis e ignorar as relações de poder e os conflitos.

Tradições, símbolos, fatos e personagens são constantemente reatualizados na memória da cidade através de discursos políticos, mensagens midiáticas, monumentos, educação, homenagens, arquitetura e publicações. Embora uma cidade tenha formas de ser representada que se renovam ao longo do tempo (PESAVENTO, 2007: 11), alguns elementos podem permanecer, como por exemplo, o que se conta sobre suas origens, acontecimento fundador, lideranças, dados, nomes e fatos (PESAVENTO, 2007: 12). No discurso da cidade existem espaços interditos, onde se é possível verificar as relações de poder. A história narrada na cidade é a predominância de uma memória de determinado grupo considerada válida, e assim, são alguns fatos, nomes e datas que perduraram e/ou se consolidaram. A memória coletiva seria uma “escolha” permeada pelo conflito, pela disputa, sobre o que deve ser lembrado, preservado, esquecido. Existiria uma memória “clandestina” separada da memória “oficial”, e assim, primordial seria saber como algumas memórias se impõem, “como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade” (POLLAK, 1989: 04). Mas esta memória reatualizada repetidamente não é arbitrária, tanto que a pesquisa demonstrou em outra questão que a História Oficial da cidade pode ser contestada.

A questão confrontava duas reportagens de um jornal local, *Jornal de Londrina*. Uma intitulada *Há 85 anos, Craig Smith chegou ao Marco Zero e deu início à história de Londrina*, de 21 de agosto de 2014, escrita por Fábio Silveira:

De acordo com pesquisadores, a comitiva do inglês não foi a primeira que passou por Londrina, mas é tida como a oficial; seis anos depois, nasceu o Município

⁹³ Refiro-me, por exemplo, às cabines telefônicas iguais as de Londres, à passarela com seis mini-réplicas de *Big Bens*, um *shopping* com a temática “histórica” de Londrina com manequins vestidos com uniformes da guarda da Rainha, iluminação com o formato da *London Eye*, etc.

O historiador, escritor e professor do Departamento de História da UEL Rogério Ivano lembra que, antes da venda das terras da região para a companhia inglesa, já existiam planos de uma ferrovia que sairia de Santos (SP), passaria pelo Norte do Paraná, seguiria até o Paraguai e chegaria ao Chile, ligando os oceanos Atlântico e Pacífico. Havia ainda um projeto de ligar Cuiabá a Paranaguá, também passando pela região onde fica Londrina. Isto demonstra que, quando os ingleses chegaram para vender terras, a área já era conhecida e existiam informações sobre ela. “Existe uma série de dados prévios que auxiliaram essa caravana.”

O pesquisador e professor aposentado do Departamento de Ciências Sociais Nelson Tomazzi escreve a própria tese de doutorado sobre a construção da história de Londrina. Ele confirma que a expedição de 1929 não foi a primeira. “Foi a primeira oficialmente, ou seja, a primeira que a História Oficial escolheu para colocar alguns nomes em evidência”, pontua. “Na minha tese, mostro como existem vários documentos, fotografias e coisas que afirmam que não foi a primeira. Essa expedição foi a de tomada de posse

Outra reportagem, de autoria do escritor Domingos Pellegrini, intitulada *Cegueira ideológica faz professores torcerem a lógica para distorcer os fatos*, de 05 de setembro de 2014, criticava a reportagem anterior.

Quando secretário da Cultura de Londrina, em reunião no Museu, pedi que pioneiros falassem da Companhia. Todos os 12 ali presentes elogiaram entusiasmados, destacando a honestidade, a produtividade e a humanidade da Companhia. Nenhuma reclamação por pessoas que a conheceram de vida e trabalho, ao contrário dos que só querem pesquisar dores. Querem achar cadáveres, injustiças e desmandos, mesmo onde não havia, como na grossa e repetida mentira de que a Companhia teria eliminado índios que, na verdade, nem existiam mais na região, albergados nas reservas fazia mais de século... Teria também rechaçado e massacrado posseiros, mas na verdade todos foram tirados da terra com conversação e pagamentos, civilizadamente.

Como entendi que o questionário *online*, embora fosse mais atrativo para o aluno responder, poderia ao final causar certa fadiga para o aluno, eu resumi as reportagens com o seguinte enunciado extra:

REPORTAGEM 1: Em agosto de 2014, o Jornal de Londrina publicou um artigo sobre a colonização de Londrina, conforme entrevista com dois professores universitários (Rogério Ivano e Nelson Tomazzi). Estes professores diziam que quando a caravana inglesa chegou na região de Londrina em 1929, vieram para tomar posse das terras, mas já existia gente morando aqui.

REPORTAGEM 2: Depois, em setembro de 2014, em outro artigo, no mesmo jornal, um escritor (Domingos Pellegrini) contestou a opinião dos professores universitários. Diz o escritor que os professores universitários só querem achar injustiças no passado de Londrina. Segundo o escritor, ao conversar com 12 pioneiros, descobriu que não havia ninguém na região quando os ingleses chegaram, e se tinha, foram convidados a se retirar depois de muita conversa e pagamentos.

Nesta questão tivemos 96 alunos respondentes, ou seja, 10 alunos resolveram não responder. Nota-se que somando as respostas não se computa o total de 96, pois as referências são cruzadas, ou seja, um aluno poderia dar mais de uma resposta. As respostas para a pergunta “Qual reportagem se aproxima mais da verdade?” foram as seguintes:

- 1) A reportagem 1 estaria mais próxima da verdade, pois:
 - a) os professores universitários, para afirmar algo, realizam muitas pesquisas (resposta de 42 alunos)

- b) havia moradores na região de Londrina antes dos ingleses chegarem (resposta de 32 alunos)
 - c) a historiografia já descobriu que havia outros habitantes antes da chegada da colonizadora (12 alunos)
 - d) corresponde à história apreendida na escola (resposta de 4 alunos)
- 2) A reportagem 1 e 2 estão próximas da verdade, pois:
- e) As reportagens se complementam, pois havia gente em Londrina antes dos ingleses, mas foram retirados do lugar com indenizações (21 alunos)
 - f) Os depoimentos e a historiografia se complementam (12 alunos)
 - g) Os autores têm versões diferentes do mesmo fato (4 alunos)
- 3) A reportagem 2 está mais correta, pois:
- h) Os pioneiros podem falar melhor sobre o assunto já que vivenciaram o momento histórico (18 alunos)
 - i) Concordam com o autor da reportagem: os professores universitários tendem a “vitimizar” pobres e indígenas ou mentir (resposta de 8 alunos)
 - j) A história mostra que houve indenização para os que aqui habitavam (2 alunos)

Os alunos que entenderam que a reportagem 1 seria mais próxima à realidade histórica, recorreram à legitimidade da pesquisa, da historiografia (modelo A e C), entendendo o processo de escrita da história como sendo pautado na ciência. Ou então recorreram à legitimidade de que apreenderam (B e D), desta forma, tanto reconhecendo a escola como espaço de conhecimento (D) como o conhecimento adquirido como coerente (B). Embora a questão do indígena na região não tenha sido lembrada nos outros estudos ou nas outras questões do *Estudo Principal*, como os documentos tratavam deste assunto, os alunos entenderam que a reportagem 1, ao falar que havia habitantes antes mesmo da colonização, estava mais correta. Estas respostas se mostraram satisfatórias porque mais elaboradas da perspectiva do conhecimento histórico, não apenas pelos “acertos”, mas por serem mais explicativas. Os alunos entenderam que os argumentos apresentados na reportagem 1 eram mais fundamentados, por isso, mais plausíveis.

Muitos alunos procuraram apreender as duas reportagens como correspondentes à “quase-verdades” cada uma, por isso consideraram que as reportagens se complementavam, sendo que nenhuma poderia ser descartada (E). Ou então entenderam que a historiografia não pode ser desprezada, mas também não pode ser desprezado o testemunho de quem viveu aquele momento, portanto, historiografia e testemunho se somam dando conta de uma proximidade com a verdade (F). Alguns alunos consideraram que na história há versões diferentes de um

mesmo fato e não podemos desprezar esta diversidade (G). Este tipo de resposta que procura mesclar duas fontes de teores diferentes nos leva a retomar Isabel Barca quando diz que os alunos às vezes tendem a buscar uma explicação global dos fatos ou um “conhecimento completo dos fatos” demonstrando a propensão em considerar a divergência de perspectivas como legítimas na história, mesmo que contraditórias, por isso os fatos devem ser “somados” ou “interligados” (BARCA, 2001: 33).

Os poucos alunos que escolheram da reportagem 2, se guiaram talvez pelo que poderia ser mais cabível quanto à legalidade, se o relatado fosse sobre uma situação do momento atual, qual seja, as indenizações teriam sido pagas para quem foi retirado da região para que se iniciasse a colonização de Londrina (J)⁹⁴. Mas grande parte deste tipo de resposta, demonstram entender que o testemunho tem mais capacidade de revelar a verdade, pois são os pioneiros que vivenciaram aquele momento e por isso podem contar sobre este com isenção (H). Embora poucos tenham inferido que a reportagem 2 estaria mais correta em razão de os professores universitários tenderem a “vitimizar” pobres e indígenas (I), este modelo de interpretação se mostrou mais preocupante. É uma representação que vem circulando na sociedade brasileira, que toma de forma pejorativa o saber histórico ensinado. Produtos midiáticos vêm divulgando a noção de que o professor de Ciências Humanas, em especial, o professor de história, em razão de serem “de esquerda” e/ou marxistas ensina erroneamente que indígenas, negros, mulheres e homoafetivos seriam “vítimas” da sociedade. Por exemplo, os indígenas, seriam, para esta literatura midiática, atrasados, vagabundos e ignorantes, no passado e no presente (RAMOS, 2015). Não apenas os materiais midiáticos, mas os movimentos sociais, vem apelando para a suposta “ideologia” presente na escola. Atualmente o programa *Escola Sem Partido* vem cooptando variados grupos e se consolidando como proposta legislativa. Este programa entende que as escolas vêm sendo instrumentalizadas a favor da ideologia de esquerda veiculando uma

⁹⁴ Quanto à este fato, sobre as indenizações, enquanto uma historiografia considerada mais tradicional entende que “alguns poucos posseiros encontrados foram removidos, sendo reassentados em outras áreas”, sendo que, a colonizadora se comprometeria a pagar indenizações a “odos aqueles que apresentassem títulos de propriedade, o que realmente foi feito” (CERNEV, 1988, p. 118), a historiografia considerada mais crítica contradiz estas afirmações, destacando os conflitos existentes na época da colonização, pois na região já habitavam indígenas, caboclos e posseiros. Tais conflitos foram narrados por funcionários da própria colonizadora, que ainda destacaram que esta possuía uma força policial particular para retirada destes habitantes da terra. Para Tomazi, um dos professores universitários destacados na reportagem 1, o processo de colonização, foi, na verdade, um processo de (re)ocupação em que a violência foi silenciada (TOMAZI, 1999). Segundo Tomazi é que a CTNP/CMNP, como também outras companhias colonizadoras, “possuíam uma “guarda particular”, bem como utilizavam-se de “jagunços”, também denominados de “limpa trilhos” ou “quebra milho” para remover e sanear as terras compradas” (1997, p. 225).

visão unilateral, preconceituosa ou tendenciosa das questões políticas e sociais, e assim, reivindicam neutralidade na sala de aula. Contudo, há que considerar que os alunos, com tal resposta, não apenas são influenciáveis por saberes que circulam na sociedade, mas intrometam o que faz sentido para eles, o que, de certo, demandaria uma explicação mais aprofundada por minha parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso de Londrina é possível ver a força das representações voltadas para o que podemos chamar de História Oficial. Uma permanência que significa uma memória (re)atualizada constantemente com a ajuda das narrativas que circulam na cidade. Uma memória que não pode ser vista de forma individualizada, mas que encontra referências comuns recorrentes, valores compartilhados e tensionais (LAUTIER, 2011: 46).

Aquela representação propagada pela CNTP sobre o fato de o progresso e o enriquecimento seriam certos em Londrina parece ter se fincado no imaginário da população. Muitos alunos percebem o progresso da cidade como uma temporalidade que se movimenta sempre para frente, como avanço, constante melhoramento, sem conflitos ou rupturas, orientado pela ação de determinados personagens, os “pioneiros”. Em acordo com esta noção, o indígena não encontraria lugar na história, não existira no passado e nem no presente, seria “invisível” embora possa ser visto próximo às escolas pesquisadas, vendendo balaio ou plantas, ou pedindo esmolas. Há outra ressalva: se “quem faz história” é o pioneiro, posso supor que os próprios alunos não se compreendem e também não compreendem suas famílias como protagonistas da história da cidade.

Uma narrativa histórica para além da “oficial” também pode ser identificada junto aos sujeitos desta pesquisa. Especialmente quando compararam reportagens divergentes quanto ao fato de haver habitantes na região antes da vinda da colonizadora. A argumentação, a explicação e a compreensão histórica, ou seja, a construção de uma literacia histórica, foram mais satisfatórias quando os alunos analisavam as evidências históricas.

No caso da revista *Veja*, os alunos demonstraram uma necessidade de “defender” o que acreditam ser imagem-símbolo determinada história edificante e tradicional da cidade. Esta defesa corresponde a modos de pensar, agir e viver mais ou menos compartilhados, que são pressupostos da noção de pertencimento a um lugar ou comunidade. Pertencimento quer dizer delimitar o que seria a identidade e a alteridade, o que nós somos e o que os outros são. Neste

sentido, “ser” londrinense implica em determinadas representações sociais que se enraizaram sobre um passado edificado e parcialmente “inventado”.

Quanto às duas reportagens que mostram perspectivas históricas diferentes, os alunos apresentaram grande habilidade em comparar, contrapor e argumentar. A maior parte dos alunos conseguiu optar como reportagem mais próxima à verdade, aquela legitimada pela explicação histórica da historiografia ou da escola. Creio que este resultado me permite argumentar que, ao interpretar e comparar as fontes diferentes, ao mobilizar os conhecimentos condizentes com a construção do conhecimento histórico, os alunos puderam elaborar uma explicação histórica mais apurada. A potencialidade para uma aprendizagem histórica mais satisfatória pode ser desenvolvida com o uso escolar da fonte histórica, ou dito de outra forma, com o trabalho em sala de aula sob os mesmos procedimentos metodológicos do historiador para a escrita da história.

BIBLIOGRAFIA

ADUM, Sônia Maria Sperandio Lopes — *Imagens do Progresso: Civilização e barbárie em Londrina – 1930/1960*. Assis – SP: UNESP. 1991. Dissertação de Mestrado.

ARRAIS, Cristiano Alencar — Imaginação histórica e pensamento mediado na obra de R. G. Collingwood. *ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA* – Fortaleza, 2009.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (coord.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho. 2001.

BARCA, Isabel — Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (coord.). *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: AtritoArt. 2005.

BARCA, Isabel — Literacia e consciência histórica. *Educar*, Curitiba, Especial, Editora UFPR. (2006) p. 93-112.

BARCA, Isabel — Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, (2007), p.115-126.

BARCA, Isabel — Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma análise. BARCA, Isabel; SCHMDT, M. A. *Educação Histórica: investigação em Portugal e Brasil*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho. 2009.

- BARROS, José D'Assunção — *Cidade e História*. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARTHES, R. — Semiótica e urbanismo. In: BARTHES, R. *A aventura semiológica*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- BERGMANN, Klaus — A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. v.9, n.19, set.89/fev.90, p. 29-42.
- CHARTIER R. — *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: DIFEL, 1990.
- CHARTIER R. — *Cultura escrita, literatura e história*. Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Trad. Ernani Rosa. Porto alegre: ARTMED, 2001.
- COLLINGWOOD, R. G. — *A ideia de história*. Lisboa: Editorial Presença, 1994.
- CRIVELLO, Marylene — Usages publics et mises en spectacle de l'histoire dans la France contemporaine: contrastes mémoriels. *Cahier d'histoire immediate*. Les usages du passé. n. 43, (2013). p. 7-20.
- EDWARDS, Verónica — *Os sujeitos no universo da escola*. Um estudo etnográfico no ensino primário. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 1997.
- HOBSBAWM, Eric — Introdução In: HOBSBAWM, Eric. RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- JOFFILY, José — *Londres-Londrina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- KOZINETS, Robert V. — *Netnografia*. Realizando pesquisa etnográfica *online*. Trad. Tatiani Melani Tosi e Raúl Ranauro Javales Júnior. Porto Alegre: Penso, 2014.
- LAUTIER, Nicole — Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educação e Realidade*, v.36, n.1, (2011), p. 39-58.
- LEE, Peter — Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (coord.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003.
- LEE, Peter — Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Especial. Dossiê: Educação Histórica. 2006.
- LEFEBRE Fernando; LEFEBRE, Ana Maria — *Pesquisa e representação social*. Um enfoque qualitativo. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- LEME, Edson José Holtz — *O teatro da memória*. O Museu Histórico de Londrina – 1959-2000. Assis – SP: UNESP, 2013. (Doutorado em História)

MARTINS, Gelise Cristiane Ponce — *O processo de (re)ocupação do norte do Paraná e o discurso que o legitimou (1855-1970)*. *História e-história*, 2012. Disponível em <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=456>

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2 ed., São Paulo: Atlas, 2009.

MIRANDA, Sonia Regina; BLANCH, Joan P. — Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro (coord.). *Cidade, memória e educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

PADIS, Pedro Calil — *Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná*. São Paulo: Hucitec, 1981

PAIS, José Machado — *Culturas Juvenis*. 2. ed., Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatáhy — Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*. v. 27, n. 53, (2007) pp. 11-23.

POLLAK, Michael — *Memória, esquecimento, silêncio*. *Estudos Históricos*. v. 2, n. 3, (1989), p. 3-15.

RAMOS, Márcia Elisa Teté — O estudante de Ensino Médio nas comunidades virtuais “eu amo história” e “eu odeio história” e uma questão antiga: para que serve a história? *Antíteses*, v. 5, n. 10, (2012) p. 665-689.

RAMOS, Márcia Elisa Teté — O que pensam os alunos do Ensino Médio sobre o ensino de história apresentado no “Guia politicamente incorreto da História do Brasil” de Leandro Narloch. *Diálogos*. (Maringá. Online), v. 19, n.1, (2015) p. 345-367.

SILVA, Bruno Sanches Mariante da — *Os imigrantes de Londrina: uma análise hodonímica*. *V Congresso Internacional de História*. Maringá: UEM, 2011.

SOUZA, Dayana de — *Ideias históricas de alunos de um quinto ano sobre as primeiras vivências de uma hipotética família recém-liberta no pós-abolição*. 2012, Londrina. UEL, Monografia de Especialização.

TOMAZI, Nelson Dacio — Construções e silêncios sobre a (re)ocupação da região Norte do Estado do Paraná. In: DIAS, Reginaldo Benedito; ROLLO GONÇALVES, José Henrique (coord.). *Maringá e o Norte do Paraná: estudos de história regional*. Maringá: EDUEM, 1999.

TOMAZI, Nelson Dacio — *Norte do Paraná: História e Fantasmagorias*. Curitiba, tese de doutorado, UFPR, 1997.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole — O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. *Educação e Realidade*. v.36, n.1, (2011). p. 15-37.

ZORTÉIA, Alberto João — *Londrina através dos tempos e crônicas da vida*. São Paulo: Juriscredi, 1975.

CERNEV, Jorge — *Liberalismo e colonização: o caso do Norte do Paraná*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho. 1988. Dissertação de Mestrado.

O JOGO COMO ESTRATÉGIA NO DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE TEMPO EM HISTÓRIA

MARGARIDA MARIA RIBEIRO DE OLIVEIRA CHAVES

MARÍLIA GAGO

PAULA MARIA SEQUEIRA FARINHO

Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE)

RESUMO: Com o intuito de combater o nível de desinteresse e desmotivação por parte dos alunos nas escolas e pelas disciplinas, desenvolveu-se um estudo de cariz qualitativo, envolvendo duas turmas do ensino básico, utilizando novas estratégias e abordagens, desafiando os alunos de forma contínua para que a sua aprendizagem se desenvolva de forma mais sofisticada. Sendo o jogo uma atividade quase inata, promotora de um ambiente facilitador e libertador, a criança fica mais permeável à exploração e aprendizagem construindo o seu conhecimento e desenvolvendo as suas competências. O tempo em História é um dos conceitos alicerces que encerra um nível de abstracção considerável, pelo que se considerou que o jogo poderia ser uma estratégia catalisadora para que os alunos desenvolvessem as suas ideias acerca daquele conceito. Para além do tempo cronológico pretendeu-se que os alunos compreendessem como em História o tempo é uma construção de sentido e que dá significado às realidades em estudo. Neste sentido, desenhou-se um conjunto de tarefas de papel e lápis, para trabalhar o conceito de tempo em História, elaboradas no âmbito da História e Geografia de Portugal, desenvolvidas sob a metodologia do jogo adequada aos conteúdos que estavam a ser trabalhados. Assim, de forma mais concreta pretendeu-se compreender de que forma os alunos desenvolveram as suas ideias acerca do tempo em História através do jogo. Da análise dos dados emergiram ideias diversificadas que apontam para uma progressão do pensamento dos alunos acerca do conceito de tempo em História. Se, inicialmente, os alunos revelavam ideias ainda muito circunscritas a uma conceção de tempo apenas vinculada à sua contagem, numa segunda fase

construíam ideias mais complexas conseguindo dar sentido, atendendo à sequência e encadeamento dos acontecimentos, bem como serem capazes de ir buscar um determinado facto para justificar um outro, denotando uma lógica temporal e de relação. Assim, é, pois, passível de se afirmar que através da estratégia do jogo é possível um maior envolvimento por parte dos alunos, não só na atividade que estão a desenvolver, como também na promoção da sua autonomia e busca por um conhecimento mais independente.

PALAVRAS-CHAVE: *Jogo, Estratégia, História, Tempo.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo é baseado num estudo efetuado durante o período de estágio que se desenvolveu no 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico.

O referido estudo parte de dois temas centrais, por um lado o desenvolvimento do conceito de Tempo na área curricular de História e, por outro, a utilização da estratégia educativa do “Jogo”.

A área curricular da História que, no 1.º ciclo do ensino básico, surge integrada no Estudo do Meio, é a primeira oportunidade que o aluno tem de contactar com a sistematização da realidade que ela já conhece, ou seja, das experiências e conhecimentos que foi conquistando e experimentando ao longo da sua vida, e que lhe suscitam muito interesse. Cabe, pois, “à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, p. 101).

Terminada a primeira etapa no percurso escolar dos alunos, o bloco do Estudo do Meio divide-se em duas disciplinas: História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais. Ao nível de História e Geografia de Portugal pretende-se que o aluno adquira um “...alargamento da compreensão do espaço e do Tempo, de modo a proporcionar a progressiva conceptualização da realidade...”, assim como que os alunos “... desenvolvam atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem...” (Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 2.º Ciclo - História e Geografia de Portugal, p. 77)

Está, pois, implícita a importância de se trabalhar com os alunos o conceito de Tempo, pois é a partir deste que estas podem entender o modo de vida das sociedades do passado, presente e futuro e o modo como cada uma das sociedades se interrelacionam em termos de sentido. O Tempo em História é um conceito de muito difícil apreensão o que poderá contribuir para algum desinteresse e desmotivação.

A partir da observação participante ocorrida nos períodos de estágio, foi possível constatar que existe uma falta de motivação demonstrada pelos alunos pela disciplina de História. Gago, recuperando uma ideia de Pais (1999), refere que “os alunos afirmam que gostam de História, tendo os professores uma opinião completamente oposta quando afirmam que os jovens não têm interesse pela disciplina” (GAGO, 2007: 337). Alguns dos estudos que têm sido desenvolvidos sugerem que efetivamente os alunos não são desinteressados pela História e que,

inclusivamente reconhecem que esta ciência lhes proporciona um valioso conhecimento. Barton (citado por Mesquita, 2013) vai mais longe quando afirma que “As crianças (...) frequentemente têm um papel activo procurando aprender mais História – vendo atentamente os programas de televisão, lendo livros sobre História e perguntando aos pais e avós sobre os assuntos que lhes interessam.” (BARTON, 2004: 31).

Pais (citado por Veríssimo, 2012) refere que um estudo europeu que envolveu investigadores de trinta países, entre eles Portugal, demonstra que:

Os jovens europeus desvalorizam a componente estritamente letiva da História (“matéria escolar e nada mais”) mas valorizam a História como fonte viva da aprendizagem. É um dado interessante que nos permite interrogar se os professores de História deverão estar mais preocupados em ensinar jovens estudantes ou meras matérias (PAIS, 2002: 13).

De acordo com Gago o problema pode residir no facto de os professores colocarem o seu foco no desenvolvimento do conhecimento histórico substantivo devendo este estar mais voltado para um processo de reflexão que contribua para uma maior consciencialização “dos seus quadros epistemológicos, crenças, atitudes, valores e responsabilidade” (GAGO, 2007: 337), pelo que se torna imperioso encontrar um caminho que proporcione o interesse na disciplina, dentro de sala de aula, com atividades criativas e apelativas, que estimulem a reflexão e a vontade de saber. Assim, e dadas as reconhecidas potencialidades do jogo, que abordaremos em seguida, optámos por esta estratégia educativa eficaz para trabalhar conceitos tão abstratos, motivando e entusiasmando o aluno para a sua aprendizagem.

CONCEITOS META-HISTÓRICOS: TEMPO E MUDANÇA

O Tempo em História envolve dois tipos de conceitos, os meta-históricos e os substantivos, tornando-se necessário estabelecermos a distinção entre os mesmos. Os conceitos meta-históricos são os que alicerçam a disciplina de História como sejam o Tempo, a mudança, a evidência, a narrativa... Como afirma Lee (2001) são os conceitos de “segunda ordem”, aqueles que “dão consistência à disciplina de História” (GEVAERD, 2008: 2561) e dão sentido ao passado. Enquanto que os conceitos substantivos são os que resultam das mudanças ocorridas ao longo do tempo e que constituem os marcos históricos ou, parafraseando Barca (2000), são “conceitos relacionados com o passado histórico” (GEVAERD, 2008: 2561).

Neste contexto, para o professor pode ser mais fácil abordar os conceitos substantivos, até porque estes são os mais trabalhados nos manuais escolares, do que os conceitos meta-

históricos, ou de segunda ordem, que dada a sua complexidade, são pouco trabalhados explicitamente nas salas de aula. Contudo, estes são fundamentais para se compreender o que é a história e a importância desta para as civilizações. Portanto, é necessário que estas concepções sejam trabalhadas em sala de aula com mais eficácia e de forma mais efetiva.

Em História os conceitos meta-históricos de Tempo, e de mudança são incontornáveis. Estando estes conceitos interligados, não faria sentido, falar de Tempo sem mencionar a mudança.

Sendo o conceito de Tempo de difícil apreensão, até porque é algo que tem diversos significados, consoante o contexto em que o termo é empregue, é necessário que seja trabalhado desde muito cedo. A este respeito Cooper, afirma que

“... Ao aprender a interpretar as evidências, as crianças aprendem a fazer uma série de sugestões válidas acerca de como as coisas foram feitas ou utilizadas e, assim, concluir o que significam para as pessoas que fizeram e usaram estes objetivos” (CAINELLI, 2006: 100).

De acordo com a mesma investigadora, é através do contacto com as histórias, a história familiar e as visitas a locais históricos que o aluno desenvolve o sentido de Tempo, pois estas experiências envolvem diversos aspetos do desenvolvimento pessoal e social, levando-as igualmente a aprenderem sobre a sua própria cultura e a cultura da comunidade. Deste modo, o aluno constrói o seu conhecimento histórico comparando as semelhanças e as diferenças com as outras culturas e realidades (CAINELLI, 2006).

No entanto, para que esta perceção de Tempo possa ser concretizada, é crucial levar os alunos a não verem o Tempo unicamente como passado e presente, mas, como afirma Gago, a verem-no como as permanências e as mudanças que ocorrem no decorrer desses períodos da história (GAGO, 2007).

De acordo com Gago, esta questão da perceção do Tempo pode ser trabalhada em sala de aula, estabelecendo-se a ponte entre o que se tem hoje que não se tinha no passado, e do que se tinha no passado que já não existe hoje. A compreensão destes movimentos entre segmentos temporais pode ser promovida através da exploração e criação de narrativas históricas. O professor ao desenvolver um trabalho de análise intertemporal relativamente à Lisboa de hoje e à Lisboa quinhentista, por exemplo, está a fazer um exercício de compreensão sobre as mudanças e as permanências ao longo do tempo Presente atendendo ao Passado, e pode (deve) igualmente fazer um exercício idêntico perspetivando o Futuro (GAGO, 2007).

Os conceitos de Tempo e mudança, ambos conceitos meta-históricos, estão interligados pois acompanham a evolução das sociedades, constituindo marcos históricos, ou seja conceitos

substantivos, que conduzem à transformação das sociedades, sejam elas de ordem política, económica ou social. Aliás, se atentarmos a alguns desses marcos históricos, como os Descobrimentos, a Colonização, a Implantação da República ou as Revoluções, percebemos que estes transportam consigo uma mudança significativa e em simultâneo, uma mudança temporal, embora esta última não aconteça com todas as mudanças (RIBEIRO, 2012).

No domínio da educação histórica relacionar o passado, o presente e o futuro torna-se um desafio permanente, visando-se colocar os alunos perante a necessidade de pensar o passado para fazerem sentido também, dos eventos da sua realidade.

Nesta perspetiva, na aula de Estudo do Meio no 1.º ciclo e de História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo, os alunos embarcam com os professores na tarefa de navegarem na tensão existente entre o sentido de familiaridade e o sentimento de estranheza face aos seres humanos de diferentes tempos e lugares, que tentam compreender.

O CONCEITO DE JOGO E O SEU PAPEL EDUCATIVO

A variedade de abordagens que são designadas por “jogo” demonstra a dificuldade que existe em defini-lo. Numa pequena pesquisa às memórias da nossa infância identificamos, de imediato, os jogos de faz-de-conta, os motores, os simbólicos, os de tabuleiro, entre outros. Agora, se observarmos uma prateleira de uma loja de brinquedos podemos observar para além dos já mencionados, existem os jogos de palavras, de números, tecnológicos, entre outros. Resta, ainda, acrescentar que estes jogos podem ser individuais ou coletivos (PEREIRA, 2013).

Dada a abrangência da palavra “jogo” importa perceber qual a sua origem e significado. A palavra “jogo” deriva do latim – “*ludus*”, mais tarde substituída por “*jocu*” que, segundo Pereira (citando COSTA & SAMPAIO E MELO (s/d)) significa a

“atribuição de responsabilidade a uma pessoa que, por sua vez se atribui a outra” (PEREIRA, 2013: 15). Também, em termos etimológicos, esta palavra significa desenvolvimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras, divertimento, habilidade, astúcia, manobra (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2013).

Ora, no âmbito deste estudo, o que nos interessa é a definição de jogo, enquanto recurso para o desenvolvimento cognitivo e como estímulo no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, e de acordo com Miranda (2001), podemos esquematizar da seguinte forma as dimensões mobilizadas e desenvolvidas ao utilizar a estratégia do jogo (MENDES & MA-MEDE, 2012):



(Adaptado de MENDES & MAMEDE, 2012)

Neste sentido o “Jogo” tem a capacidade de trabalhar a criatividade desenvolvendo a fantasia, a imaginação e a invenção que são característicos do aluno ao mesmo tempo que trabalha a cognição, ou seja, o abstrato, a inteligência e o pensamento lógico. Mas esta ferramenta tem, ainda, a possibilidade de trabalhar a afeição, entendase, a auto-estima, a sensibilidade e a empatia e, em simultâneo o estímulo, o interesse e o entusiasmo. Como referido, anteriormente, os jogos podem ser praticados individualmente ou em grupo pelo que a socialização, ou seja, a cooperação, a integração e a interação também são trabalhadas, enquanto os alunos disfrutam da atividade.

A realização do jogo em sala de aula, em contexto de educação, segundo Teixeira, deve ser dinamizada de uma forma consciente e séria, com o intuito de contribuir positivamente para o processo de ensino-aprendizagem. Este autor considera, ainda que o jogo implica uma série de competências cognitivas como “observar, pensar, interpretar, avaliar, relacionar, analisar, comparar, coordenar diferentes pontos de vista, tomar decisões e antecipar a jogada do outro” que são aperfeiçoadas e desenvolvidas no decorrer daquela atividade (TEIXEIRA, 2011: 2).

Porém, Grando (2001) aponta algumas desvantagens na utilização dos jogos. Refere, ainda, que devem ser bem elaborados e bem utilizados, sob pena de se tornarem “um “apêndice” em sala de aula”, em que os alunos jogam “sem saber porque jogam”. Além de que, o tempo utilizado na criação e desenvolvimento dos materiais para a elaboração do jogo é muito superior ao da preparação de uma aula utilizando as metodologias habituais. Importa salientar

que é fundamental ter cuidado para não se transmitir a ideia de que “se devem ensinar todos os conceitos através do jogo” e, ainda,

“a perda da “ludicidade” do jogo” uma vez que o professor estará sempre a intervir “destruindo a essência do jogo” (CRUZ, 2012: 21).

É importante ressaltar que o êxito ou fracasso da utilização do jogo em sala de aula depende, igualmente, de algumas variáveis que o professor deve ter em consideração, como sejam: o perfil sociocultural dos alunos, as características da escola, o intuito com o qual pretende utilizar aquela metodologia, o nível de preparação pedagógica do docente e dos conteúdos a abordar (PEREIRA, 2013).

O JOGO AO SERVIÇO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Atualmente existe uma panóplia de recursos tecnológicos, nomeadamente jogos, para o ensino da História, os quais podem e devem constituir poderosas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, propiciando ambientes inovadores.

A maioria dos alunos tem, hoje, acesso aos jogos eletrónicos, alguns até abordam temas da História que possuem gráficos com paisagens que refletem os cenários onde determinados acontecimentos ocorreram, o que, permite à criança

“entrar” na realidade daquela época. Contudo estes recursos não devem ser vistos, unicamente, como instrumentos para brincar, mas devem ser encarados como recursos de aprendizagem.

Na opinião de Penicheiro existem dois grupos de jogos digitais, aquelas cujas características incorporam o movimento no decorrer da ação do jogo, e os que somente transformam o *écran*. No ensino, os que nos interessam são os primeiros, uma vez que nestes os espaços físicos, onde decorre a ação, transmitem um cenário que retrata uma época e o contexto onde a mesma decorreu, permitindo ao aluno compreender o espaço, a localização e o Tempo em que ocorreu determinado acontecimento (PENICHEIRO, (s/d).

CARVALHO e PENICHEIRO afirmam que “a investigação disponível claramente propõe os jogos como desempenhando um papel potenciador da aprendizagem no âmbito da História”, até porque “considerando que a aprendizagem da História envolve conceitos substantivos e ideias de segunda ordem, como causa, evidência, empatia histórica ou significância histórica” (CARVALHO & PENICHEIRO, 2009: 402), recuperando uma ideia de Barca, estes jogos, com as características referidas anteriormente, constituem ferramentas poderosíssimas

no desenvolvimento daqueles conceitos e, portanto, no ensino-aprendizagem da história (BARCA, 2000).

Neste contexto Moura (citado em CASTELLAR (2001)), referido por Pereira menciona que,

embora a tecnologia desempenhe um papel essencial na estrutura escolar, o foco central não é a máquina em si, mas a mente do educando, as condições que ele terá para raciocinar, utilizando a máquina. O seu uso na escola poderá proporcionar o desenvolvimento do potencial intelectual, estimulando a criatividade, aquisição de competências e novos conhecimentos de forma integradora e prática (PEREIRA, 2013: 30).

Nesta linha de pensamento CARVALHO e PENICHEIRO ressaltam que os jogos digitais “não se apresentam como uma panaceia milagrosa”, pelo que não devem ser utilizados em qualquer contexto e com quaisquer alunos, “nem no ensino em geral nem na História em particular” (CARVALHO & PENICHEIRO, 2009: 404), pelo que é preciso o professor saber tirar partido desta ferramenta. Contudo, devemos ter em consideração que, efetivamente, os jogos podem contribuir para potenciar a aprendizagem e a apropriação de determinados conceitos em História.

Não obstante, assistimos na sociedade atual a que os jovens estejam “conectados” às novas tecnologias durante grande número de horas, por dia, através de telemóveis, *tablets*, computadores, entre outros. Neste contexto, seria interessante a implementação de tarefas, no âmbito do jogo, que “fugissem” à utilização das novas tecnologias, promovendo jogos com recursos tradicionais que sejam capazes de estimular as capacidades nos alunos.

ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

METODOLOGIA

O presente estudo constitui uma investigação sobre a própria prática (PONTE, 2002) em contexto de formação inicial, enquadrada num paradigma qualitativo e interpretativo. Os trabalhos de natureza investigativa, realizados em contexto de formação inicial, têm sido considerados uma componente importante da formação de professores, dado o seu contributo para o desenvolvimento do conhecimento profissional a partir das experiências pessoais, dos problemas e das questões emergentes da prática (FLORES, 2015; WAEGE & HAUGELOKKEN, 2013).

Conforme é mencionado por Alarcão (2001) o professor deve adotar uma “atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (FERREIRA & FERNANDES, 2015: 247), assumindo um papel de professor-investigador numa busca permanente de melhoria das suas práticas e de aumento do seu conhecimento sobre a aprendizagem dos seus alunos e sobre o seu próprio ensino.

Partilhando as ideias apresentadas anteriormente, desempenhámos a função docente como um investigador social em linha com a investigação em educação histórica. Assim, o professor investigador planificou tendo em consideração as necessidades e interesses dos alunos aferidas durante as observações efetuadas antes e na ação; implementou estratégias diversificadas e adequadas às finalidades desenhadas; refletiu sobre as observações e recursos materiais produzidos pelo aluno, tendo em vista uma atuação de acordo com as necessidades e interesses para as aprendizagens dos alunos; reformulou tarefas e estratégias utilizadas com o intuito de promover as adequações necessárias e, avaliou todo o processo com vista a um aperfeiçoamento das suas práticas. Por meio do sistemático questionamento como é fulcral numa ótica de investigação foi possível criar uma dinâmica caracterizada pela formulação – reflexão – reformulação – avaliação, num processo de constante melhoria da prática pedagógica (MENDES & MAMEDE, 2012).

Uma vez que este estudo ocorreu em dois contextos distintos, um de 1.º ciclo e outro de 2.º ciclo do ensino básico, pretendeu-se estabelecer uma articulação entre os conteúdos e estratégias desenvolvidas em ambos os ciclos. Logo, tendo em consideração a temática abordada neste estudo, entendemos que os pontos que garantiam essa articulação eram: o desenvolvimento do conceito de Tempo em História e a utilização do “jogo” como estratégia educativa. Esta articulação entre os dois ciclos do ensino básico está prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo, que prevê que exista uma sequência coerente entre os vários ciclos de ensino. Significa, pois, que deve ser feito um seguimento entre os conteúdos lecionados num ciclo com os do ciclo imediatamente seguinte, evitando que se verifique um avanço grande entre um e outro. Este facto pressupõe que o professor conheça bem o programa de ambos os ciclos em causa, para que esse trajeto seja proporcionado, ao aluno, de uma forma gradual (COELHO, 2014).

Assim, definiram-se os seguintes objetivos de estudo:

- Aferir os conceitos de Tempo que os alunos de 4.º e 5.º ano de escolaridade desenvolveram;
- Identificar as potencialidades do jogo enquanto motivador do processo de ensino-aprendizagem.

PARTICIPANTES

Participaram neste estudo os alunos de duas turmas, num total de 54 alunos, sendo 25 do 4.º ano de escolaridade, com uma média de idade de 9 anos, e 29 alunos do 5.º ano de escolaridade com uma média de idade de 10 anos.

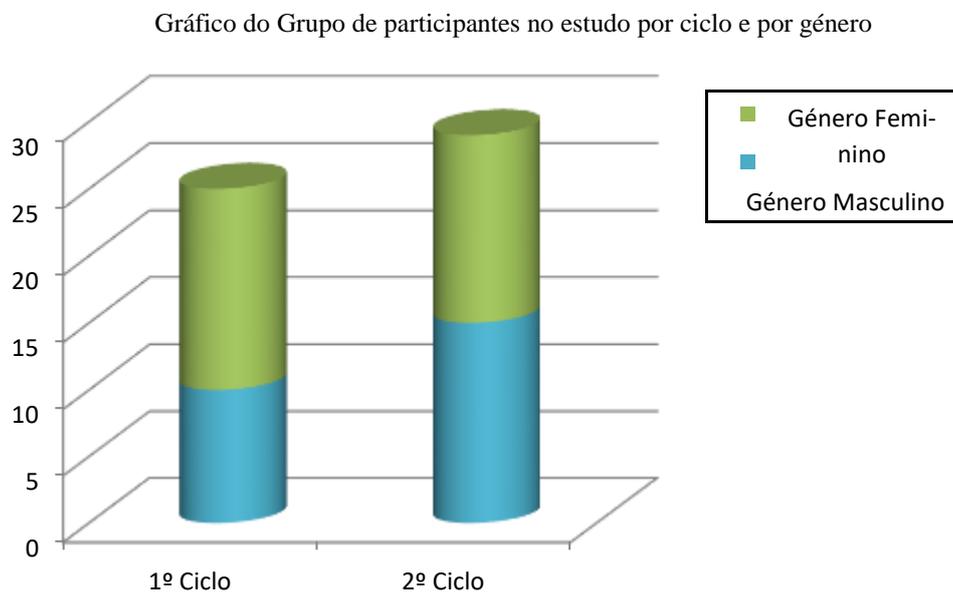


GRÁFICO 1 – Gráfico do Grupo de participantes no estudo por ciclo e por género

A recolha de dados decorreu durante o período de estágio, nos dois níveis de ensino, em que foram efetuadas as tarefas de papel e lápis e as observações participantes. Desta forma o investigador aproximou-se do alvo da observação o que lhe permitiu conhecer melhor os elementos do grupo e com eles interagir possibilitando-lhe uma recolha de dados mais fiel (SOUSA & BAPTISTA, 2011).

As tarefas de papel e lápis, constituídas por várias fases e vários momentos, foram desenhadas e desenvolvidas atendendo aos objetivos definidos, pois através da análise das mesmas foi possível inferir as ideias desenvolvidas pelos alunos. Estas tarefas foram realizadas por alunos de 4.º e 5.º ano de escolaridade do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, respetivamente.

DESCRIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCATIVA

Dado que os pontos centrais deste estudo são o desenvolvimento do conceito de Tempo em História e a utilização da metodologia do jogo como estratégia de ensino-aprendizagem, as tarefas constantes do Plano de Ação foram desenvolvidas de acordo com os mesmos.



4.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - ÁREA DE ESTUDO DO MEIO

TAREFA 1 – “O MENINO RECOMPENSADO”

Esta tarefa era composta por duas atividades no âmbito deste: a primeira era a construção do friso cronológico do excerto trabalhado e a segunda a resposta a duas questões sobre o Natal. Estas duas atividades serviriam como forma de compreender implicitamente as ideias prévias

dos alunos relativamente ao conceito de Tempo. Esta tarefa foi desenvolvida, também, numa lógica de articulação de duas áreas curriculares Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

Através de um excerto do texto “O menino recompensado” (Ilustração 1) a criança teria que construir um friso cronológico dos marcos da história e identificar qual a unidade temporal que se adequava ao mesmo.

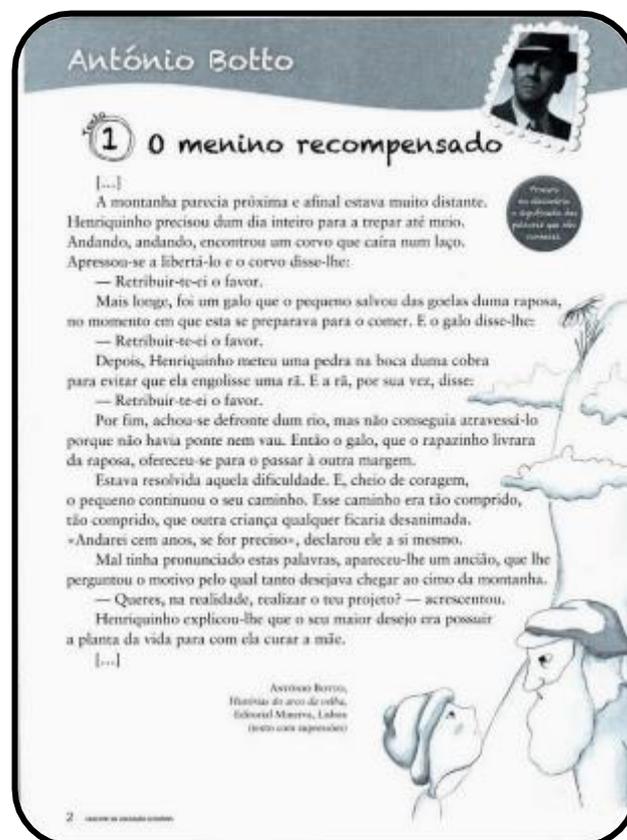


ILUSTRAÇÃO 1 - Excerto do texto "O menino recompensado"

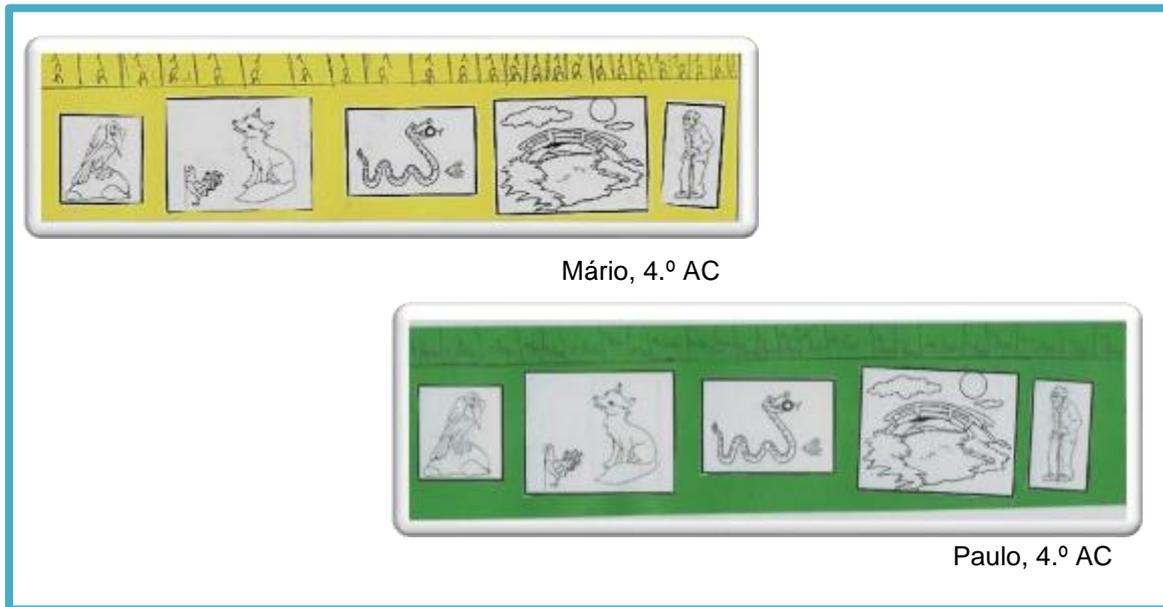


ILUSTRAÇÃO 2 - Tarefa 1- Friso Cronológico

A segunda atividade desta tarefa consistia em os alunos responderem a duas questões nas quais lhes era pedido que fizessem uma antecipação do seu Natal e uma breve descrição de como julgariam que os pais, com as suas idades festejavam o Natal.

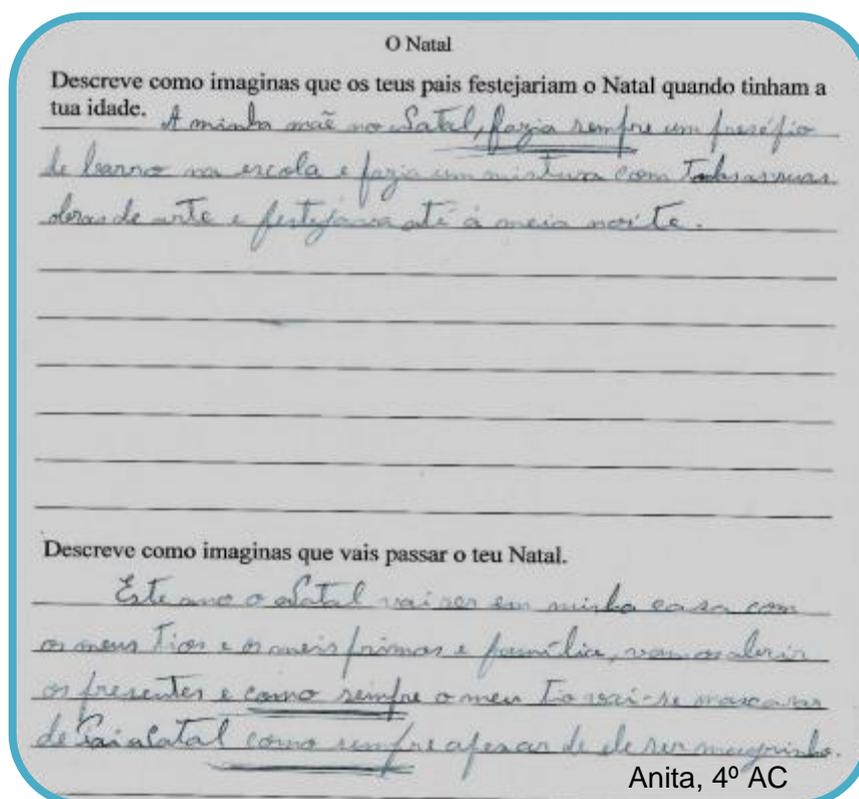


ILUSTRAÇÃO 3 - Tarefa 1 - Narrativa sobre o Natal

TAREFA 2 – “JOGO DAS DINASTIAS”

Esta tarefa teve como objetivo fomentar o desenvolvimento das ideias dos alunos relativamente ao conceito de Tempo. Simultaneamente, em termos de conteúdo substantivo histórico, foram trabalhados os reis da 3.^a Dinastia e principais acontecimentos dos seus reinados. Neste contexto foi desenvolvido um jogo, inspirado no “Jogo da Memória”.

O propósito desta tarefa era que os alunos, a partir dos seus saberes anteriores e da informação que lhes seria dada no decorrer da tarefa, através dos materiais elaborados para aquela aula, fossem capazes de adquirir o conhecimento que era pretendido, dando assim continuidade à 2.^a Dinastia, conteúdo já abordado na aula anterior. Por outras palavras, pretendia-se que por meio da metodologia do jogo os alunos fizessem a aprendizagem daqueles conteúdos, ou seja, que ficassem a conhecer as personalidades que marcaram a 3.^a Dinastia e desenvolvessem simultaneamente, as suas ideias acerca do conceito de Tempo.

Esta tarefa foi desenvolvida em pequenos grupos aos quais a atividade foi apresentada como um jogo o que proporcionou e estimulou o interesse e o envolvimento na tarefa, indo ao encontro do que defende Cruz, recuperando uma ideia de LOPES

(2001) quando afirma que “é muito enriquecedor e estimulante aprender através do lúdico, quer para mais novos, quer para os mais velhos” (CRUZ, 2012: 16).

Cada jogo era composto por dezasseis cartas, que formavam um total de 8 pares. Metade das cartas tinha fotografias com legenda e a outra metade, um pequeno texto que correspondia a cada uma das outras cartas. Os alunos começavam por colocar as cartas voltadas para baixo e, cada elemento do grupo, à vez, voltava duas cartas. Se elas coincidissem, estaria um par encontrado, caso contrário, voltavam-nas para baixo e passavam a vez ao colega do lado. O jogo terminava quando todos os grupos conseguissem encontrar todos os pares. No caso de se verificar que estava a ser muito difícil, em determinada altura, a investigadora daria indicação aos alunos, para virarem todas as cartas para cima e, se, no caso de ainda assim os alunos não conseguissem concluir ser-lhes-ia permitido consultar o manual.

Como conclusão da tarefa, no final, verificaram-se todos os pares de cartas e procedeu-se a um apanhado de todos os conteúdos que tinham sido trabalhados através daquela estratégia educativa.



ILUSTRAÇÃO 4 - Tarefa 2 – “Jogo da Dinastia”

TAREFA 3 – “RESPOSTA A DUAS QUESTÕES SOBRE O NATAL”

Nesta tarefa retoma-se uma atividade que foi elaborada na primeira sessão deste plano de investigação, antes do Natal e que, a finalizaria.

Assim, foram colocadas duas questões aos alunos, mas, desta vez, pretendeu-se saber como tinha sido o seu Natal e como esperariam que os seus filhos celebrassem esta quadra festiva quando tivessem a idade deles. Com esta dinâmica pretendeu-se trabalhar o presente com visão de passado, muito próximo, e o futuro.

O Natal

Descreve como foi o teu Natal.

O meu Natal foi espetacular!
 Fui à Alemanha, na cidade de Wiesbaden. O que mais gostei foi quando é ido para o aeroporto de Frankfurt, e a volta para o FVZ Lisboa.

Descreve como imaginas que vai ser o Natal dos teus filhos quando eles tiverem a tua idade

Que nós temos um robô que nos ajuda em tudo, que as casas são ecológicas e se esmduzam sozinho, e que recebem imensas presentes!

Mário, 4º AC

ILUSTRAÇÃO 5 - Tarefa 3 Ficha "O Natal"

5.º ANO DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

TAREFA 4 – “JOGO DOS RUMOS DA EXPANSÃO QUATROCENTISTA” – 1.ª FASE

Esta tarefa foi dividida em três fases por ser muito extensa e por ser constituída por várias etapas. Nesta pretendia-se que, em grupos de quatro elementos, os alunos reconstruíssem o trajeto que foi feito pelos nossos navegadores, desde Ceuta até ao Cabo da Boa Esperança, partindo de um guião de exploração, das pistas, das etiquetas e de um mapa que lhes foi distribuído.

O “Jogo dos rumos da expansão quatrocentista” envolveu a construção de diversos recursos materiais, elaborados para o efeito pela estagiária/investigadora, dos quais constaram um mapa em branco, apenas com os contornos dos continentes, a imagem de D. Henrique, duas linhas na vertical, que representavam os limites do Tratado de Tordesilhas e alguns pontos marcados que correspondiam às cidades ou arquipélagos que os alunos tiveram que identificar a partir das pistas que lhes foram distribuídas; as pistas, contendo informações que conduziam às etiquetas, e que pertenciam a cada um dos pontos marcados no mapa; e um guião, com todas

as instruções do jogo. Na última etapa do guião era necessária a utilização do manual, uma vez que os alunos tinham que identificar as fontes que suportavam a descoberta de todos os marcos que se encontravam no mapa.

Esta tarefa era composta por três fases, numa primeira fase, pretendeu-se um trabalho autónomo dos alunos, com recurso aos materiais distribuídos e os seus conhecimentos prévios, nomeadamente o que tinha sido trabalhado na aula anterior – a conquista de Ceuta -, pois era por aí que se iniciava o percurso. Depois, tinham que interpretar as pistas fornecidas a partir das quais, em alguns casos teriam que inferir a informação e, em seguida, colar as etiquetas no mapa.

Numa segunda fase do trabalho, com recurso ao seu manual, tinham que encontrar suporte nas fontes daquele, para suportar aqueles acontecimentos. Em algumas situações tinham mais do que um documento, embora apenas necessitassem de indicar um. Realizou-se a partilha em grande grupo das diferentes conclusões e o debate reflexivo sobre as mesmas. Através da apresentação de um powerpoint, apresentaram-se todas as etapas percorridas pelos alunos no decorrer do guião.

A conclusão desta tarefa ocorreu através da elaboração de uma narrativa, efetuada pelos alunos, descrevendo o que foi esta fase da Expansão Marítima Portuguesa.

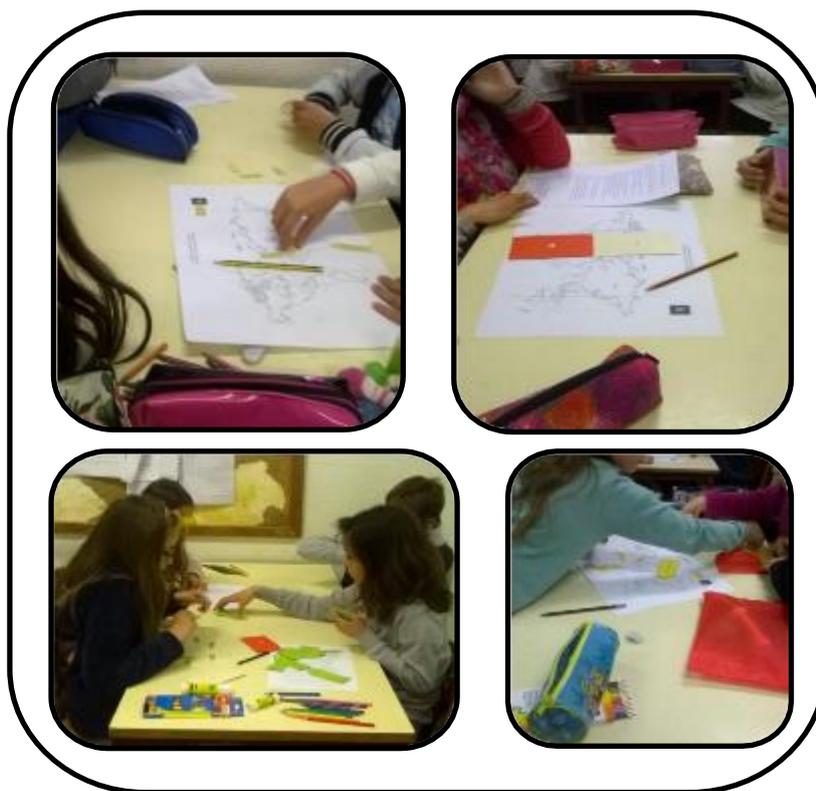


ILUSTRAÇÃO 6

Fotografias da Tarefa 4

ANÁLISE DE DADOS

Neste momento é imprescindível compreender e dar sentido aos dados que emergiram das tarefas desenvolvidas para este estudo.

Elaborámos quadros síntese com o intuito de organizar os dados recolhidos.

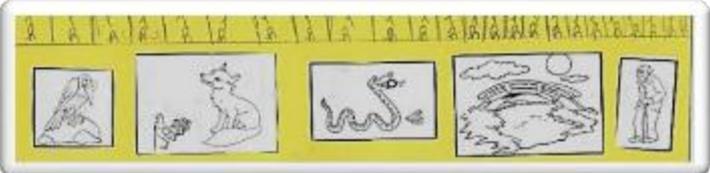
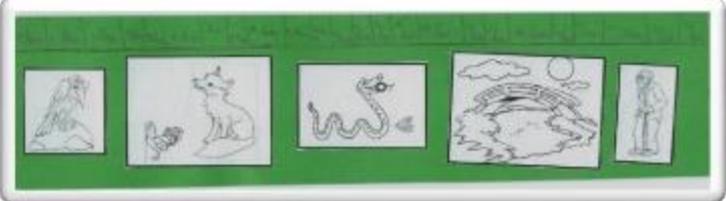
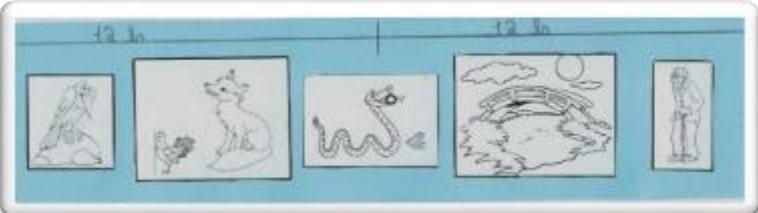
4.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - ÁREA DE ESTUDO DO MEIO

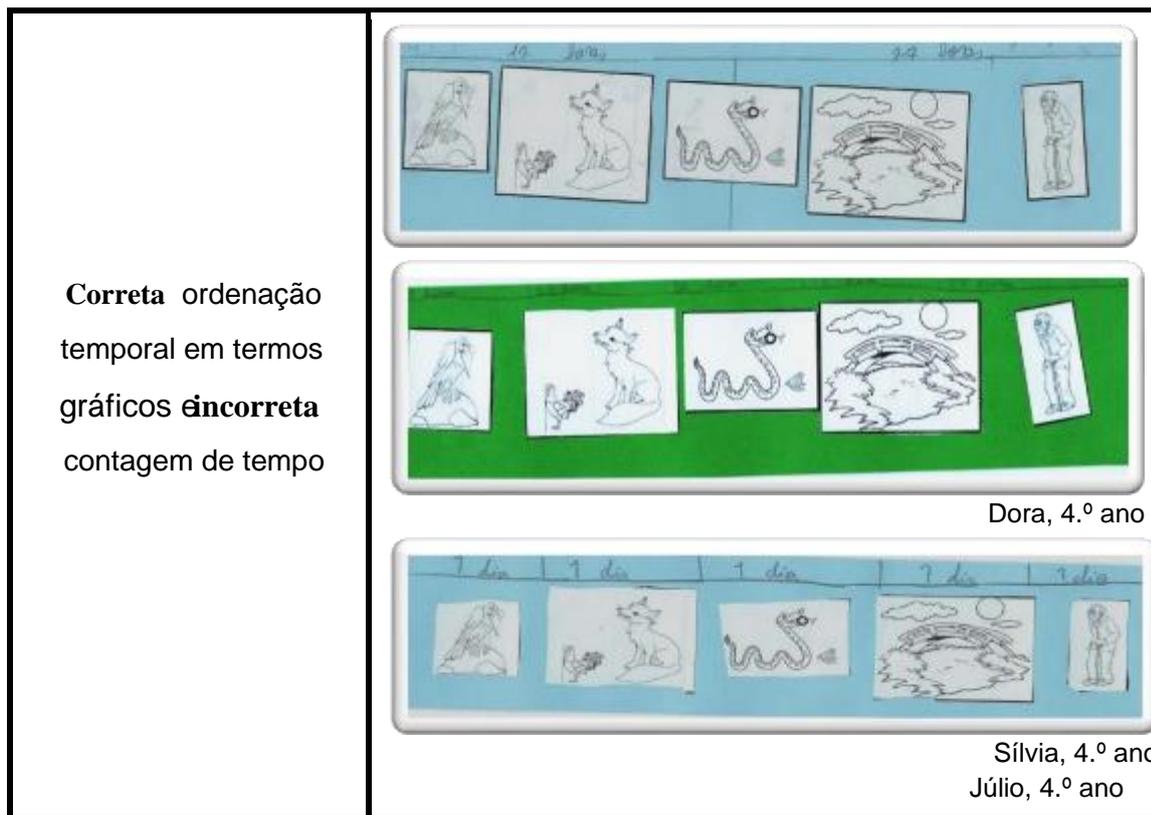
Tarefa 1 – Atividade 1: “Construção de um friso cronológico com base num excerto da história “O menino recompensado”

Esta atividade foi a primeira das duas desenvolvidas com o grupo de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, ao qual foi proposta a construção de um friso cronológico da história trabalhada, denominada “O menino recompensado”.

Para além das imagens, que teriam que colocar por ordem dos acontecimentos, era igualmente solicitado que identificassem a unidade temporal que deveriam utilizar na construção do mesmo a partir da frase “..., Henriquinho precisou dum dia inteiro para trepar...”.

A análise dos dados recolhidos sugere que os alunos foram capazes de identificar a sequência correta dos acontecimentos, ou seja, o sentido substantivo da cronologia, mas, depois, nem todos conseguiram identificar a unidade temporal adequada, como se observa no quadro seguinte:

<p>Correta ordenação temporal em termos gráficos e de contagem de tempo</p>	
	<p>Mário, 4.º ano</p> 
	<p>Paulo, 4.º ano</p>  <p>Dina, 4.º ano</p>



QUADRO 1 – Quadro síntese da análise documental da tarefa 1

Assim os dados sugerem que em termos de conceitos substantivos, aos 10 anos os alunos apresentam um sentido temporal gráfico. No entanto, ao nível da contagem cronológica de Tempo selecionando e aplicando uma medida temporal, nem todos são ainda capazes de o fazer.

Tarefa 3: “O Natal – passado, presente e futuro”

Esta tarefa foi realizada em duas fases distintas. Numa primeira fase foi solicitado, aos alunos do 4.º ano do ensino básico, que descrevessem como os seus pais teriam festejado o Natal com a idade deles e, como pensavam que iria ser o seu. Na segunda fase, foi-lhes pedido que descrevessem como tinha sido o seu Natal e, como imaginariam o dos seus filhos com a sua idade.

Os dados sugerem que existem alunos que claramente diferenciam os tempos associando-os a realidades diferentes, enquanto para outros existe uma evidente prevalência de continuidade e projeção dos seus desejos nos natais dos seus filhos.

Esses resultados estão patentes nos seguintes quadros:

<p>Tempo com diferença na realidade vivida</p> <p>Há diferentes tempos com diferentes realidades</p>	<p style="text-align: center;">No passado</p> <p>Júlio: "...da minha idade festejavam o natal de maneira diferente porque são anos diferentes"; ... as suas refeições eram diferentes com peru..."</p> <div data-bbox="612 474 1347 707" style="border: 1px solid gray; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; font-size: small;">O Natal</p> <p style="font-size: x-small;">Descreve como imaginas que os teus pais festejariam o Natal quando tinham a tua idade. <i>Eu acho que os meus pais da minha idade festejavam o natal de maneira diferente porque eram são anos diferentes. Eu acho que as suas refeições eram diferentes com peru e bolos e os ananases faziam ser fofinho, dos nois.</i></p> </div>
<p>Tempo com diferença na realidade vivida</p> <p>Há diferentes tempos com diferentes realidades</p>	<p style="text-align: center;">No futuro – em relação aos filhos</p> <p>Mário: "...temos um rôbo que nos ajuda com tudo..."; "...os carros são ecológicos e se conduzem sozinhos..."</p> <div data-bbox="606 1111 1347 1352" style="border: 1px solid gray; padding: 5px;"> <p style="font-size: x-small;">Descreve como imaginas que vai ser o Natal dos teus filhos quando eles tiverem a tua idade</p> <p><i>Que nós temos um rôbo que nos ajuda com tudo, que os carros são ecológicos e se conduzem sozinhos, e que recebem imensas prendas!</i></p> </div> <p>Soraia: "... se neste caso eu tivesse dinheiro e um bom emprego e eles estudassem para ter um emprego bom."</p> <div data-bbox="606 1478 1347 1720" style="border: 1px solid gray; padding: 5px;"> <p style="font-size: x-small;">Descreve como imaginas que vai ser o Natal dos teus filhos quando eles tiverem a tua idade</p> <p><i>Eu imaginaria que o natal dos meus filhos faria ser bom e se neste caso eu tivesse dinheiro e um bom emprego e eles estudassem para ter um emprego bom.</i></p> </div>

<p style="text-align: center;">“Sempre”</p> <p>continuidade e emotividade</p> <p>(reflexo dos Natais passados, nos Natais dos pais, e nos Natais dos filhos – no futuro colocam os seus desejos)</p> <p>Desejos de mais pessoas</p>	<p>Anita: “A minha mãe, no Natal, fazia sempre um presépio...”; “... vamos abrir os presentes e como sempre o meu tio vai mascarar...”; “... como sempre apesar de ele ser magrinho.”</p> <div data-bbox="603 607 1342 853"> <p style="text-align: center;">O Natal</p> <p>Descreve como imaginas que os teus pais festejariam o Natal quando tinham a tua idade.</p> <p><i>A minha mãe no Natal, fazia sempre um presépio de barro na creche e fazia um mistura com tabaco e uma dose de leite e festejava até à meia noite.</i></p> </div> <div data-bbox="603 880 1342 1144"> <p>Descreve como imaginas que vais passar o teu Natal.</p> <p><i>Estou no Natal vai ser em minha casa com os meus tios e os meus primos e família, vão abrir os presentes e como sempre o meu Pai se mascarar de Pai Natal como sempre apesar de ele ser magrinho.</i></p> </div>
<p style="text-align: center;">“Sempre”</p> <p>continuidade e emotividade</p> <p>(reflexo dos Natais passados, nos Natais dos pais, e nos Natais dos filhos – no futuro colocam os seus desejos)</p> <p>Desejos de mais pessoas</p>	<p>Dalila: “Eu acho que o natal dos meus filhos vai ser igual aos nossos.”</p> <div data-bbox="603 1352 1342 1599"> <p style="text-align: center;">O Natal</p> <p>Descreve como foi o teu Natal.</p> <p><i>Eu recebi muitos presentes e que eu mais gostei foi uma caixa que tinha um boneco. Recebi também roupa, um tablet.</i></p> </div> <div data-bbox="603 1626 1342 1854"> <p>Descreve como imaginas que vai ser o Natal dos teus filhos quando eles tiverem a tua idade</p> <p><i>Eu acho que o natal dos meus filhos vai ser igual aos nossos.</i></p> </div>

QUADRO 2 – Quadro síntese da análise documental da tarefa 3

Nos primeiros casos verificamos que existe a noção de que o Tempo quer no passado quer no futuro foi e será diferente do presente. Essa diferença está patente quer nas tradições quer nas condições de vida que se alteram consoante as realidades que as pessoas vivem ao longo da sua vida. Estes alunos pensam o “Tempo” atendendo à mudança.

Nos últimos casos temos uma perceção diferente de Tempo e de Mudança. Para estes alunos não existe mudança, tudo permanece igual, ou seja existe um sentimento de continuidade, de uma realidade que perdura no Tempo. Por outro lado, relativamente ao futuro, observa-se que pretendem concretizar os seus desejos do presente.

5.º ANO DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Tarefa 4: “Narrativa sobre a Expansão Marítima Portuguesa” – 3.ª Fase

Esta é a única tarefa implementada no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, por ser extensa foi dividida por quatro tempos letivos.

Após a conclusão de toda esta tarefa, foi solicitado aos alunos que elaborassem uma narrativa do período da Expansão Marítima Portuguesa, aos seus olhos.

A partir da análise dessas narrativas foi possível identificar alguns conjuntos de ideias que se aproximaram, formando-se um perfil de ideias, que é alimentado por alguns elementos. Estes perfis de ideias são apresentados no seguinte quadro:

Perfil de ideias	Categorias	Exemplos dos dados
Narrativa da História Emergente Ordena temporalmente sem recurso claro a datação, mas que, do ponto de vista lógico, se enquadra no desencadear da ação.	Referência à audiência	César: “ Como sabes os navegantes...”
	Lógica de encadeamento de eventos	César: “A expansão marítima é a série de acontecimentos que...”
	Trama temporal	Íris: “Alguns anos depois...”

	<p>Significância dos factos e agentes históricos</p>	<p>César: “Esta série de acontecimentos passa pelos seguintes continentes e oceanos: ”;</p> <p>Daniel: “Para mim, a Expansão...”;</p> <p>Marília: “... , cujo grande impulsionador...”;</p> <p>Íris: “... mas queriam descobrir mais, então, aventuraram-se pelos mares!”</p> <p>Dinis: “... foram descobrendo pontos (cidades) importantes...”; “No entanto o mais influente na expansão marítima...”</p>
	<p>Causas e Consequências</p> <p>Causas não contornáveis</p>	<p>Bruna: “era um país pobre e precisava de novas riquezas, logo precisava de novas terras.”; “A conquistarem muitas terras precisavam de muitos escravos para as trabalhar”;</p> <p>Marília: “Os portugueses... passavam por momentos difíceis...”; “Não conseguindo obter riquezas ... partiram pelo Oceano Atlântico”</p> <p>Daniel: “Houve um imprevisto que foi os muçulmanos desviarem ao “centro do comércio” ...”</p>
	<p>Emotividade</p>	<p>Dinis: “Infelizmente D. Henrique morreu...”</p>
<p>Crónica Alguma significância emotiva</p>	<p>Factualidade sem fazer menção em termos qualificativos da ação do passado</p>	<p>Paulo: “... Diogo Silves com a barca portuguesa descobriu um arquipélago que nestes tempos chamase os Açores.”; “...foi descoberta a Madeira, dando passagem para outros sítios o Gil Eanes dobrou o Cabo Bojador...”</p> <p>Mónica: “... D. João II ficou tão entusiasmado que mudou o nome para cabo da Boa Esperança...”</p>

	Enumeração - relato do que aconteceu	Liliana: “Houve muitas descobertas, que foram, em 1419-20 a da Madeira , em 1424, Diogo Silves descobriu os Açores, em 1434 Gil Eanes... ”; Paulo: “Assim começa o período em que está a comandar Fernão Gomes... ”
	Técnicas - foco nos instrumentos e embarcações	Ricardo: “... zarpar com velocidade...”
Exposição	Descrição de conteúdos	Bianca: “O processo de conquista de Ceuta foi comandado pelo rei D. João I”.
	Agentes promotores da expansão	Davi: “Ceuta marca o início da expansão portuguesa...”.

QUADRO 3 – Quadro síntese da análise documental da tarefa 4

Identificámos a existência de alguns perfis de ideias. O primeiro foi o perfil designado por “Narrativa da história – emergente” no qual o aluno é capaz de ordenar temporalmente sem recurso claro a datação, mas que, do ponto de vista lógico, se enquadra no desencadear da ação. Nas narrativas das histórias construídas pelos alunos foi ainda possível detetar esse padrão nas referências à audiência utilizando expressões como “Como sabes...”; à lógica de encadeamento de eventos onde são utilizadas palavras como “série”; à trama temporal na utilização de frases como “Alguns anos depois...”; à significância dos factos e agentes históricos como “para mim”, “impulsionador”, “aventuraram-se”, “descobrimo” ou “mais influente”. Ainda dentro deste perfil de ideias é possível observar a identificação de causas e consequências em que os alunos utilizam expressões como “era um país pobre” ou “passavam por momentos difíceis” e por causas não controláveis como “Houve um imprevisto”. Neste padrão de ideias é, ainda, possível distinguir uma emotividade relativamente aos acontecimentos em expressões como “Infelizmente D. Henrique morreu...”.

O segundo perfil identificado foi o da crónica, com alguma significância emotiva e, dentro deste consideramos a existência de três categorias, sendo a primeira de factualidade sem

fazer menção em termos qualificativos da ação do passado, a qual exemplificamos com expressões como “com a barca portuguesa descobriu um arquipélago...” ou “...Gil Eanes dobrou o Cabo Bojador...” e, ainda, “... D. João II ficou tão entusiasmado...” e, a segunda da enumeração, no sentido da existência de um relato do que aconteceu em frases como “... 1419-20 a da Madeira, em 1414, Diogo Silves descobriu os Açores, em 1434 Gil Eanes...” ou em expressões como “período em que está a comandar Fernão Gomes...”. A última destas categorias tem a ver com a identificação das técnicas na qual são focados os instrumentos e embarcações com termos como “...zarpar com velocidade...”.

Por fim, identificou-se um terceiro perfil, o da exposição, contando com a descrição de conteúdos em que o aluno utiliza frases do tipo “O processo de conquista de Ceuta foi comandado pelo rei D. João I” bem como a menção a agentes promotores da expansão em que o aluno faz afirmações como “Ceuta marca o início da expansão portuguesa...”.

REFLEXÕES FINAIS

O estudo desenvolvido teve como um dos focos o desenvolvimento das ideias de Tempo dos alunos de 4.º e 5.º ano de escolaridade. Face aos dados obtidos parecem emergir ideias na maioria dos alunos de 4.º ano de escolaridade que demonstram facilidade na ordenação temporal gráfica, existindo outros com dificuldades em selecionar e aplicar uma medida de contagem cronológica de tempo. Por outro lado, as ideias destes alunos parecem apontar para uma conceção de tempo alicerçada ou na mudança ou na permanência da realidade, projetando os seus desejos atuais para a realidade futura. Por seu turno, alguns, os alunos de 5.º ano de escolaridade demonstram, no decorrer das suas narrativas, uma ordenação temporal da realidade que é sustentada no imbricar de dar sentido à realidade histórica que estão a narrar, sem terem de forma clara datação. Este perfil de ideias foi designado por Narrativa da História Emergente e realça-se o facto de algumas ideias dos alunos apontarem para uma trama de causaconsequência atendendo ao que não é controlável e à audiência da sua narrativa. Outros alunos demonstraram ideias mais próximas de um relato, de uma crónica focalizando-se em factos, técnicas, instrumentos sem se deslindar uma tentativa de dar sentido à realidade. Por último, alguns alunos descrevem a realidade histórica sem tecer qualquer quadro de sentido à mesma, demonstrando estarem a redizer o que memorizaram sem estabelecer sentido.

Propusemo-nos, também, observar e identificar as potencialidades do jogo enquanto motivador do processo de ensino-aprendizagem para o qual se fez a triangulação dos dados obtidos

com a análise e as observações que foram sendo efetuadas aquando das implementações das tarefas. Observou-se que o jogo promoveu o debate e a construção de conhecimento em grupo, socialização, pois os próprios alunos foram capazes de ir resolvendo os seus problemas, à medida que iam avançando nas tarefas. A ideia de jogo produziu naqueles uma sensação de desafio o que contribuiu para a motivação aos processos de pensamento dos alunos (MARQUES, 2013). Para além destas também pudemos constatar que através daquela estratégia educativa se promoveu o trabalho em equipa e a capacidade de respeitar as ideias dos colegas. Nesta linha de pensamento Costa (citando RIZZI & HAYDT, 1997), refere que “além de exercitar o corpo, os sentidos e as aptidões, os jogos também preparam para a vida em comum e para as relações sociais” (COSTA, 2001: 7). Assim pode-se concluir que, o jogo cumpriu os propósitos quer ao nível inter-relacional e de trabalho cooperação, quer como motivador e impulsionador da aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

CAINELLI, Marlene - A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental. VI Jornadas de Educação Histórica [Em linha]. Vol. nº 12 (2006) p. 97-109. [Consult. junho de 2016]. Disponível em: e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/download/.../153...

CARVALHO, Joaquim; PENICHEIRO, Filipe - "Jogos no Computador" no Ensino da História. Vídeojogos2009 [Em linha]. (2009) p. 401-412. [Consult. junho de 2016].

Disponível em: http://www.academia.edu/390390/_Jogos_de_Computador_no_Ensino_da_Hist%C3%B3ria. ISSN: 978-972-789-299-0 COELHO, Manuela - (2014). O Fim de um Ciclo? A coconstrução da Articulação Curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico. Supervisão, Liderança e Cultura de Escola In. Mangualde: Edições Pedagogo, 2014. ISBN 978-989-8655-35-6. Ensino no 2.º Ciclo do Ensino Básico, p. 297 - 306.

COSTA, Odete - O jogo didático como estratégia de aprendizagem. [Em linha] [Consult. junho de 2016]. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/7025> COSTA, Rolando - Jogo e Educação - Representações e Práticas dos Professores do 1.º Ciclo. [Em linha] [Consult. junho de 2016]. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21282>

CRUZ, Joana - A aplicação do jogo didático nas aulas de História e Geografia. [Em linha] [Consult. junho de 2016]. Disponível em <https://repositorioaberto.up.pt/handle/10216/66522>

FERREIRA, Pedro; FERNANDES, Preciosa - Supervisão Pedagógica em Contexto de Formação Inicial de Professores do 1.º CEB: uma análise focada nos relatórios de estágio. "Saber & Educar: Perspetivas didáticas e metodológicas no ensino básico" [Em linha] Vol. nº20 (2015) p. 244-253 [Consult. junho de 2016]. Disponível em https://sigarra.up.pt/fmup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id...

FLORES, Maria - Formação de Professores. Questões críticas e desafios a considerar. Conselho Nacional de Educação (Ed.). Formação Inicial de Professores In. Lisboa: CNE, 2015. [Consult. junho de 2016]. Disponível em

[https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/7560/1/LivroCNE_FormacaoInicialProfesores_10dezembro2015%20\(1\).pdf](https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/7560/1/LivroCNE_FormacaoInicialProfesores_10dezembro2015%20(1).pdf)

GAGO, Marília - Concepções de passado como expressão de consciência histórica. Currículo sem Fronteiras [Em linha]. Vol, 7, (2007), p. 127-136 [Consult. em junho de 2016]. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/gago.htm

GAGO, Marília - Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores. [Em linha]. (2007) [Consult. em junho de 2016]. Disponível em repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6752

GEVAERD, Rosi - Conteúdos Históricos: A relação entre a narrativa do manual didático, a explicação da professora e as narrativas dos alunos. [Em linha]. (2008), p. 2559-2574 [Consult. em junho de 2016]. Disponível em www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/190_247.pdf

MARQUES, Andreia - Os Jogos Didáticos na Aprendizagem da História e da Geografia. [Em linha]. (2013) [Consult. em junho de 2016]. Disponível em repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/29157

MENDES, Filipa; MAMEDE, Ema - Jogar com Conteúdos Matemáticos. Desenvolvimento Curricular e Didática - Matemática e Criatividade In. Minho (2012), p. 104-132 [Consult. junho de 2016]. Disponível em

<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1361/1294>

MESQUITA, Ana - Lugares de Memória no Ensino da História Contemporânea - Alunos e familiares redescobrimo património(s). [Em linha]. (2013) [Consult. em junho de 2016]. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1361/1294>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico [Em linha]. 4ª Edição ed. Lisboa: Ministério da Educação [Consult. em junho

de 2016]. Disponível em http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Organizacao_curric_1ciclo.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 2.º Ciclo - História e Geografia de Portugal. [Em linha]. Lisboa: Ministério da Educação [Consult. em junho de 2016]. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_programa_2c1.pdf

PENICHEIRO, Filipe - Da história para a rua: jogos, mobilidade e compreensão histórica. [Em linha]. (s/d) [Consult. em junho de 2016]. Disponível em http://www.academia.edu/2246085/Da_Hist%C3%B3ria_para_a_rua_jogos_mobilidade_e_compreens%C3%A3o_hist%C3%B3rica

PEREIRA, Ana - A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem. [Em linha]. (2013) [Consult. em junho de 2016]. Disponível em https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id..

PONTE, João Pedro - Investigar a nossa própria prática. [Em linha]. (2012) [Consult. em junho de 2016]. Disponível em <http://www.ipb.pt/~mjt/documdisciplinas/investigaranossa.pdf>

PORTO EDITORA - Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora. [Consult. em 22 de junho de 2016]. Disponível em <https://www.priberam.pt/DLPO/>

RIBEIRO, Regina - "Tudo isso antes do século XXI": Estruturas e Significados em Narrativas da História do Brasil por Estdantes do Ensino Fundamental. [Em linha]. (2012) [Consult. em junho de 2016]. Disponível em www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112012-143015

TEIXEIRA, Rita - Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. [Em linha] (2011) [Consult. em junho de 2016]. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/7699>

VERÍSSIMO, Maria Helena - A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário. (2012) [Consult. em junho de 2016]. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/28672>

WAEGE, Kjersti; HAUGELOKKEN, Ove - (2013). Research-based and hands-on practical teacher education: an attempt to combine the two. *Journal of Education for Teaching In*. [Em linha]. Vol, 39, (2013), p. 235-249 [Consult. junho de 2016]. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2013.765195>

DILEMAS DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR: A COMPONENTE HISTÓRIA EXISTENTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO BRASIL

RAIMUNDO AGNELO SOARES PESSOA

Universidade Federal de Goiás – Curso de História

RESUMO: Examinamos nesta pesquisa a proposta da componente curricular História contida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em fase de elaboração. Prevista nas principais leis que versam sobre educação do Brasil, a BNCC depois de aprovada será a base do conteúdo curricular da educação básica nacional. O MEC, por meio de uma Comissão, elaborou uma versão preliminar e disponibilizou para consulta pública, em um portal da internet, que recebeu contribuições de indivíduos, organizações e escolas. Essa Comissão do MEC, mediante a análise das contribuições e críticas recebidas, elaborou uma “2ª versão” da BNCC, que também está em debate. Intentamos, no presente estudo, investigar que perspectiva de História se recomenda assentar na BNCC. As duas versões da componente curricular História - “versão preliminar” e “2ª versão” – são perspectivas distintas entre si. O resultado da investigação da componente História existente na BNCC tangencia para três dimensões diversas. Primeiro, as duas versões dessa componente curricular são excludentes entre si. Segunda, essas hesitações e contradições podem estar diagnosticando a fragilidade/incapacidade de a História se articular como área de saber; nos aspectos didáticos, pedagógicos, epistemológicos e científicos. Terceiro, o prenúncio da indiferença da História em ensaiar respostas às demandas da sociedade brasileira na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: *BNCC, Componente Curricular, História.*

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Examinamos nesta pesquisa a proposta da componente curricular de História contida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em fase de elaboração. A BNCC quando for aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) será a base do conteúdo curricular da educação básica brasileira. Intentamos, no presente estudo, investigar que perspectiva de história se propõe assentar na BNCC, cuja destinação final é a Educação Básica do Brasil. Analisamos as duas versões propostas da componente curricular de História contidas na “versão preliminar” e “2ª versão” da BNCC, divulgadas pelo Ministério da Educação.

A exigência legal para a existência de uma base curricular comum figura na Constituição Federal de 1988, artigo 210 e nas principais leis brasileiras da área educacional; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, artigo 26 e no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, metas 2, 3 e 7, estratégias 2.2, 3.3 e 7.1. (BNCC, 2016).

A confecção da base comum – versão preliminar - teve início com uma Comissão de Assessores e Especialistas, com representantes dos estados da federação, do Distrito Federal e dos municípios nos estados. A Comissão fora composta de professores universitários, docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação; esses dois últimos indicados, respectivamente, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). (BNCC, 2016).

A consulta pública disponibilizada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) em sítio na internet – Portal da Base – recebeu contribuições entre setembro de 2015 e março de 2016. Mediante cadastro prévio, com perfil individual, organização ou escola podia-se contribuir enviando sugestões. Os números dessa consulta são consideráveis: 305.569 indivíduos; 4.298 organizações e 45.049 escolas se cadastraram. Mais de 12 milhões de contribuições/sugestões foram postadas no sítio da BNCC. (BNCC, 2016).

O Ministério da Educação (MEC), através da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (DICEI-SEB), promoveu e participou de reuniões, seminários e fóruns em escolas, universidades, sindicatos, e outros espaços públicos de discussão. Secretarias estaduais de educação, secretarias municipais de educação, universidades públicas, universidades privadas, fóruns de educação, organizações científicas e acadêmicas, sindicatos e outros atores envolvidos com Educação Básica também fizeram reuniões, seminários, debates, etc., em todo o Brasil.

Além das contribuições via Portal da Base, o MEC solicitou ainda relatórios analíticos e pareceres críticos de associações científicas e de professores pesquisadores de universidades do Brasil. (BNCC, 2016).

O produto dessa consulta pública foi analisado por equipes de pesquisadores da Universidade Federal de Brasília e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro que gerou relatórios. A Comissão, mediante tais relatórios elaborou a “2ª versão” da BNCC. (BNCC, 2016).

As perspectivas de História existentes nessas duas versões da BNCC são distintas entre si e suscitam questionamentos imprescindíveis para que se possa chegar a um consenso acerca de qual conteúdo curricular se assentará para essa disciplina da Educação Básica. No Brasil, a despeito de a Constituição de 1988, no seu artigo 24, inciso IX, afirmar que compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre educação, na prática o que se verifica é a preponderância de normatizações da educação procedente da União; isso explica o apelo de uma base curricular de abrangência nacional, mesmo considerando que todos os estados da federação já possuem suas próprias bases curriculares implantadas. O Brasil se compreende, historicamente, como o resultado do arranjo de três influências culturais: europeia, ameríndia e africana (história tradicional quadripartida e eurocêntrica: antiga, medieval, moderna e contemporânea); nesta ordem.

A “versão preliminar” da BNCC propôs outra forma de compreensão da história, qual seja: ameríndia, africana e europeia (história pessoal, local, regional, nacional, americana, africana, europeia e mundial). Após a consulta pública veio a lume, em abril de 2016, a “2ª versão” da BNCC. Nessa nova versão aquela perspectiva de história existente na “versão preliminar” foi abandonada e recobrou-se aqui a história quadripartida e eurocêntrica, acrescida, timidamente, de relances, efetivamente novos, de histórias ameríndia e africana.

O resultado da investigação da componente curricular de História contida na BNCC tangencia para três dimensões diversas. Uma primeira diz respeito ao fato das duas versões dessa componente curricular, na sua proposição e conformação, ser excludentes entre si. A segunda, nos alerta para a constatação dessas hesitações e contradições, na propositura da componente curricular de história, algo que se anuncia mais dramático: a fragilidade ou a incapacidade de a história se articular como área do saber, nomeadamente no que concerne aos aspectos didáticos, pedagógicos, epistemológicos e científicos. E por último, e não menos grave, o prenúncio de uma percepção desconfortável: a indiferença da história em ensaiar

respostas às demandas contemporâneas de clivagens, de diferentes naturezas, percebidas nas sociedades.

BNCC – VERSÃO PRELIMINAR

A estruturação (divisão) dos objetivos da componente curricular de História entre “Procedimentos de pesquisa”, “Representações do tempo”, “Categorias, noções e conceitos” e “Dimensões politico-cidadã” é confusa, ilógica, e didaticamente duvidosa.

Quando se estuda ou ensina História, em qualquer nível ou ciclo de ensino, os aspectos pesquisa, categoria, noção, conceito e formação cidadã sempre estão presentes; quer os professores e/ou estudantes estejam conscientes disso, ou não. Logo essas quatro seções podem, por exemplo ser condensadas em duas: (1) “História: estudar e viver” e (2) “Procedimentos de pesquisa”. A 2ª versão da BNCC, por exemplo está dividida em “Conhecimentos Históricos” e “Linguagem e procedimentos de pesquisa”.

O conteúdo de Dimensões politico-cidadã, é muito bem-vindo, apesar da sua timidez, e de certos “traços sociológicos”, isto é, traços a-históricos; poderia ter ido muito além da proposta; ousar muito mais. Faltou nas dimensões, por exemplo, um conteúdo consciente e indispensável, que descreva em detalhes a estrutura, o funcionamento as possibilidades e os limites das ações e instituições do estado brasileiro, nas épocas, colonial, império, e prioritariamente, republicano (executivo, legislativo e judiciário - união, estados, DF e municípios), bem como, as possibilidades e os limites da promoção da cidadania no estado brasileiro contemporâneo.

A própria palavra *dimensões* não parece ser a mais adequada para nomear essa seção. Poderia ser, por exemplo: “Ações politico-cidadã”.

Os títulos dos enfoques dos anos, do 1.º até o 4.º ano do Ensino Fundamental, possuem certa lógica e coerência, o restante dos enfoques, do 5.º ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio, num crescente, vai-se perdendo o sentido, e seu poder explicativo e sua razão de ser. Tais títulos, do 5.º ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio não tem lógica histórica. De igual modo, os dois últimos parágrafos da introdução da componente curricular de história existentes imediatamente após os títulos dos enfoques, do jeito que estão escritos não fazem sentido algum.

A proposta curricular de História da BNCC, aparentemente, tenta superar a história quadripartida, eurocêntrica e cronológica (“história ocidental”). Essa “história ocidental”, como se sabe, não é obra do acaso, ela é fruto de uma concepção de história. O que

questionamos sobre a proposta de história da BNCC é, exatamente, qual é a nova concepção de história em tal estruturação, bem como o porquê da seleção daqueles conteúdos. O texto de introdução da componente curricular de História da BNCC, aparentemente, tentar esboçar a justificativa desses conteúdos e estruturação, mas ao longo dos parágrafos a solidez da proposta vai se esvaindo, e no final, o que vemos é um total descompasso entre o que foi posto/assentado entre o início e fim da proposta; no ementário (objetivos) vemos o repetir desse mesmo esmaecimento/descompasso. Por exemplo, enquanto nos 05 primeiros anos do Ensino Fundamental se verifica certa lógica de conteúdo e estruturação de procedimento de pesquisa, nos 04 anos finais desse nível de ensino há um nítido insucesso nessa tentativa de superar a “história ocidental”. O resultado desse insucesso é um amontoado de conteúdo sem uma lógica consistente de organização. O insucesso dos anos finais do Ensino Fundamental se repete em todos os anos do Ensino Médio. Na nossa avaliação esses insucessos ocorreram pelo abandono da “história ocidental” e pela ausência de outra concepção de história consistente que a substitua. Em síntese, a proposta da componente curricular de história da BNCC, por falta de uma concepção alternativa e clara de história, resultou, em grande medida, em um amontoado de conteúdos históricos e sociológicos, com fracos traços organizacionais e sem lógica ou progressão. É incompreensível o porquê da seleção de certos conteúdos, bem como a sua distribuição em certos anos ao longo dos semestres da educação básica.

Como se percebe os objetivos precisam ser reordenados, outros alterados, alguns excluídos ou totalmente reescritos.

Nossa proposta de concepção de história e de organização curricular nessa análise é: histórica (isto é, parte do princípio de que todo evento da história têm aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais); temporalmente ela polipartida (várias possibilidades de recortes de tempos; exemplos: recorte quadripartite, recorte americano, recorte africano, recorte brasileiro, recorte regional, recorte pessoal, etc.); homocêntrica (pessoal-local-regional-nacional-americano-africano-europeu-mundial); e cronológica (sequência temporal de acontecimentos - do passado para o presente, ou vice-versa).

Nossa proposta resumida de História seria esta:

ENSINO FUNDAMENTAL - EXPOSIÇÃO E CONCEITUAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES.

1 – História pessoal, local e regional (bairro, município e estado) – 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental;

2 – História colonial e nacional do Brasil – 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental;

3 – História americana, africana, europeia e mundial – 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental.

ENSINO MÉDIO - EXPOSIÇÃO, CONCEITUAÇÃO, APROFUNDAMENTO E ANÁLISE CRÍTICA DOS CONTEÚDOS CURRICULARES E DAS REALIDADES ESTUDADAS.

1 – História pessoal, local e regional (bairro, município e estado) – 1.º ano Ensino Médio;

2 – História colonial e nacional do Brasil (ênfase em Brasil republicano) – 2.º ano do Ensino Médio;

3 – História americana, africana, europeia e mundial – 3.º ano do Ensino Médio.

ALGUNS DADOS COMPARATIVOS: BNCC VERSÃO PRELIMINAR E BNCC 2ª VERSÃO

Anos/nível	Versão preliminar - BNCC	Anos/nível	2ª versão – BNCC
Anos	Quantidade de objetivos	Anos	Quantidade de objetivos
1.º EF-AI ⁹⁵	12	1.º EF-AI	20
2.º EF-AI	09	2.º EF-AI	15
3.º EF-AI	12	3.º EF-AI	24
4.º EF-AI	13	4.º EF-AI	20
5.º EF-AI	15	5.º EF-AI	20
6.º EF-AF ⁹⁶	16	6.º EF-AF	31
7.º EF-AF	17	7.º EF-AF	31
8.º EF-AF	27	8.º EF-AF	31
9.º EF-AF	22	9.º EF-AF	29
1.º EM ⁹⁷	16	1.º EM	16
2.º EM	21	2.º EM	14
3.º EM	19	3.º EM	18
Total	199	---	269

QUADRO 1 | Comparativo geral dos objetivos de aprendizagem presentes nas versões da BNCC.

O quadro 1 nos revela um acréscimo de 70 objetivos na 2ª versão da BNCC, esse aumento, contudo, precisa ser relativizado. A versão preliminar, como apontamos anteriormente, tem muitos aspectos confusos, um deles é exatamente o injustificável assento de objetivos em quatro eixos. Essa segunda versão da BNCC deixa mais claro para o

⁹⁵ EF-AI significa Ensino Fundamental Anos Iniciais.

⁹⁶ EF-AI significa Ensino Fundamental Anos Finais.

⁹⁷ EM significa Ensino Médio.

leitor/professor o que se está entendendo por conteúdo histórico (“conhecimentos históricos”) e o que são objetivos de procedimento didáticos (“linguagem e procedimentos de pesquisa”). Sendo assim, a verdade é que a 2ª versão tem menos objetivos de conteúdo histórico.

O quadro 2, abaixo, descreve a distribuição dos objetivos da versão preliminar da BNCC. Merece destaque aqui o fato de 50 objetivos estarem assentados no eixo “Dimensão político-cidadã”. O quantitativo desse eixo só perde para “Categorias, noções e conceitos”, que são 70. Esse eixo cidadão, que talvez, seja o aspecto mais inovador da BNCC versão preliminar, foi praticamente suprimido na 2ª versão.

Anos/nível	Procedimentos de pesquisa	Representações do tempo	Categorias, noções e conceitos	Dimensão político-cidadã
1.º EF-AI ⁹⁸	02	03	03	04
2.º EF-AI	02	02	02	03
3.º EF-AI	04	02	02	04
4.º EF-AI	04	03	02	04
5.º EF-AI	04	03	03	05
6.º EF-AF ⁹⁹	04	03	06	03
7.º EF-AF	03	01	10	03
8.º EF-AF	04	07	12	04
9.º EF-AF	04	04	09	05
1.º EM ¹⁰⁰	03	03	05	05
2.º EM	04	02	11	04
3.º EM	03	02	08	06
Total	41	35	73	50

QUADRO 2 | Quantidade de objetivos por anos e eixo. BNCC versão preliminar.

A BNCC 2ª versão, quadro 3 abaixo, assim dispõe os objetivos de aprendizagem. A divisão dos objetivos em dois eixos, certamente, é um avanço sobre a versão preliminar, contudo, o leitor/professor não se sente totalmente confortável para afirmar que tal divisão eliminou todas as dúvidas da BNCC. Os conteúdos desses objetivos, depois que Base for aprovada, serão manipulados mediante ações didáticas e pedagógicas. Esses aspectos, depois das questões epistemológicas da disciplina história, se apresentam como de primeira ordem. E nesse quesito as versões da BNCC não trazem muito conforto ao professorado.

⁹⁸ EF-AI significa Ensino Fundamental Anos Iniciais.

⁹⁹ EF-AI significa Ensino Fundamental Anos Finais.

¹⁰⁰ EM significa Ensino Médio.

Anos/nível	Conhecimentos Históricos	Linguagem e procedimentos de pesquisa
1.º EF-AI ¹⁰¹	12	08
2.º EF-AI	09	06
3.º EF-AI	14	10
4.º EF-AI	12	08
5.º EF-AI	14	06
6.º EF-AF ¹⁰²	26	05
7.º EF-AF	20	11
8.º EF-AF	21	10
9.º EF-AF	20	09
1.º EM ¹⁰³	13	03
2.º EM	09	05
3.º EM	13	05
Total	183	86

QUADRO 3 | Quantidade de objetivos por anos e categorias. BNCC 2ª versão.

SUMÁRIO COMPARATIVO DOS OBJETIVOS/CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM DA BNCC VERSÃO PRELIMINAR, DA BNCC 2ª VERSÃO E DO CURRÍCULO DO ESTADO DE GOIÁS

Esta seção tem como propósito permitir ao leitor exercitar sua própria avaliação das versões da BNCC, confrontando-as com uma estrutura curricular típica daquelas vigentes no Brasil; qual seja, o Currículo do Estado de Goiás. De saída, assenta-se as etapas, denominação, idade ideal de escolarização e duração da educação básica brasileira no quadro 4. No Brasil, mesmo esse sendo uma república federativa, os sistemas de ensino dos estados seguem uma mesma norma (Lei n. 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que tem abrangem nacional.

Etapas	Denominação	Idade	Duração
Educação Infantil	Bebê	De 0 a 19 meses	19 meses
Educação Infantil	Criança bem pequena	De 19 meses a 3 anos e 11 meses	2 anos
Educação Infantil	Criança pequena	De 4 a 5 anos e 11 meses	2 anos
Ensino Fundamental	Anos iniciais	De 6 a 11 anos	5 anos
Ensino Fundamental	Anos finais	De 11 a 15 anos	4 anos
Ensino Médio	Ensino Médio	De 15 a 18 anos	3 anos

QUADRO 4 | Demonstrativo de etapas, denominação, idade ideal e duração dos ciclos da Educação Básica do Brasil. (BNCC, 2016: 44).

¹⁰¹ EF-AI significa Ensino Fundamental Anos Iniciais.

¹⁰² EF-AI significa Ensino Fundamental Anos Finais.

¹⁰³ EM significa Ensino Médio.

1.º ano EF¹⁰⁴ – Bncc versão preliminar.**Sujeitos e grupos sociais.**

A história da sua escola. Identificar as relações de trabalho presentes nas diferentes organizações familiares. Datas comemorativas. Definir coletivamente regras de convivência no espaço escolar. Destaque: Apresentar, manipular e discutir sobre objetos e sobre documentos pessoais como fontes e suporte da produção de memória. Estudar relações familiares no tempo e no espaço, sobrenomes, grupos sociais e pertencimento. Os quatro eixos (procedimentos de pesquisa, categorias, noções e conceitos, representação do tempo, dimensão político-cidadã) geram redundâncias. Percepção da História focada da nas experiências/vivências pessoais do aluno. Sem sentido.

1.º ano EF – Bncc 2ª versão.

Compreender o ambiente/comunidade em que se insere o aluno (família e escola): ambiente doméstico, escola, papéis sociais, lazer infantil, ciclos da vida e da natureza, formas de trabalho.

1.º ano EF - Currículo do Estado de Goiás.

Eixo temático - História local e do cotidiano.

A história da minha vida e outras histórias. Bairro. Brinquedos e brincadeiras. Meios de comunicação. Migração. Profissões. Cidadania. Fonte histórica. História local. Memória e patrimônio. Sociedade e trabalho. Tempo histórico e tempo cronológico.

Como dito anteriormente, um desconforto da BNCC para o professorado é a ausência de descrições de categorias e conceitos que aparecem aos longos dos objetivos. Como se nota desde o primeiro ano do Ensino Fundamental o professor e o aluno já se deparam com essas estruturas discursivas (FOUCAULT, 2002; FOUCAULT, 2008). O professor precisa ser melhor municiado na sua tarefa de ensinar. O exercício que a BNCC 2ª versão ensaiou nesse sentido ficou aquém do esperado e desejado.

Examinando propriamente o conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental, percebe-se que não há grandes discrepâncias entre as três propostas de currículo.

2.º ano EF – Bncc versão preliminar.**Grupos sociais e comunidade.**

Aqui algumas experiências (trabalho escravo) coisas ultrapassam a comunidade. Definir coletivamente regras de convivência no espaço escolar. Entender, produtos, objetos e serviços como fruto do trabalho humano ao longo da história. Identificar diferenças e semelhanças entre os ramos da atividade produtiva (agricultura, indústria e comércio). Identificar diferenças e semelhanças entre relações de trabalho livre compulsório, remunerado e não-remunerado. Identificar que as pessoas desempenham mais de um papel social na comunidade. Identificar valorizar e vivenciar manifestações culturais da sua comunidade. Organizações sociais da sua comunidade ao longo do tempo. Tomar conhecimento que o aluno pertence a um grupo social e comunidade (o que é comunidade?).

2.º ano EF – Bncc 2ª versão.

Compreender o ambiente/comunidade em que se insere o aluno (família e escola): ambiente doméstico, escola, papéis sociais, lazer infantil, ciclos da vida e da natureza, formas de trabalho.

¹⁰⁴ EF significa Ensino Fundamental.

2.º ano EF - Currículo do Estado de Goiás.

Eixo temático - História local e do cotidiano.

Bairro. Escola. Sociedade de consumo e cidadania. Cidadania. História da minha vida e outras histórias. História local. Tempo histórico e tempo cronológico.

No segundo ano do Ensino Fundamental permanece as equivalências observadas no primeiro ano de nível de ensino. Uma observação a ser feita aqui é que a BNCC versão preliminar distingue melhor o conteúdo do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental. A BNCC 2ª versão trata esses dois anos como uma espécie de bloco, contudo, em termos de conteúdo as correspondências se mantêm.

3.º ano EF – Bncc versão preliminar.

Comunidades e outros lugares de vivências.

Compreender divisões do tempo (dia, semana, mês, ano, década, século, milênio, etc.). Definir coletivamente regras de convivência no espaço escolar como prática de cidadania. Estabelecer nexos entre acontecimentos históricos e mudanças na sua comunidade. Identificar diferentes noções do tempo e formas de medi-lo (relógios, calendários etc.). Identificar que as pessoas desempenham mais de um papel social na comunidade. Identificar valorizar e vivenciar manifestações culturais da sua comunidade. Perceber permanências e mudanças nos modos de ser, viver e pensar na comunidade.

3.º ano EF – Bncc 2ª versão.

Compreender o ambiente/comunidade em que se insere o aluno – município/cidade: relação urbano e rural, espaço público em oposição ao doméstico. Migrações. Consumo. Organização político-administrativa do município.

3.º ano EF - Currículo do Estado de Goiás.

Eixo temático - História local e do cotidiano.

Bairro. Cultura afro-brasileira. Cultura indígena. Escola. Manifestações culturais. Município. Preservação de patrimônios. Cidadania. Cultura e etnia. Memória. Patrimônio. Tempo histórico e tempo cronológico.

Para o terceiro ano merece destaque o fato do eixo dimensão-cidadã da BNCC versão preliminar repetir objetivos do segundo ano. Esse tipo de repetição é muito frequente não BNCC versão preliminar. Uma característica que começa a aparecer aqui na BNCC 2ª versão e vai se impondo nos anos seguintes do Ensino Fundamental é uma melhor precisão na confecção dos objetivos.

4.º ano EF – Bncc versão preliminar.

Lugares de vivências e relações sociais.

Conhecer a organização política do município no tocante aos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário). Pequeno deslize, aqui, no Brasil não poder judiciário municipal, apenas federal e estadual. Conhecer o patrimônio municipal material e imaterial e sua preservação como exercício. Definir coletivamente regras de convivência no espaço escolar como prática de cidadania. Entender que as regras de consumo são disciplinadas por lei. Entender que direitos e deveres são regulamentados por meio de

leis. Ex. Constituição da República Federativa do Brasil - 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei. n. 8.069/1990), etc. Estudar grupos sociais do município ao longo da história. Estudar seu município (história e organização geoadministrativas) através de diferentes tipologias de fontes históricas (orais, escritas, iconográficas, etc.). Relacionar a história da família do aluno ao do município. Relacionar a história do município como pertencente a uma história maior. Uso de tecnologias para acesso a fontes históricas.

4.º ano EF – Bncc 2ª versão.

A História como um feito do ser humano. Relação entre homem e natureza. Meio de locomoção. Meios de comunicação. Ocupação do campo. Migrações. Surgimento da Escrita. Surgimento das cidades. Patrimônios materiais e imateriais da humanidade.

4.º ano EF - Currículo do Estado de Goiás.

Eixo temático - História das organizações populacionais.

Cidadania. Cultura e religião Cultura/patrimônio. Escravidão moderna. Espaço. Estado/Poderes: Executivo, Legislativo e Fontes históricas. Formas de produção. Judiciário. Memória. Município. Poder. Religião. Tempo cronológico.

Aqui no quarto ano as versões da BNCC começam a trilhar cominhos próprios. A série de objetivos nesse ano não são convergentes. A BNCC 2ª versão ensaia discorrer sobre feitos do homem muita além da perspectiva de uma história pessoal, local ou regional. O currículo de Goiás fica no meio termo.

5.º ano EF – Bncc versão preliminar.

Mundos Brasileiros.

Conhecer o patrimônio municipal material e imaterial e sua preservação como exercício da cidadania). Estudar a organização política do Brasil historicamente (Legislativo, Judiciário e Executivo). Estudar as formas de ocupação da região que mora com outras historicamente. Estudar as representações sobre regiões geográficas brasileiras ao longo da história. Expressar por meio de múltiplas linguagens o que é ser brasileiro, desnaturalizando estereótipos e contextualizando as diferenças. Identificar as manifestações culturais da sua região entre contraste com outras do Brasil e promover o respeito a pluralidade. Identificar diferenças e semelhanças entre as principais formas de exploração econômica e de trabalho no Brasil ao longo da história. Identificar diferenças e semelhanças nas divisões geográficas do Brasil estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisar as origens do seu grupo familiar. Problematizar o sentido dos símbolos nacionais (hino, bandeira, brasão, selo, etc.). Reconhecer a pluralidade da origem da população brasileira. Reconhecer as manifestações culturais e narrativas orais sobre o Brasil e os brasileiros ao longo da história. Utilizar tecnologias para acesso às fontes históricas. Valorizar suas origens em relação ao povo que constituiu o povo brasileiro.

5.º ano EF – Bncc 2ª versão.

Surgimento do homem na terra. Modo de vida dos primeiros homens. Origem geográfica do homem. Nomadismo e sedentarização do homem. Migrações primitivas. O conceito de civilização. As primeiras civilizações humanas. Formas de entender e medir o tempo das primeiras civilizações. A Vida nas primeiras cidades. Contatos das primeiras civilizações. Civilizações da América. Comparar os indígenas da América. Identificar os índios das possessões portuguesas da América.

5.º ano EF - Currículo do Estado de Goiás.

Eixo temático - História das organizações populacionais.

A mulher e a mineração. Atividades econômicas do Estado de Goiás. Bandeirantes. Espaço territorial goiano. Mão de obra indígena. Mapas. Nação. Ocupação territorial brasileira. Primeira

definição territorial brasileira. Quilombos. Sociedade mineradora. Cultura. Gênero. História de Goiás. História do Brasil. Tempos históricos. Trocas culturais.

No quinto ano, como vemos, as versões da BNCC perderam, por completo, a compatibilidade entre si. A BNCC 2ª versão discorre sobre feitos históricos de forma genérica, como validade para toda a humanidade. A versão preliminar permanece no viés da história local e regional. O currículo goiano foca história regional e nacional.

6.º ano EF – Bncc versão preliminar.

Representações, sentidos e significados do tempo histórico.

“Identificar fontes históricas, tais como documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas e iconográficas e materiais audiovisuais, reconhecendo-as como ferramentas para a produção de evidências e posterior formulação de narrativas sobre o passado, ampliando o vocabulário historiográfico e a compreensão sobre o passado do local ou da região em que vive, do Brasil e do mundo.” (BNCC, 2015: 250). Confrontar, considerando as questões de direitos civis, políticos e sociais da Constituição de 1988 (vigente) com as anteriores. Estudar a colonização da América, com ênfase no caso Português. Estudar a divisão político-administrativo do Brasil ao longo da história. Estudar as formas de contagem e medidas (década, século, milênio, era, etc.) do tempo de diferentes povos ao redor do globo e ao longo da história. Organizar e selecionar diferentes fontes históricas para ampliação do vocabulário historiográfico. Problematizar a divisão da história brasileira (Pré-colonial, Colonial, Reino, Império e República). Problematizar a divisão da história em Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Problematizar as versões da chegada o homem ao continente americano. Reconhecer uma história da humanidade anterior ao advento da escrita. Reconhecer-se como cidadão brasileiro, bem como outras definições de cidadania ao longo história da humanidade. Utilizar objetos da cultura material para entender os períodos históricos. Utilizar tecnologias para acesso às fontes históricas.

6.º ano EF – Bncc 2ª versão.

Árabes na Península Ibérica. Comércio e cidade na Idade Média. Contribuições da língua latina. Cruzadas. Cultura greco-romana. Cultura helênica. Cultura na Idade Média. Democracia e cidadania na Grécia clássica. Escravidão antiga. Feudalismo. Fim do Império Romano. Fragmentação política da Europa e primazia Igreja católica. Grécia Antiga: filosofia, política, mitologia e teatro. Império romano. Matemática grega. Origem do Cristianismo. Origem do Islamismo. Relação entre mundo árabe e mundo medieval. Relação entre patrícios e plebeus. República Romana. Sociedade feudal.

6.º ano EF - Currículo do Estado de Goiás.

Eixos temáticos - O trabalho do Historiador. A origem da Humanidade. Antiguidade.

Antiguidade “Ocidental” ou “Clássica”: Grécia – civilizações cretense e micênica; períodos Homérico e Arcaico; as polis de Esparta e de Atenas; períodos Clássico e Helenístico; e elementos da cultura grega. Antiguidade “Ocidental” ou “Clássica”: Roma – Monarquia; República; Alto Império; Baixo Antiguidade “Oriental” – Civilizações: egípcia, hebraica, fenícia e persa (sociedades da China Antiga e da Índia Antiga podem ser trabalhadas a partir da possibilidade relacionada ao quantitativo de aulas). Antiguidade “Oriental”: Mesopotâmia. Historiografia/compreensão da História. Império; elementos da cultura romana; as migrações dos povos “bárbaros” e o cristianismo. Origem e desenvolvimento da humanidade – “Pré-História”: períodos Paleolítico e Neolítico.

A partir do sexto ano a BNCC 2ª versão a história ensinada na forma clássica. Se compararmos os objetivos dessa versão como currículo de Goiás perceberemos convergência total. A BNCC versão preliminar, por sua vez volta para aspectos técnicos da disciplina.

7.º ano EF – Bncc versão preliminar.

Processos e Sujeitos.

Conhecer a formas de resistências à escravidão. Conhecer as formas de exploração econômica por meio das riquezas históricas do Brasil (açúcar, ouro, café, etc.). Conhecer o processo de abolição da escravidão no Brasil. Conhecer os movimentos indígenas do Brasil – século XX. Discutir a formação do povo brasileiro, a partir das categorias etnocentrismo, alteridade, etc. Discutir direitos humanos e civis, tomando os brasileiros como estudo, ao longo da história. Estudar a escravidão no Brasil, considerando tipos étnicos escravos nas dimensões política, econômica, cultural e social. Estudar a tensão entre poder local e central, ao longo da história do Brasil, por meio de eventos históricos. Estudar eventos históricos, de natureza social e popular, como expressão do protagonismo dos sujeitos nos processos históricos do Brasil. Estudar o escravo no espaço urbano ao longo da história do Brasil. Problematizar a questão dos migrantes de diferentes procedências na atualidade brasileira. Reconhecer o protagonismo de sujeitos e grupos sociais históricos no processo de formação do povo brasileiro ao longo da história. Reconhecer os modos de vidas de africanos, indígenas e europeus como distintos, sem inferioridade entre eles.

7.º ano EF – Bncc 2ª versão.

A corte portuguesa no Brasil. Ação missionária na América Ibérica. América portuguesa e espanhola. Comparações entre a independência do Brasil, da América espanhola e dos Estados Unidos. Conquista da América. Cultura no Nordeste e em Minas Gerais colonial. Escravidão negra e tráfico transatlântico. Etnocídios. Expansão ultramarina. Fase econômicas do Brasil colonial. Forma de escravidão nas Américas. Formação do Estado Nacional europeu. Grupos sociais no Brasil colonial. Independência do Brasil. Mercantilismo. Organização social e política da África na época moderna. Relações de trabalho nas Américas. Relações entre a Independência do Brasil e da América espanhola. Renascimento e Humanismo. Resistência indígena na América Ibérica. Revoltas coloniais.

7.º ano EF - Currículo do Estado de Goiás.

Eixos temáticos - O Mediterrâneo Medieval. A construção da Idade Moderna. Processo de conquista e colonização europeia do Novo Mundo. A exploração do Novo Mundo.

América Portuguesa – montagem da Colônia: as Capitânicas Hereditárias e os Governos-Gerais; a administração colonial e os poderes locais; o projeto agrícola da exploração colonial; as instalações produtivas açucareiras; os escravos na economia açucareira; o domínio espanhol; o domínio holandês em Pernambuco, a ocupação do Nordeste. Expansão Marítima e Comercial. Formação dos Estados Modernos/Nacionais: Absolutismo e Mercantilismo. Os Árabes e o Islamismo. Processo de conquista e colonização europeia nas Américas: Espanhola, Inglesa e Francesa. Reformas Religiosas: Luteranismo, Calvinismo, Anglicanismo e Contrarreforma. Relação: África e América. Renascimento. Sociedade Medieval: Alta Idade Média; Baixa Idade Média; o Feudalismo; Igreja Católica; cultura medieval.

Discrepâncias entre as versões da BNCC, idênticas as do sexto ano, se repetem no sétimo. A BNCC 2.ª versão trata do mundo europeu e americano no processo de conquista e colonização, convergindo com Goiás. A BNCC versão preliminar foca eventos históricos do Brasil numa perspectiva inusual para disciplina história.

8.º ano EF – Bncc versão preliminar.**Análise de processos históricos.**

Compreender a identidade da formação do Brasil por das formulações do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Conhecer a África subsaariana no contexto da Conquista da América. Conhecer a colonização do Brasil e as tensões entre metrópole e colônia. Conhecer a Independência do Brasil. Conhecer os povos nativos do Brasil no contexto da Conquista. Conhecer Portugal no contexto da Conquista da América. Discutir a colonização das diversas partes do território americano. E reconhecer é compara acima. Estudar a comparação do pensamento liberal europeu como o implantado no Brasil. Estudar os motivos internos para independência do Brasil. Reconhecer a conquistar da América como parte do processo de expansão ultramarina europeia. Reconhecer a especificidade do pensamento liberal

no Brasil como algo condicionado a nossa realidade, como, por exemplo, a manutenção da escravidão e a restrição dos direitos civis. Reconhecer a expansão ultramarina como evento proporcionado pelas ideias do renascimento europeu. Reconhecer as mudanças e permanências das relações de trabalho no Brasil atual com as do século XIX. Reconhecer mudança e permanência na condição feminina do Brasil atual comparado ao século XIX. Reconhecer mudanças e permanências do lugar ocupado pelas populações indígenas negras no Brasil contemporâneo e século XIX. Reconhecer mudanças e permanências na noção de cidadania do Brasil contemporâneo com o do século XIX. Reconhecer o conflito entre europeus e indígenas. Reconhecer o fim do comércio de escravos no atlântico e o reordenamento da mão-de-obra no Brasil. Reconhecer que a independência da América Espanhola tem relação com os eventos históricos da Europa. Reconhecer que a independência do Brasil tem relação com os eventos históricos da Europa, nomeadamente, a Revolução Francesa. Reconheceu o comércio de escravos africanos como uma relação de interesse entre elites africanas, americanas e portuguesas.

8.º ano EF – Bncc 2ª versão.

A Guerra do Paraguai. A relação do Brasil e demais pais da América do Sul. Abertura democrata e a constituição de 1988. Brasil – 1946-1964. Canudos. Composição política no segundo reinado. Economia sociedade da Primeira República. Escravidão no império. Euclides da Cunha: Os sertões. Fim do império e proclamação da república. Fim do tráfico de escravos em 1850. Formação do Estado Nacional Brasileiro. Golpe militar de 1964. Impactos da abolição da escravidão. Modernização no Brasil. O café no Estado de São Paulo. Relação do império com as populações indígenas. Revoltas provinciais durante o período Regencial. Sistema político-partidário da Primeira República.

8.º ano EF - Currículo do Estado de Goiás.

Eixos temáticos - A construção da Idade Moderna. Processo de conquista e colonização europeia do Novo Mundo. A exploração do Novo Mundo. Apogeu e crise do Antigo Regime. Independências na América. Ascensão do Liberalismo no Ocidente. A transição para o Mundo Contemporâneo.

Brasil Império. Expansão da América portuguesa: o processo de ocupação da região amazônica; a expansão paulista; a conquista do Sul; a oficialização das fronteiras portuguesas na América – os Tratados de Limites. Goiás: economia e sociedade mineradora. Goiás: transição da economia mineradora para a economia agropastoril. Iluminismo. Movimentos de Independência na América. O século XIX: Europa, América, África e Ásia. Revolução Francesa e Império Napoleônico. Revoluções: Inglesa e Industrial.

No oitavo ano, ironicamente, o Brasil é o “eixo” nas duas versões da BNCC, mas, como uma olhada mais detalhada percebe-se que as abordagens são irreconhecíveis entre si. O currículo de Goiás também converge para o “eixo” Brasil. As críticas que BNCC versão preliminar sofreu, tem relação direta com essa forma de tratar a história. Uma crítica mais contundente, pode facilmente afirmar que abordagem como essa exposta no oitavo ano da BNCC versão preliminar, está apenas usando a história como justificativa para discorrer sobre coisas estranha a disciplina.

9.º ano EF – Bncc versão preliminar.

Analisando processos históricos.

Compreender as mudanças nas relações de trabalho do Brasil no século XX. Conceituar relações de trabalho, participação política, cidadania e economia no Brasil contemporâneo. Conhecer a abertura política brasileira pós-época militar. Conhecer a Ditadura militar brasileira, iniciada em 1964. Conhecer a indústria e a pecuária no Brasil contemporâneo. Conhecer economia cafeeira do Brasil. Conhecer o surgimento da ação política dos setores médios urbanos. Estudar a Constituição de 1988, como uma constituição cidadã e demais leis correlatas. Estudar conflitos sociais por meio de múltiplas linguagens. Estudar economia e política por meio de fontes históricas. Estudar Era Vargas. Estudar o ciclo da

borracha brasileiro. Reconhecer conflito e tensões sociais como algo inerente à vida social. Reconhecer o século XX como um momento de aceleração e transformações da econômicas, políticas, sociais e culturais em escala global; Reorganização do direito civil. Transformação das relações de trabalho.

9.º ano EF – Bncc 2ª versão.

A Guerra Fria. A Organização da Nações Unidas. Cartas dos Direitos Humanos e afirmação dos direitos das minorias. Cercamento de terras e Revolução Industrial. Colonização britânica da China, Índia e Austrália. Comparando as independências da América do Norte, Espanhola e Portuguesa. Estado de Bem-Estar Social. Estado nacional na América Latina. Fascismo e nazismo. Iluminismo. Inglaterra no pós-Revolução Gloriosa. Neocolonialismo. O Império de Napoleão Bonaparte. O mundo político pós-Guerra Fria. Revolução Francesa. Revolução Industrial. Revolução Russa. Transformação de Europa e a independência das Américas.

9.º ano EF - Currículo do Estado de Goiás.

Eixos temáticos - Mundo Contemporâneo. Brasil Contemporâneo. Globalização.

A “Era Vargas”. Brasil - República Velha: federalismo, coronelismo, política dos governadores. Brasil e Goiás: redemocratização. Brasil: Ditadura Militar. Brasil: República democrática-populista. Goiás e a “Era Vargas”. Goiás e a República Velha. Guerra Fria. Nova Ordem Mundial: a globalização e seus efeitos; o fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Internacional. Período entre guerras: crise de 1929 e nazifascismo. Primeira Guerra Mundial. Processo de descolonização afro-asiático. Revolução Russa. Revoluções Socialistas: China e Cuba. Segunda Guerra Mundial.

O último ano Ensino Fundamental, o nono, as versões da BNCC são totalmente distintas entre si. Enquanto na BNCC versão preliminar, o Brasil contemporâneo é o foco, na 2ª versão, trata-se de história europeia e mundial (geral). As semelhanças aqui ficam por conta do currículo goiano com a BNCC versão preliminar.

1.º ano EM¹⁰⁵ – Bncc versão preliminar.

Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros.

Analisar a pluralidade de concepções históricas de povos africanos, europeus e indígenas. Analisar a relação do Estado brasileiro com as populações ameríndias, imigradas e negras nos séculos XIX, XX e XXI. Aprofundar noções temporalidades em sociedades africanas e ameríndias em contraponto com a Europa. Avaliar as relações África-Brasil em suas diferentes dimensões ao longo da história brasileira. Comunicar, por meio de múltiplas linguagens pesquisas sobre a colonização do Brasil e aos mundos ameríndios, africanos, afro-brasileiros e europeus a partir do século XVI. Conceituar a Afro-América relacionando à colonização europeia. Construir conhecimentos sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, ameríndias e europeias a partir de fontes históricas. Contextualizar as diversas sociedades étnicas dos continentes africano e americano e africano. Interpretar os movimentos sociais negros e quilombolas no Brasil ao longo da história. Interpretar os processos de colonização, partilha e descolonização da África. Promover o respeito às culturas africanas, afro-americanas, afro-brasileiras, e os significados de representações do ser africano e afro-brasileiro. Reconhecer a África como origem de populações constituíram uma das matrizes de formação da sociedade brasileira. Refletir sobre os sentidos e significados das representações de datas comemorativas alusivas às presenças ameríndias, africanas, afro-brasileiras e europeias no Brasil e no mundo. Respeitar e promover o respeito às presenças ameríndias, afro-brasileiras e de outras na formação brasileira. Usar recursos tecnológicos para estudar a formação da população brasileira.

1.º ano EM – Bncc 2ª versão.

¹⁰⁵ EM significa Ensino Médio.

Escravo, Liberalismo, Autoritarismos democracia nas Américas.

A Crise de 1929 e o intervencionismo dos Estados Unidos nos estados latino-americanos. A hegemonia dos Estados Unidos na América Latina no contexto Segunda Guerra Mundial. A Revolução Mexicana. Comparar independência das Américas. Comparar os estados hispânico com o estado Brasileiro. Comparar os regimes ditatoriais do Cone Sul. Comparar os sistemas coloniais das Américas. Década 1960: contracultura nas Américas. Primeira Guerra Mundial nas Américas. Relação entre os indígenas e os sistemas colonial das Américas. Revolução Cubana.

1.º ano EM - Currículo do Estado de Goiás.

Eixos temáticos - O ofício do historiador. Da origem da humanidade ao surgimento do Estado. Legado greco-romano. Organizações políticas, sociais e simbólicas do poder no mundo antigo. A construção do Mundo Ocidental. Pensamento religioso, artístico e científico. Relações políticas, religiosas, culturais e econômicas no mundo moderno. Relações políticas, religiosas, culturais e econômicas no mundo moderno.

Civilização Greco-Romana. Egito: Pré-história africana, civilizações antigas no continente africanos suas características históricas; história ptolomaica. Estado Moderno. Expansão do Islamismo. Expansão Marítima e Comercial. Formação do Islamismo. Hebreus, Fenícios e Persas. Historiografia: importância do conhecimento científico. Mesopotâmia. O Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades. Período Medieval: Alta Idade Média. Período Medieval: Baixa Idade Média. Pré-história – Períodos Paleolítico e Neolítico. Pré-História: processo de ocupação da América, do Brasil e de Goiás. Reformas Religiosas. Renascimento.

No Ensino Médio as mesmas divergências se verificam entre as versões da BNCC. No primeiro ano, como vemos, a BNCC versão preliminar discorre sobre as Américas indígenas e a África na contemporaneidade. A BNCC 2ª versão, por seu turno, versa para esse ano acerca da história clássica das Américas nos séculos XIX e XX. O currículo de Goiás fica sem paralelo para essa série, pois segue o modelo de Ensino Médio como retomada dos conteúdos do Ensino Fundamental.

2.º ano EM – Bncc versão preliminar.***Mundos Americanos.***

Analisar a formação das elites econômicas e intelectuais das Américas nos séculos XIX e XX. Analisar a formação dos estados nacionais da América Latina. Analisar a organização dos povos americanos no contexto da chegada dos europeus no século XV. Analisar as tensões entre elites e grupos sociais ou intra-elite da América Latina no fim do século XIX e início XX. Analisar os blocos econômicos próprios da América Latina e os quais ela faz parte. Analisar os processos revolucionários da América Latina no século XX. Comparar a colonização do Brasil com a colonização da América empreendidas por outros povos europeus. Compreender e combater o racismo, o preconceito e a discriminação nas Américas do século XIX, XX e XXI. Discutir a participação política cidadã nas Américas do século XX. Discutir autoritarismos e populismos na América Latina do século XX. Estudar a concepção de história das sociedades ameríndias. Estudar a diversidade dos povos americanos como resultado de migrações voluntárias ou forçadas. Identificar diferenças e semelhanças no processo de independência das Américas. Interpretar as relações culturais do Brasil com os países das Américas. Interpretar o imperialismo norte-americano na América Latina. Pesquisar os eventos históricos da América Ibérica e Inglesa do século XIX.

2.º ano EM – Bncc 2ª versão.***Da queda dos impérios europeus ao processo de globalização.***

Conflitos étnicos nos estados africanos. Formação dos estados africanos. Nacionalismo árabe. Revolução Chinesa. Sistemas coloniais na Ásia e na África.

2.º ano EM - Currículo do Estado de Goiás.

Eixos temáticos - Relações políticas, religiosas, culturais e econômicas no mundo moderno e contemporâneo. Dominação, escravidão e resistência. Razão e Liberdade.

África. América Colonial. América Pré-Colonial. Brasil Monárquico. Doutrinas Sociais no séc. XIX. Entradas, povoamento e mineração. Goiás Colonial: Expedições de Bandeiras e Goiás no período monárquico: relatos de viajantes, Secessão de Goiás, transição da economia aurífera para a economia agropastoril, panorama político. Iluminismo e Antigo Regime. Imperialismo – as colonizações da África e da Ásia e o aumento das tensões no Continente Europeu. Os Movimentos de Independência nas Américas Inglesa e Espanhola. Revolução Francesa e Período Napoleônico. Revolução Industrial. Revolução Inglesa. Transmigração da Família Real para o Brasil.

No segundo ano do Ensino Médio o padrão de divergências entre as versões da BNCC permanece. Enquanto a BNCC versão preliminar assenta as Américas contemporâneas. A BNCC 2ª versão expõe o mundo asiático e africano contemporâneos. Ásia e África como temática de um ano inteiro do Ensino Médio é uma novidade. Afora isso, o que se percebe, efetivamente, entre as versões da BNCC, para o nível Ensino Médio, é uma reordenação dos mesmos conteúdos em anos diferentes. Goiás aqui tem pouca convergência.

3.º ano EM – Bncc versão preliminar.

Mundos europeus e asiáticos.

Analisar a globalização. Analisar a primeira e a segunda guerra mundial. Analisar as noções espaciais consagradas na Europa e na Ásia: Leste Europeu, Oriente Médio, Primavera Árabe, Revolução Cultural Chinesa, etc. Analisar concepções de história de povos asiáticos e europeus. Analisar diferentes formas de exploração do trabalho na contemporaneidade, considerando Brasil, Europa e Ásia. Analisar o liberalismo europeu e suas inter-relações com a dinâmica histórica do Brasil. Compreender o imperialismo século XIX relacionado Europa, Ásia e Brasil. Compreender os conflitos de natureza política, religiosa e de identidade no cenário asiático e europeu. Confrontar direitos humanos e eventos históricos do século XX; fascismo, nazismo e stalinismo. Contextualizar migrações e diásporas europeia e asiática para América. Estudar as grandes religiões do século XX, no Brasil e no Mundo. Relacionar movimentos sociais e participação política na Ásia e na Europa comparado com o Brasil contemporâneo.

3.º ano EM – Bncc 2ª versão.

Brasil: república, modernização e democracia.

Contestação da ordem política na primeira república. Direitos sociais na constituição de 1988. Diretas já. Ditadura militar no Brasil. Economia agroexportadora e industrialização do Brasil no início do século XX. Era Vargas. Movimentos operários. O contexto histórico do Brasil do golpe 64. O nacional-desenvolvimentista: Vargas e JK. Pós 1946 no Brasil. Trabalho livre e exclusão social do negro.

3.º ano EM - Currículo do Estado de Goiás.

Eixos temáticos - Relações políticas, religiosas, culturais e econômicas no mundo contemporâneo. Crise do Modelo Liberal. Construção do Mundo Globalizado. Globalização.

(Neo)Liberalismo. A Guerra Fria e suas consequências. África contemporânea. Ásia contemporânea. Brasil – República Velha: transformações políticas e sociais. Brasil e Goiás contemporâneo. Brasil e Goiás: A Ditadura Militar. Brasil e Goiás: Redemocratização e a Constituição Cidadã de 1988. Brasil e Goiás: República “Democrática” ou “Populista”. Crise econômica de 1929.

Ditaduras na América Latina. Goiás e o Período Vargas: “Ludoviquismo” e “Mudancismo”. Goiás na República Velha: oligarquias/coronelismo e cenário socioeconômico. Nova Ordem Mundial – Globalização. O Período Vargas. Primeira Guerra Mundial. Processos de Descolonização da África e da Ásia. Revolução Russa. Revoluções Chinesa e Cubana. Segunda Guerra mundial. Totalitarismo: Fascismo e Nazismo.

Vemos aqui, por exemplo, que na BNCC 2ª versão, figura o Brasil atual o eixo norteador. Enquanto que BNCC versão preliminar, trata neste terceiro ano, exatamente o mundo europeu e asiático, tema abordado no segundo ano de BNCC 2ª versão. O currículo goiano no terceiro ano tem pontos de contatos apenas do com a BNCC versão preliminar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizado a visita às duas versões da BNCC fica claro que a versão preliminar ousou ir além do espaço clássico da história, mas fez isso abandonando postulados e conteúdos clássicos da disciplina. Infelizmente essa ousadia não recebeu amparo do próprio campo da história. O resultado foi um volume de questionamentos sobre a concepção de história ali existente. A BNCC 2ª versão veio a lume exatamente como tentativa de dar respostas as ousadias da BNCC versão preliminar, possivelmente, por isso, vemos naquela o retorno de uma história básica, sem inovação, pouco sensível as demandas contemporâneas da sociedade brasileira, repleta de desarranjos, das mais variadas naturezas.

Esses desencontros entre as versões da BNCC consigo mesmo, e também com o campo majoritário da atuação da história no Brasil, que é a educação, pode estar a denunciar que essa disciplina não possui maturidade didática, pedagógica e epistemológica com relação a área educacional. Em outras palavras, a história não tomou consciência de seu papel eminentemente como assim se propõe a Didática da História e a Educação histórica.

Se assim for, essa falta de “consciência da história” (RÜSEN; SCHMIDT, 2010) pode estar explicitando sua incompetência em ensaiar respostas as agruras da sociedade brasileira, que tem um longo histórico reivindicações sociais. A história agindo assim denuncia sua incapacidade de refletir as complexidades da realidade do Brasil.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição de 1988 – *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. 1988. Disponível em. [http:](http://)

[//www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). [Consulta realizada em 02/05/2016].

BRASIL. Ministério da Educação – *Base Nacional Comum Curricular*. Versão preliminar. Brasília. 2015. Disponível em. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. [Consulta realizada em 06/05/2016].

BRASIL. Ministério da Educação – *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão. Brasília. 2016. Disponível em. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf&Itemid=30192. [Consulta realizada em 02/05/2016].

BRASIL. Ministério da Educação – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/1996. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. [Consulta realizada em 06/05/2016].

BRASIL. PNE – *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 13.005/2014. Brasília. Disponível em. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. [Consulta realizada em 02/05/2016].

FOUCAULT, M – *A ordem do discurso*. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FOUCAULT, M – *Arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação – *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. Versão Experimental. Goiás. 20?? Disponível em. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Goiás_Curriculo_Referencia_da_Rede_Estadual_de_Educacao_de_Goiás_Ensino_Fundamental_e_Medio.pdf. [Consulta realizada em 02/05/2016].

RÜSEN, J; SCHMIDT, M. A. et al – *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Paraná: UFPR, 2010.

DAS RELAÇÕES ENTRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E PRÁXIS DE VIDA: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO ESCRAVO NO UNIVERSO ESCOLAR

RONALDO CARDOSO ALVES

Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis)

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar o processo de trabalho inicial da pesquisa intitulada “Consciência Histórica e Identidade: construção do conhecimento histórico no cotidiano escolar”. Baseado numa reflexão epistemológica que procurou articular os contributos de diversos pesquisadores das áreas da Teoria da História, da Filosofia da História e da Educação Histórica, a investigação, de natureza essencialmente qualitativa, contou com a participação de estudantes brasileiros (do Estado de S. Paulo) do 8º. e 9º. anos do ensino básico, que interpretaram três fontes históricas distintas: um texto historiográfico sobre a temática da escravidão no período de colonização do Brasil; uma narrativa na linguagem jornalística que discute as dificuldades dos trabalhadores na lavoura de cana-de-açúcar do Brasil atual; e uma charge publicada num jornal de alta circulação brasileiro, a respeito do cotidiano contemporâneo dos trabalhadores das fazendas fornecedoras de matéria-prima às usinas de açúcar e álcool. Pretendeu-se, com estes instrumentos e procedimentos, conhecer as formas pelas quais os estudantes utilizam características próprias da ciência histórica com a finalidade quer de interpretar um conteúdo histórico a eles apresentado, quer de articular diferentes temporalidades e contextos com vista a promover a relação do tema com sua própria condição histórica.

PALAVRAS-CHAVE: *Consciência Histórica, Fontes Históricas, Trabalho Escravo.*

No Brasil, de forma geral, é bastante salutar a distância do trabalho dos historiadores em relação ao cotidiano das pessoas simples. A História, com pouquíssimas exceções, configura-se numa atividade rebuscada na qual o historiador, ao mergulhar no estudo de seu repertório documental para construir uma narrativa acerca de alguma temática por ele selecionada, com raras exceções entende seu trabalho para além do olhar atento e criterioso de seus pares. Convencer outros historiadores a respeito da legitimidade da narrativa por ele elaborada e, para além disso, dotá-la de maior credibilidade e de ineditismo perante outras, passam a ser os objetivos maiores da escrita historiográfica.

Os pesquisadores do ensino de História, por sua vez, são desafiados diariamente nas investigações e atividades de ensino e extensão, tanto na comunidade escolar quanto em seu entorno, a construir legitimidade de seu trabalho junto aos historiadores, pois parcela maioritária, desse segundo grupo, entende que a relação entre História e Educação, torna o trabalho dos historiadores pesquisadores do ensino de História, algo menor, desprezível até.

A pesquisa em Ensino de História que promova relação profícua e aprofundada com diferentes matizes epistemológicas, apresenta questões ao trabalho do historiador, pois o interessa acerca do alcance de seu trabalho no espaço público. Em que medida, o trabalho do historiador, efetiva e eficazmente, relaciona-se com a sociedade na qual está inserido? Suas narrativas, de algum modo, alcança a sociedade, pois elas podem se apresentar por diferentes meios tais como revistas especializadas, séries televisivas, documentários, jornais e, sobretudo, nas aulas de História e nos manuais didáticos. Entretanto, será que os historiadores de forma geral estão preocupados com o alcance de suas narrativas e a diversidade do público-alvo que seu trabalho pode alcançar? Se assim o fosse, a relação entre História e Educação deveria ser mais valorizada, não como algo maior que outros tipos de pesquisa, mas em pé de igualdade a qualquer outra atividade do historiador.

A Educação Histórica, bem como a Didática da História, problematiza essa questão, exatamente por se preocuparem com a relação entre Epistemologias e Ensino de História, fator que demanda um posicionamento autorreflexivo contínuo por parte do historiador, pois

[...] quando objeto de pesquisas dentro e fora do ambiente escolar, redimensiona as pesquisas educacionais na direção da consideração das ideias dos alunos, como também as ideias das pessoas comuns de toda a sociedade, como se relacionam com o seu passado. Ou seja, todo ser humano, em ambiente de escolarização ou não, recorre a alguma forma de atribuição de sentido ao agir no mundo, na intenção de satisfazer os seus interesses. Ao relocar o papel do historiador [...] autolegitimado, a uma condição de cidadão comum, imerso na sociedade, com também interesses e carências, Rüsen então realiza um engate entre a produção do historiador e a satisfação de seus interesses, de sua época, de seu público alvo. O que sugere uma ligação direta entre o conhecimento histórico produzido cientificamente e a função de orientação que ele pode exercer em seu meio de circulação. (BAROM e CERRI; 2012: 1002)

Os autores apresentam dois pontos importantes em sua reflexão, o primeiro relacionado ao importante tratamento que os pesquisadores do Ensino de História dão às ideias históricas apresentadas pelos alunos no espaço escolar, enquanto, o segundo, relacionado ao trabalho do historiador Jorn Rüsen que, ao discutir a função pública da História, compreende, por meio da Didática da História, a necessidade de deslocamento da atuação do historiador, sobretudo no que concerne ao processo de autorreflexão acerca de seu trabalho em função dos sentidos nele contidos, tanto para si quanto para a sociedade preme de diferentes possibilidades de orientação temporal.

Rüsen, à luz da racionalidade histórica, constrói uma teoria que dota o conhecimento histórico de sentido à medida que une a ciência da História à práxis da vida e, concomitantemente, se contrapõe a qualquer instrumentalização teleológica ou relativista da História, tal como aborda o pesquisador Martin Wiklund, no excerto abaixo:

[...] No lugar de simplesmente estipular objetivos, direções ou intenções futuras, ela deve ser formulada como questão, correspondendo à necessidade de orientação histórica. Perguntar sobre sentido, objetivos e direcionamento pode ser visto como o oposto de simplesmente escolher ou decidir o que o passado e o presente deve significar para nós, o oposto de inventar, projetar ou subjetivamente construir sentido ao passado. Se a investigação histórica é vista como algo movido por tais questões, ao invés de ser meramente motivada por questões do que aconteceu no passado, ela perde seu caráter instrumental. A interpretação e a narrativa resultantes podem ser vistas como respostas a tais questões. Nesta busca, o passado nos conta algo não somente sobre experiências de fatos, mas também sobre o sentido. Tomar a questão do sentido como ponto de partida pode ser visto, então, como o oposto da instrumentalização. (WIKLUND, 2008: 39)

Percebe-se, nessa perspectiva, que a teoria da História de Rüsen, ao partir da racionalidade do sentido histórico, evita a instrumentalização da História. A convicção desse autor se baseia em três características: a primeira se refere à forma como a teoria lida com as intenções, os interesses gerados pelas carências de orientação temporal. Ela parte do pressuposto de que todo ser humano nasce num mundo constituído por sentidos que surgiram de interesses de orientação. Trazê-los à memória, investigá-los e interpretá-los podem fazer com que se modifiquem essas intenções prescritas, mas isso não invalida a necessidade de levá-las em conta para análise. A segunda característica pode ser percebida no que se refere às contingências históricas, pois elas atingem a qualquer ser humano e podem movê-los em direção à reflexão, dada que a interpretação derivada desse processo pode renovar os interesses ou mesmo gerar um novo sentido para a orientação temporal. Finalmente, a perspectiva enunciada por Rüsen, mostra que a racionalidade de sentido se difere da instrumentalidade teleológica e do relativismo na teoria da História, porque considera que existem sentidos subsumidos nos vestígios do passado e estes, por sua vez, dialogam com todo ser humano ao dele demandar interpretação. A

mobilização do raciocínio com o objetivo de interpretar o sentido inserido no vestígio do passado obrigatoriamente evita sua instrumentalização. Dessa forma, o

[...] *sentido é entendido como reflexivo, ao invés de ser objetivo ou subjetivo, e orientado ao futuro ao invés de ser meramente determinado pelo passado. O processo de orientação histórica envolve nossa fantasia e nossa vontade, mas os relaciona à experiência do passado e aos dados de sentido, e, assim, os salva do puro decisionismo. Logo, esta atividade da consciência histórica não é chamada nem de “descoberta de sentido”, nem de “criação de sentido”, mas “formação de sentido”. (WIKLUND, 2008: 39)*

Como resultado dessa abrangente visão, Rüsen construiu uma tipologia da consciência histórica. Plausibilidade é a palavra-chave aqui. Com a finalidade de ser plausível para orientação temporal e construção de identidade na contemporaneidade, a consciência histórica dinamicamente deve ser alimentada pela análise dos aspectos objetivos e subjetivos da experiência humana sem qualquer tipo de dogmatismo, seja de cunho moderno (compreendido como a prevalência da objetividade que conduz à instrumentalidade) ou pós-moderno (voltada ao imperialismo da subjetividade que conduz ao relativismo).

Essa perspectiva abre caminho para a alteridade, ao diálogo com o outro sem pré-conceitos. Não é por acaso que o trabalho de Rüsen tem influenciado a criação de parâmetros analíticos para a historiografia comparativa intercultural. Ele mesmo tem-se debruçado no estabelecimento de tais parâmetros que denominou como “universais antropológicos da consciência histórica” (RÜSEN, 2006). No Oriente, o historiador japonês Masayuki Sato estudou a influência da historiografia ocidental moderna na historiografia oriental. Nesse trabalho concluiu que a influência ocidental gerou no Oriente um confronto entre uma historiografia de cunho normativo (baseada em regras tradicionalmente estabelecidas) e a de caráter cognitivo (derivada da influência do Ocidente).¹⁰⁶ Outro trabalho de destaque nessa vertente é do historiador holandês Chris Lorenz que, a partir de um exercício de análise sobre a historiografia canadense, criou uma matriz conceitual que classifica historiografias de diferentes culturas. Para isso, estabeleceu eixos de análise relacionados à identidade cultural como espaço, tempo, religião, classe e gênero, enquanto critérios de comparação que compõem quadros de análise de narrativas historiográficas de diferentes culturas. (LORENZ, 2001)

Esses autores partem da premissa de que é urgente uma resposta que discuta a construção de consciência histórica pela racionalidade de sentido num momento histórico no qual a globalização gerou conflitos políticos e socioeconômicos intra e entre as diferentes culturas. Para

¹⁰⁶Destacam-se os artigos de RÜSEN, J. *Historiografia Comparativa Intercultural*, (2006), p. 115-137; e de SATO, M. *Historiografia Cognitiva e Historiografia Normativa*, (2006), p. 157-174. In. MALERBA, J. (Org.). *A História Escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Editora Contexto.

isso, se faz necessário um movimento de autorreflexão, por parte dos historiadores no intuito de perder o que Lorenz chama de "inocência epistemológica":

Desde que a história tem perdido o que poderíamos chamar de sua "inocência epistemológica" - que é a idéia de que os historiadores são capazes de' apenas dizer como ela realmente era" - os historiadores são forçados a se tornar auto-reflexivos, quer gostem ou não. 'Fazer história' tornou-se mais "filosófico", nesse sentido, porque a história que representa implica a apresentação de um debate, que é apresentar as diversas formas em que o passado tem sido representado no tempo. As fronteiras entre história "normal" e historiografia, portanto se tornam mais porosas do que antes." (LORENZ, 2001: 8)
107

O questionamento aos parâmetros metodológicos da ciência da História gerou, portanto, a necessidade de o historiador refletir a respeito de suas práticas. A relevância histórica não se localiza somente em seu método, é fundamental que o fazer histórico seja precedido e mediado por um “pensar histórico”. Em suma, se o historiador deseja que seu trabalho mobilize o pensamento histórico das pessoas, tal movimento deve ocorrer primeiro consigo mesmo. Filosofia da História e Ciência da História devem, portanto, caminhar de mãos dadas com o fim de constituir a consciência histórica de sentido. Para o historiador holandês, somente esse exercício de autorreflexão dotará o trabalho científico da História de sentido e este, por sua vez, à formação de consciência histórica, sem a qual se tornaria insípida a relação da História com a vida:

*[...] Os historiadores não têm uma tarefa especial na solução dos problemas políticos, mas como especialistas profissionais do passado, eles têm a tarefa de esclarecer a origem histórica dos problemas políticos. Eu não digo que esta é a sua única tarefa, mas apenas que é muito importante. Na prática, isso equivale a [levantar] perspectivas para a identificação e integração dos diferentes e, muitas vezes conflitantes referenciais de questões atuais. Esta identificação e combinação de perspectivas é o sentido mais prático do esforço de objetividade na história que eu conheço. Esforçar-se na busca pela objetividade neste sentido é mesmo uma condição necessária para a história científica, porque lutar pela verdade, não é suficiente. Isto, a propósito, vem a ser, ao mesmo tempo, a minha interpretação que avança para a causa da "consciência histórica", porque, a história objetiva, nesse sentido, promove a compreensão das origens históricas dos problemas atuais." (LORENZ, 2001: 11)*¹⁰⁸

¹⁰⁷No original: “Since history has lost what we could call its ‘epistemological innocence’ – that is the idea that historians are capable of ‘just telling like it really was’ - historians are forced to become self-reflective, whether they like it or not. ‘Doing history’ has become more ‘philosophical’ in this sense, because representing history implies presenting a debate, that is: presenting the various ways in which the past has been represented in time. The borderlines between ‘plain’ history and historiography have therefore become more porous than before.” (Tradução própria)

¹⁰⁸No original: “[...]Historians do not have a special task in solving political problems, but as professional specialists of the past they have the task of clarifying the historical roots of political problems. I do not say this is their only task, only that it is a very important one. In practice this amounts to the identification and the integration of the different and often conflicting perspectives pertaining to present day issues. This identification and combination of perspectives is the most practical meaning of striving for objectivity in history that I know of. Striving after objectivity in this sense is even a necessary condition for scientific history, because striving after truth is not enough. This, by the way, would at the same time be my interpretation of furthering the cause of 'historical consciousness', because ,objective‘ history in this sense furthers the understanding of the historical origins of present day problems.” . (Tradução própria).

O caminho traçado conduz à constatação de que se a ciência da História deseja ser relevante para a vida prática e conservar seu status científico precisa se ancorar numa dinâmica epistemológica que priorize o constante exercício da autorreflexão. Sem isso poderá sucumbir diante do uso ideológico instrumental ou relativista da História. Tal tarefa é imprescindível para tornar clara a importância da História no que se refere à constituição do sentido de orientação temporal e criação de identidade. De outra forma, ela pode se tornar refém de manipulações ideológicas provenientes de uma cultura histórica dominada pelas prescrições do Estado e do Mercado. O pensamento histórico poderá sofrer com barreiras que impedem as pessoas de desenvolverem sentido à sua consciência histórica, relegando-as apenas a reproduzir o que o Estado e o Mercado determinarem. Algo que é muito pouco para uma ciência que deve refletir sobre a complexidade da vida.

Nesse sentido abre-se espaço para os pesquisadores que revestem de densa carga epistemológica suas investigações no Ensino de História, pois ao estudarem a potência das ideias históricas dos estudantes da escola básica, bem como daqueles do ambiente universitário, aprofundam as reflexões a respeito de como os jovens pensam historicamente, construindo consciência histórica num mundo repleto da diversidade narrativa, desde as mais conservadoras e até fundamentalistas, que promovem o distanciamento entre os diferentes, a xenofobia, o racismo, o preconceito, a desumanização, até as mais progressistas, que promovem o encontro entre os diferentes, a alteridade, o respeito, a construção cidadã, a dignidade humana, a diminuição da desigualdade social, enfim, a humanização, entre outras ações.

Todas essas implicações contemporâneas atuam no contexto escolar e interferem não só na formação do pensamento e, conseqüentemente, da consciência histórica, como também questionam a importância da História como disciplina para o aprendizado. Se alunos e professores estão imersos nesse contexto histórico e, portanto, são influenciados pela cultura histórica prescritiva, seja na própria escola, seja no cotidiano extraescolar, de que forma a disciplina de História tem se colocado diante das demandas da sociedade contemporânea? Como tem se apresentado perante as necessidades de orientação temporal e de construção identitária, fatores fundamentais para o percurso histórico humano? Em que medida ocorre o desenvolvimento de consciência histórica no espaço escolar? Essas e outras questões são colocadas ao ensino de História contemporâneo. Nesse sentido, o encontro epistemológico entre a Didática da História e a Educação Histórica se constitui num instrumento fundamental para responder às demandas impostas à disciplina de História em sua profunda (e necessária) relação reflexiva com a vida prática, pois

Num contexto histórico no qual a História tem passado por constantes questionamentos de seu caráter de cientificidade (nos seus aspectos teóricos e metodológicos) e enquanto disciplina (ao perder espaço, em alguns países, em currículos que têm privilegiado uma fusão com a Geografia e/ou outras ciências humanas ou mesmo para uma pseudo-disciplina denominada “Cidadania”, onde tudo e nada cabem ao mesmo tempo), o fortalecimento do campo do Ensino de História, em todas as suas vertentes, se reveste de um caráter singular. Diante desse quadro, o intercâmbio de pesquisas dessas diferentes correntes do Ensino de História, ocorrida a partir do início do presente século, tem sido de vital importância para o reconhecimento e legitimação, inclusive política, desse campo do conhecimento científico na Educação. Essa espécie de encontro epistemológico entre os estudos oriundos da Filosofia da História alemã (na qual está inserida a Didática da História) e o trabalho empírico-epistemológico dos pesquisadores da Educação Histórica anglo-saxã [e portuguesa], tem proporcionado uma série de benefícios para a pesquisa em Ensino de História, inclusive no Brasil. (ALVES, 2013: 61)

A Filosofia da História, nesse sentido, ao fundamentar epistemologicamente as pesquisas em Ensino de História, possibilita a reflexão a respeito de ações metodológicas, constituídas racionalmente, que busquem o desenvolvimento das operações mentais do pensamento histórico nos estudantes da escola básica de forma que estes utilizem-se do repertório do fazer histórico, não como historiadores, propriamente dito, mas como uma forma de raciocínio eminentemente própria da ciência Histórica. Fazer história, refletir a seu respeito, relacioná-la com a própria vida, dotá-la de sentido para sua própria ação temporal e constituição de identidade, constituem, per si, atividades mentais que possibilitam, ao estudante da escola básica, a importância do estudo da História, retirando sua carga pragmática de ciência voltada ao passado, antes potencializando sua contribuição para a necessária relação com o futuro-passado, tal qual apontado pelo historiador alemão Reinhart Koselleck:

[...] experiência e expectativa são duas categorias adequadas também para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político. (KOSSELLECK, 2006: 308)

Ora, se o tempo histórico pode ser estudado por meio de categorias de análise que integram passado e futuro na narrativa histórica concebida por historiadores, o mesmo recurso epistemológico pode ser utilizado para investigar ideias históricas apresentadas por estudantes da escola básica, os quais são atravessados, influenciados, por narrativas históricas concebidas pelos especialistas. Histórias com as quais se encontram em seu dia-a-dia intra e extraescolar, seja em conversas nos clubes, igrejas, associações, etc, seja em notícias veiculadas pela internet, televisão, rádio, imprensa escrita, etc, ou mesmo nas discussões entre si, ou com professores, em sala de aula ou por manuais didáticos. O estudo da História, nesse sentido, pode ser aprimorado no espaço escolar por meio do trabalho do professor que se nutre das ideias apresentadas pelos alunos, originadas da discussão acerca dos conceitos substantivos. Docente que pode se utilizar de diferentes instrumentos cognitivos que lhes permita analisar narrativas por

outro viés, o meta-histórico (também denominado de “segunda ordem”). Ao analisar as narrativas que se apresentam no espaço escolar, em suas matizes substantiva e meta-histórica, o pesquisador ou o professor-pesquisador da escola básica, formados nessa perspectiva, podem avançar estruturalmente na constituição de novas possibilidades metodológicas que fortalecem a relação de ensino-aprendizagem na escola, com a finalidade de envidar diferentes caminhos de construção do conhecimento histórico, com vistas à formação do pensamento mediada pelo desenvolvimento de consciência histórica. Destarte, a

“[...] consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico é o tempo ganho.” (RÜSEN, 2001: 60)

Ora, a formação do pensamento histórico é “ganho de tempo” exatamente por ser atravessada pela racionalidade oriunda do trabalho, racionalmente concebido, do conhecimento histórico. Conhecimento que se constitui como “tempo ganho”, pois ao se originar da reflexão epistemológica da História, em sala de aula, promove a relação deste saber com a vida daqueles que a estudam, bem como com as demandas de orientação da sociedade contemporânea. Refletir, enxergando-se seu papel em meio ao mundo e, numa escala mais avançada, enxergando a si e ao outro, gerando posicionamento perante a alteridade de pensamento, dota os estudantes de formação histórica. Ganham tempo, pois ao se defrontarem com os desafios cotidianos lançam mão de argumentos que lhes permitem fugir a narrativas superficiais, de senso comum. Constroem narrativas que podem criticar ações processualmente concebidas na História, rejeitando, portanto, experiências delas derivadas. Podem, de igual maneira, gerar possibilidades de orientação que apontem a novas expectativas, até mesmo por meio de experiências nunca vivenciadas. Experiências históricas podem ser interpretadas e, a partir dessa análise, gerar novas possibilidades de orientação. Enfim, a relação do Ensino de História com a carga epistemológica que a Ciência Histórica possui possibilita reflexão contínua a respeito das questões do tempo histórico, entrelaçando passado, futuro e presente.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar o processo de trabalho inicial da pesquisa intitulada “Consciência Histórica e Identidade: construção do conhecimento histórico no cotidiano escolar”, desenvolvida em escolas públicas localizadas no Estado de São Paulo – Brasil, cujo objetivo é estudar o processo de construção do conhecimento histórico, por parte de diferentes grupos de estudantes, a partir da interpretação de fontes históricas relacionadas à temática do trabalho escravo.

Baseado numa reflexão epistemológica que procurou articular os contributos de diversos pesquisadores das áreas da Teoria da História, da Filosofia da História e da Educação Histórica, a presente investigação, de natureza essencialmente qualitativa, contou com a participação de estudantes brasileiros (do Estado de S. Paulo) do 8º. e 9º. anos do ensino básico, que interpretaram três fontes históricas distintas: um texto historiográfico sobre a temática da escravidão no período de colonização do Brasil; uma narrativa na linguagem jornalística que discute as dificuldades dos trabalhadores na lavoura de cana-de-açúcar do Brasil atual; e uma charge publicada num jornal de alta circulação brasileiro, a respeito do cotidiano contemporâneo dos trabalhadores das fazendas fornecedoras de matéria-prima às usinas de açúcar e álcool. Pretendeu-se, com estes instrumentos e procedimentos, conhecer as formas pelas quais os estudantes utilizam características próprias da ciência histórica com a finalidade quer de interpretar um conteúdo histórico a eles apresentado, quer de articular diferentes temporalidades e contextos com vista a promover a relação do tema com sua própria condição histórica.

O município de Assis, lugar no qual desenvolveu-se a pesquisa, dista cerca de 430 quilômetros a Oeste da capital do Estado de São Paulo - a cidade de São Paulo, em região próxima ao Norte do Estado do Paraná. Com aproximadamente 100 mil habitantes, nela se localiza um dos 30 campi da UNESP (Universidade Estadual Paulista) que, junto com USP (Universidade de São Paulo) e UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), forma o conjunto das três universidades públicas do Estado de São Paulo. Embora a cidade seja a 15ª. entre os 645 municípios do Estado de São Paulo de maior IDMH (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal), fator que mostra a qualidade do desenvolvimento humano na região considerando diferentes itens. Tal “desenvolvimento”, na prática, se restringe a um pequeno grupo de cidadãos cuja condição sócio-econômica destoa, estruturalmente, da grande maioria. Um pequeno passeio pela cidade mostra a desigualdade existente em suas ruas. Enquanto existem pequenos guetos com suntuosas casas, cuja população é abastecida com produtos de alto valor comercial vendidos em algumas poucas lojas que se mantêm pela compra robusta de raras pessoas que nelas circulam, a grande maioria da população habita em espaços periféricos e desenvolvem suas atividades de trabalho (quando não estão desempregadas) em segmentos comerciais e de prestação de serviços, no meio urbano (é comum observar profissionais subcontratados pela prefeitura – câmara - da cidade, limpando as calçadas das lojas supracitadas, sem nenhum equipamento/uniforme adequado para tal, ou seja, usando suas próprias roupas), ou na árdua atividade das usinas de açúcar e álcool presentes em sua macrorregião (a quantidade de trabalhadores, sobretudo da geração dos avós dos alunos das

escolas pesquisadas, oriundas do trabalho manual das plantações de cana-de-açúcar quando mais jovens, é muito grande. E muito deles sequer são alfabetizados).

Tal contexto observado pode ser constatado ao se cotejar outros dados com o IDHM da cidade, tais como aqueles referentes ao “Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes no espaço urbano”. Nesse item, Assis é apenas a 85ª. Cidade, fator que mostra que o alto índice de desenvolvimento humano não se reproduz, na totalidade, em sua população urbana. Quando este índice é pesquisado nos domicílios rurais do Estado de São Paulo (“Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes - Rural”), Assis fica somente na posição 179ª. entre os 685 municípios. A mencionar que somente cerca de 80 municípios possui população próxima a 100 mil habitantes no Estado de São Paulo (Assis é exatamente a 76ª.)¹⁰⁹ Depreende-se, desses dados que, embora o Índice de Desenvolvimento Humano seja alto no município, se comparado a maior parte das cidades do Estado de São Paulo, a melhor qualidade de vida se apresenta no meio urbano, no entanto para faixa restrita da população (senão o alto índice do IDHM se repetiria, ao menos, proxima-mente, aqui). Quando se coteja o IDHM com a renda média mensal no meio rural, então, a desigualdade aumenta de forma assustadora.

É nesse contexto que a pesquisa vem sendo desenvolvida com estudantes de duas escolas do município de Assis, sendo uma localizada na região central da cidade, e outra em bairro mais afastado do centro, numa região de grande carência socioeconômica.

A Escola “X”¹¹⁰, uma das referências da cidade, possui boa infraestrutura física e atende estudantes do ensino básico e secundário. Seu público agrega filhos de trabalhadores autônomos ou de funções que exigem média escolarização. Ter os filhos estudando em suas fileiras, no ensino básico, é o objetivo de muitas famílias, principalmente daquelas que desejam matriculá-los no ensino secundário de uma das escolas técnicas públicas existentes na região. A ideia é que a formação técnica seja uma espécie de geradora de carreiras futuras em atividades promissoras na região, seja no setor agrícola, seja na área de serviços. A Escola “Y” está localizada numa região periférica do município, distante cerca de cinco quilômetros do centro da cidade. Com infraestrutura física deficiente, possui salas com grades em janelas, portas e corredores, além de não ter espaço arborizado. Atende estudantes do ensino básico e alguns poucos do ensino secundário, dada alta evasão de discentes dessa etapa da escolarização. Seu público é composto por filhos de

109Esses índices podem ser encontrados na página eletrônica <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=350400&idtema=16&search=sao-paulo|assis>. Sítio que traz informações de pesquisas desenvolvidas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) feitas, em sua maioria, na última década. 110Os nomes das escolas são fictícios.

trabalhadores com pouca escolaridade e renda, e diminuta qualificação profissional¹¹¹. As dificuldades de acompanhamento dos estudos dos filhos, por parte da família, seja pelo não acesso à escolarização, dado o problema do analfabetismo por parte de avós cuidadores¹¹², ou mesmo o excesso de trabalho em diferentes turnos da mãe e/ou do pai, dependendo do caso, dificulta o florescimento de um horizonte de expectativa que permita, à nova geração, romper com o espaço de experiência (KOSELLECK, 2006) ao qual foi relegada, ao longo do tempo, sua família¹¹³.

A elaboração de um perfil socioeconômico e cultural dos discentes permite que possam ser observados aspectos importantes relacionados ao cotidiano dos estudantes e de suas famílias, tanto em sua relação com o Estado e sua influência na constituição socioeconômica das famílias, ou mesmo no acesso a espaços de lazer e cultura por ele proporcionados, etc. Da mesma forma, tal perfil pode possibilitar a investigação de como as famílias se relacionam com a influência do denominado “Mercado” em seu dia a dia. Os pais trabalham? Com qual tipo de atividade? Os filhos reproduzirão, em sua vivência histórica, o mesmo tipo de atividade que os pais, trabalhando, às vezes, para os mesmos padrões? Haverá uma espécie de consciência histórica exemplar/modelar que apresenta o mesmo horizonte de expectativa da geração anterior para os filhos da classe trabalhadora? Nota-se, portanto, que a constituição de um perfil

111Para a construção do perfil socioeconômico e cultural das famílias das escolas pesquisadas foi utilizado um questionário intitulado “Pesquisa de Perfil Discente”.

112Um dos projetos de extensão por mim coordenados, na cidade de Assis e, em sua vizinha, Cândido Mota, atende pessoas com perfil semelhante de parte considerável dos “avós cuidadores” mencionados. O PEJA – Projeto de Educação de Jovens e Adultos, é um dos programas institucionais da UNESP que existe em sete campi diferentes, tendo sido criado, no final do ano 2000, com o fim de contribuir para a erradicação do analfabetismo no país e, concomitantemente, possibilitar a seus licenciandos a oportunidade de aprender, praticamente, o ofício da docência, bem como a realização de pesquisas em EJA. No campus de Assis, o PEJA atua em seis salas com aproximadamente 20 graduandos bolsistas e voluntários dos cursos de História, Letras e Psicologia, que lecionam para 50 a 70 alunos em processo de alfabetização, divididos nos espaços citados. Trata-se de um projeto de alfabetização e letramento que trabalha com as concepções do principal educador brasileiro, Paulo Freire (1921-1997). O trabalho de Freire se notabilizou, dentre várias ações, na concepção de alfabetização que possibilitava a conscientização social de seus participantes. Ao apresentarem, nos chamados “círculos de cultura”, palavras que identificavam a comunidade e que se relacionavam a seu cotidiano, denominadas por Freire como “palavras geradoras”, trabalhadores, donas de casa, idosos de estratos socioeconomicamente muito pobres, aprendiam a ler e escrever problematizando suas vidas, conscientizando-se a respeito da opressão a qual eram submetidos por donos das terras nas quais exerciam atividades de trabalho, por exemplo, ou mesmo pelo esquecimento do Estado brasileiro, que não lhes proporcionava Educação (FREIRE, 2008; 2011a; 2011b; 2014; BRANDÃO, 2008). Tal proposta de erradicação do analfabetismo por meio de uma Educação popular, cuja metodologia promovia o surgimento de uma conscientizadora sócio-política crítica em relação à realidade de dominação ao qual era submetido seu público-alvo, custou a Freire a perseguição e o exílio forçado da ditadura civil-militar que governou o Brasil entre os anos de 1964 e 1985.

113“Para o historiador e filósofo da História Reinhart Koselleck, o espaço de experiência é o conjunto de experiências individuais e coletivas passíveis de rememoração que são transmitidas de geração em geração por diferentes meios. Tais experiências, acumuladas em diversos tempos e espaços, têm como objetivo suscitar expectativas nos sujeitos históricos de acordo com as necessidades de orientação em seu tempo. Para ele, as experiências humanas geram expectativas que podem (ou não) ser vivenciadas no processo histórico. O horizonte de expectativas [...] se realiza no hoje, é futuro-presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto”. (ALVES, 2014: 323-324).

socioeconômico discente pode revelar em que medida as relações entre Estado e Mercado se perenizam ao longo do tempo, prescrevendo modelos a serem regiadamente seguidos. Verifica-se, portanto, que é mister estudar em que medida identidades são reproduzidas de geração em geração, não por ser parte da satisfação das carências de orientação no tempo das pessoas que as reproduzem, ou seja, por opção, conscientemente refletida, mas pela necessidade de rotinização prescrita por grupos econômicos que detém o poder político na região, os quais, por tais laços, tornam o horizonte de expectativas de boa parte da população imperceptível, restrito ao espaço de experiência reproduzido ao longo do tempo. Crianças podem compreender que sua única possibilidade de orientação temporal seja a de reproduzir a atividade econômica de trabalho feita por seus pais. Por outro lado, o pouco comprometimento do Estado com a qualidade da Educação dada a boa parte dos filhos da classe trabalhadora, sobretudo daquela localizada na periferia da cidade, pode gerar um grupo de alunos que não veem no conhecimento, algo que possa retirá-los da condição de pobreza, dada a decepção com o espaço escolar. Com esse estado de coisas apresentado, torna-se fulcral a formação do pensamento histórico de professores e estudantes, de maneira que sejam suscitadas, novas possibilidades de orientação temporal, revestidas de criticidade com relação ao cotidiano local, do sítio, município em que se vive, ou mesmo global, ao pensar nas questões estruturais que influenciarão a vida das pessoas na sociedade contemporânea.

Os dados colhidos pelo primeiro instrumento de pesquisa, como observado, já possibilita a interpretação de diferentes características dos grupos pesquisados. Entretanto, para uma pesquisa que procura relacionar os aspectos socioeconômicos e culturais do cotidiano de estudantes, com a relação que estes mantém com o trabalho humano de sua região (ou não), num processo histórico, é fundamental que a elaboração do instrumento de investigação cognitivo considere diferentes possibilidades de construção do conhecimento histórico, bem como a relação desses saberes com cotidiano. Ora, proporcionar ao estudante perceber-se nesse contexto de forma crítica, reflexiva, mostra em que medida há a influência do estudo da História, racionalmente concebido, na elaboração das narrativas discentes.

Dessa forma, num segundo momento, os estudantes responderam a um instrumento com o objetivo de se perceber as semelhanças e diferenças na construção do conhecimento histórico a partir de duas narrativas escritas e uma imagética. Os alunos foram convidados a discutir a temática do “trabalho escravo”, com vista a compreendê-la, conceitualmente, sob a perspectiva da consciência histórica, e relacioná-la ao presente, até mesmo ao seu cotidiano de vida. Como

observado anteriormente, sob diferentes nuances, Jörn Rüsen compreende consciência histórica como a “[...] suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001: 57). Nesse sentido, o segundo instrumento de pesquisa proporcionou a investigação de diferentes conceitos meta-históricos ou de “segunda ordem” (LEE, 2001), ou seja, conceitos relacionados à construção do conhecimento histórico dos estudantes, que lhes permite interpretar a produção cultural com a qual mantém contato nos espaços intra e extraescolares, a qual pode ser apropriada pelos historiadores como fonte histórica de um tempo estudado.

São vários os conceitos de segunda ordem que estão sendo investigados, nomeadamente os conceitos de “Evidência Histórica” e de “Explicação Histórica”. Pretende-se que os alunos explorem tanto o conteúdo histórico existente nas fontes, quanto o processo de reconstrução do passado ao transformar tais fontes em evidência histórica de um dado acontecimento ou situação histórica. Como salienta Isabel Barca (2006: 95), a aprendizagem em História é “orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes”, pelo que as perspectivas orientadas por diferentes enfoques, podem ser diferentes, mesmo com perguntas muito próximas. Por isso, procurou-se compreender: Como essas fontes foram apropriadas pelos estudantes? São adequadas, ou seja, desafiadoras do seu pensamento histórico acerca do tema discutido? Atuam para confirmar ou refutar uma concepção prévia a respeito do assunto, sem nenhum tipo de acréscimo ou modificação ao pensamento? Doam, simplesmente, mais informações ao tema? Servem como testemunho da versão da História que mais lhes convém? Servem como prova de que esta ou aquela concepção histórica do tempo é a mais credível?

Pretendeu-se, ainda, pesquisar como os estudantes elaboram explicações para questões históricas às quais são submetidos cotidianamente. Aprender História não é memorizar fatos ou datas, tampouco reproduzir, resumidamente, extensas narrativas existentes em manuais didáticos. Explicar a História se faz necessário. É no uso da narrativa histórica, eivada de marcos temporais, de elementos que trazem a lume aspectos do processo histórico estudado, que se verifica em que medida ocorre a aprendizagem histórica. Nesse sentido, Explicação Histórica é entendida como:

[...] uma resposta a uma pergunta de tipo “por que?” sobre acções, acontecimentos e situações do passado humano [...] Cada explicação pressupõe uma selecção de factores – razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos. Cada autor pode atribuir uma importância relativa diferente aos factores seleccionados e, entre uma gama e

outra de factores (condições existentes), uns podem ser considerados condições necessárias, outros, condições contributivas/facilitadoras. (BARCA, 2000: 61).

Destarte, o instrumento possibilita recolher narrativas elaboradas pelos alunos e, a partir da sua análise, conhecer as suas concepções quanto às diferentes formas como eles lidam com as fontes históricas, as interpretam, e explicam. Em síntese, a partir de um tema estudado, os estudantes constroem suas opções de orientação no tempo presente, bem como abrem perspectivas, conscientemente, para o futuro.

Portanto, ao procurar a investigação do perfil sócio-econômico e cultural dos estudantes e de suas famílias, bem como gerar possibilidades de relacioná-la com questões estruturais que compõem o processo histórico do local no qual essas famílias habitam, sobretudo no quesito trabalho, a presente pesquisa abre caminho para o estudo da construção do conhecimento histórico que verifique em que medida os estudantes iniciam um processo de autorreflexão, por meio da influência do estudo da História, mediado pela razão histórica (epistemologia), nas escolas. Entretanto, a riqueza do trabalho de investigação que o Ensino de História proporciona não se limita à esfera do educando, pois pesquisadores e professores de História, formados nessa concepção investigativa, tal qual Isabel Barca preconiza em suas atividades referentes à aula-oficina (BARCA, 2004) presente em diversas pesquisas da Educação Histórica em Portugal, por exemplo, constroem constante e profícua reflexão a respeito de seu papel no desafio de promover a aprendizagem histórica com sentido para a vida.

Nesse sentido, Epistemologia e Ensino de História atuam conjuntamente para a construção de uma aprendizagem histórica que privilegie a análise, por parte dos estudantes, das questões estruturais, de âmbitos social, econômico, político e cultural, com as quais se deparam no cotidiano da sociedade contemporânea, enfim, abrindo espaço para a literacia histórica (SCHMIDT, 2009; BARCA, 2006; LEE, 2006; 2008) de forma a, praticamente, a consciência histórica se apresentar em suas ações temporais.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Ronaldo Cardoso. Da Consciência Histórica (Pré) (Pós?) Moderna: reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck. *Saeculum* (UFPB), v. 30, (2014), p. 321-339.

_____. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, (2013), p. 49-69.

BARCA, Isabel. *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Universidade do Minho, 2000.

_____. Aula oficina do projecto à avaliação. In: Para uma Educação Histórica de Qualidade, *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Uminho, (2004), p. 131-144.

_____. Literacia e Consciência Histórica. *Revista Educar - Especial*. Curitiba: Editora UFPR, (2006), p. 93-112.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani e CERRI, Luís Fernando. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à Didática da História. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, (2012), p. 991-1008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire?* Coleção Primeiros Passos, 38. São Paulo: Brasiliense, 2008.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011ª.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011b.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora da PUC-Rio, 2006.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In BARCA, Isabel (Org.) *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, (2001), p. 13-27.

_____. Educação Histórica, consciência histórica e Literacia histórica. In BARCA, I.(org.) *Estudos de consciência histórica na Europa. Ásia e África*. Braga: Uminho. 2008.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. In *Revista Educar*. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: UFPR. 2006.

LORENZ, Chris. Historical Knowledge and historical reality: a plea for internal realism. In. FAY, B; POMPER, P; VANN, R (Eds). *History and Theory Contemporary Readings*. UK: Blackwell Publishers, (2001), p. 342-376.

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

_____. Historiografia Comparativa Intercultural. In. MALERBA, J. (Org.). *A História Escrita*. São Paulo: Editora Contexto, (2006), p. 115-137.

SATO, M. Historiografia Cognitiva e Historiografia Normativa. In. MALERBA, J. (Org.). *A História Escrita: teoria e história da historiografia*, São Paulo: Editora Contexto, p. 157-174.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2009). Literacia Histórica: um desafio para a Educação Histórica do século XXI. *História & Ensino*, Londrina, (2006), v. 15, p. 09-22.

WIKLUND, Martin . Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. Tradução de Pedro S. P. Caldas. *História da historiografia*, Mariana, UFOP, n. 1, (2008), p. 20.

ANEXO

Idade: _____ ano/série na qual estuda: _____ Sexo: M () F ()

Escola: _____

A atividade abaixo não se trata de uma prova, mas de um pequeno exercício para verificar como você interpreta textos e imagens que tratam de um tema estudado nas aulas de História. Agradecemos por seu interesse e seriedade em participar desta atividade.

Leia os documentos abaixo e responda às questões propostas:

Documento I – A escravidão no Brasil colonial - “As condições físicas nos engenhos baianos eram paupérrimas [muito pobres]: falta de roupa, alojamento inadequado, má nutrição, disciplina rígida e castigos cruéis. [...] As exigências do trabalho nos engenhos de açúcar eram muito pesadas. Durante a safra, os engenhos funcionavam noite adentro, e os trabalhos, às vezes, duravam de dezoito a vinte horas por dia [...]. [...] as condições de trabalho desagradáveis e perigosas combinaram para tornar especialmente “ruim” a produção de açúcar em todas as sociedades escravagistas [que escravizavam] do novo mundo. O Brasil não era exceção.” (SCHWARTZ, Stuart B. Escravos, roceiros e rebeldes, 2001.)

Documento II - “A riqueza do setor sucroalcooleiro [de produção de açúcar e álcool], que movimentará neste ano R\$40 bilhões, não atingiu os lavradores [agricultores]. Em 1985, um cortador [de cana de açúcar] em São Paulo ganhava em média R\$ 32,70 por dia (valor atualizado). Em 2007, recebeu R\$ 28,90. A remuneração caiu, mas as exigências no trabalho aumentaram. Em 1985, o trabalhador cortava 5 toneladas diárias de cana. Na safra atual, 9,3 (toneladas). [...] os cortadores são uma espécie invisível nas publicações [revistas e jornais] do setor. Exibem-se usinas de alta tecnologia, mas oculta-se a mão-de-obra da roça. [...] Acumulam-se as denúncias de trabalho escravo. [...]” (Trechos do especial “Os anti-heróis” – Caderno “Mais”, Folha de São Paulo de 24/08/2008.)



Documento III - Charge de Angelini. In. *Folha de São Paulo*, 2008.

1) Qual ou quais assuntos/temas são apresentados nos documentos?

2) Para você qual dos documentos mostra uma época/tempo mais distante dos dias atuais? Por quê?

3) Você acha que os documentos apresentam algum problema para os seres humanos do passado e/ou do presente? Discuta.

4) Em sua opinião, as situações mostradas nos documentos são próximas ou distantes do seu dia-a-dia? Você consegue identificar em qual lugar, ou quais lugares, ocorreram tais situações? Explique.

5) Agora um desafio: você conseguiria propor alguma forma de resolver esse problema? Descreva sua ideia.

Obrigado por participar da pesquisa!

PARA CONHECER A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM INVENTÁRIO DA HISTORY EDUCATION

THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT

Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) – UFPR

RESUMO: No Brasil, o campo da educação histórica, inicialmente foi influenciado pelas discussões portuguesas, que por sua vez foram influenciadas pela Inglaterra. No Brasil e na Europa além da utilização do conceito consciência histórica, comum em diversos países, discussões a respeito da progressão, avanço, mudança do pensamento histórico, ou do desenvolvimento de Competências têm se tornado presentes e gerado debates. Com o objetivo de compreender esses conceitos e a historicidade dessas concepções, o presente artigo propõe um inventário (GRAMSCI, 1984) adentrando os campos da teoria e filosofia da história. As fontes analisadas nesse propósito foram os textos publicados pelo professor Peter Lee (Universidade de Londres) entre 2001 e 2015. O inventário permitiu perceber discussões relacionadas às possibilidades formativas da História, sobretudo pelo aspecto entendido como transformador dos conhecimentos históricos (LEE, 2015), além de uma recorrência de aproximações entre tradições distintas no âmbito da Filosofia da História, e principalmente um retorno a definições de níveis de progressão do pensamento histórico percebidos nas expressões de alunos a respeito da natureza da História. A discussão a partir dos textos da History Education pode auxiliar a compreensão sobre os conceitos de competências, progressão, e ainda a compreensão sobre aproximações entre História e Psicologia no que diz respeito aos conceitos substantivos e de segunda ordem, aos professores (as) – pesquisadores (as) que busquem referências no campo da educação histórica no âmbito ibero americano.

PALAVRAS-CHAVE: *Consciência Histórica, Competências, Formação Histórica, Progressão, Avanço.*

INTRODUÇÃO

Dando continuidade ao inventário apresentado no último encontro das Jornadas de Educação Histórica (Cuiabá – Mato Grosso – Brasil, 2015), passamos agora para outro grupo importante nesse campo de discussões, a *History Education* representada pelos textos do professor Peter Lee. O presente texto está relacionado à tese de doutoramento em desenvolvimento pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica.

A pesquisa em andamento se dedica a estabelecer um diálogo entre possibilidades de uma educação histórica perspectivada pela práxis que se contrapõe ao discurso do estabelecimento de habilidades e competências prévias. Pois, a perspectiva da práxis possibilita relações de ensino e aprendizagem histórico relacionado à vida, não normatizada, não prescritiva. A ausência da categoria práxis como central, o descuidar-se de que a consciência histórica se produz a partir da práxis, pode levar a medidas que engessam o processo de constituição do ensino e de aprendizagem. Com consequências inclusive para a autonomia dos professores¹¹⁴.

No entanto, parece existir um acompanhamento das discussões sobre competências, que não foram pensadas no âmbito da própria história, mesmo nesse campo específico da História. Com a intenção de compreender de maneira mais aprofundada esses movimentos é que organizamos essa discussão. Nesse sentido é que optamos por uma possibilidade de inventário.

Nas notas iniciais escritas por Antonio Gramsci, a respeito da concepção dialética da História, o autor alertou sobre a necessidade de criticar as próprias concepções de mundo. Propõe também que se realize a crítica das filosofias que nos deixaram estratificações.

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (GRAMSCI, 1984: 12)

A fim de descobrirmos nossas limitações ou conformismos, na intenção de não utilizarmos conceitos ou mesmo criticá-los de maneira bizarra, é necessário fazer um inventário.

¹¹⁴ Agradeço as professoras Ana Claudia Urban e Maria Auxiliadora Schmidt (orientadora) e aos professores Estevão Chaves de Rezende Martins, Geyso Dongley Germinari e Rafael Saddi Teixeira pelas contribuições na banca de qualificação do doutorado. As arguições auxiliaram muito no esclarecimento de questões relacionadas a essa parte da pesquisa e outros elementos do projeto como um todo.

No texto apresentado nas XV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica – Consciência histórica e Interculturalidade, em julho de 2015 na Universidade Federal de Mato Grosso, realizamos um inventário sobre a presença do conceito de “competências” na Didática da História alemã, representadas em textos dos professores Bodo Von Borries e Andreas Körber. O intuito em 2016 é realizar um inventário a partir dos textos do professor Peter Lee que temos acesso no Brasil, tanto em português quanto na língua original em inglês.

UM INVENTÁRIO DA HISTORY EDUCATION A PARTIR DOS TEXTOS DE PETER LEE

As produções da professora e pesquisadora Isabel Barca são responsáveis por um diálogo específico, no âmbito da Universidade Federal do Paraná, com as produções da chamada Educação Histórica. E tanto em sua tese de doutoramento, quanto em outras produções, o professor Peter Lee, da Universidade de Londres é apontado como um dos principais articuladores dessa discussão na Inglaterra (juntamente com outros pesquisadores que aparecem de maneira incidental). Portanto, analisarei agora algumas produções do grupo inglês de educação histórica devido a importância dessas produções nas produções da Educação Histórica em Portugal, e a influência concomitante nas discussões da Educação histórica no Brasil.

O primeiro texto a ser discutido pode ser considerado um marco das publicações que correspondem ao campo de discussão com o qual dialogo no presente texto, isso porque foi publicado no primeiro encontro das chamadas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Trata-se do texto “Progressão da compreensão dos alunos em História”, apresentado pelo professor doutor Peter Lee da Universidade de Londres.

O autor inicia o texto apontando que suas discussões pautar-se-ão em dois pontos principais: primeiro, a disciplina de História no Reino Unido e, em seguida, a investigação em cognição histórica do projeto CHATA¹¹⁵. De acordo com Lee, essas pesquisas sugeriram o receio de que os alunos deixassem de se interessar por História enquanto disciplina escolar e se interessassem mais pelas histórias apresentadas na indústria cultural.

¹¹⁵ O projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) ocorreu na Inglaterra e propôs-se a pesquisar as ideias históricas das crianças e jovens alunos para identificar problemas relacionados à diminuição do número de alunos matriculados nas disciplinas de História. Esse projeto envolveu estudantes ingleses de 7 – 14 anos de idade.

O projeto intitulado “13-16”¹¹⁶ coordenado pelo pesquisador Denis Shemilt mudou esse quadro de preocupação com o desinteresse dos alunos a partir do momento que a disciplina passou a ser trabalhada em termos específicos da História. A questão que mobilizou estudantes e professores girava em torno pergunta: “Que ideias é que as crianças traziam para a Disciplina de História? Quais os conceitos, quais as imagens que a História fornecia as crianças?” (LEE, 2001: 14).

O autor apontou que era necessário haver algo que as crianças aprendessem progressivamente e que conseguissem perceber as mudanças das ideias operadas. Era necessário superar as ideias iniciais trazidas pelos estudantes para avançar em relação aos conhecimentos sobre a própria produção do conhecimento histórico. As crianças precisavam entender que aquilo que elas estudavam já havia sido estudado por alguém, e que a História não se limita a testemunhos. Ou seja, era necessário desenvolver experiências nos estudos que levassem as crianças a percepção das evidências históricas e o processo de produção de inferências a partir das evidências apreendidas nas fontes.

Em um ponto em comum com as pesquisas da Educação Histórica em Portugal, que foram influenciadas pelo próprio Peter Lee, o autor utilizou os conceitos de segunda ordem e os conceitos substantivos:

Existem conceitos substantivos como, agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos, também os 'conceitos de segunda ordem'. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar. (LEE, 2001 : 15)

Nesse sentido é que se desenvolveu o Projeto CHATA, (Concepts of History and Teaching Approaches), que propôs investigar as ideias das crianças sobre narrativas históricas. Um dos estudos discutidos pelo autor disponibilizava para os alunos dois textos diferentes, porém com o mesmo tema histórico. A questão principal era: “como podia haver diferenças ao contar-se a mesma História?” (LEE, 2001: 16).

Não cabe aqui revisar os resultados dos estudos que podem ser analisado na leitura dos próprios textos do autor, no entanto, interessa aqui o resultado da discussão e a possível relação com a ideia de formação histórica. Nesse primeiro texto Lee concluiu que, quando os alunos compreendem que existe seleção em história não é satisfatório que queiramos preenchê-los com fatos, e que, por outro lado, ao perceberem que História possui parâmetros para sua

¹¹⁶ O termo “13-16” se refere à caracterização do público-alvo deste projeto: estudantes ingleses com treze a dezesesseis anos de idade. Trata-se de um projeto anterior ao CHATA.

produção, afastam-se do relativismo e do ceticismo. E, de acordo com o autor, é esse o processo que a Educação Histórica deveria implementar (LEE, 2001 : 20).

Uma questão importante a ser destacada é a ideia defendida por Lee de que a História seria contra-intuitiva para os estudantes. Em texto apresentado em 2001, nas segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica e publicado nas Actas de 2003, o autor apontou que uma questão a ser trabalhada no processo de ensinar e aprender história é que os alunos fazem julgamentos pautados no senso comum e que os historiadores trabalham em um caminho oposto.

Ao discutir resultados de pesquisas empíricas em ambiente escolar, Lee organizou modelos de progressão do pensamento histórico relacionados aos conceitos de segunda ordem. A proposta, nesse caso, ocorreu com base na progressão relacionada ao conceito de Empatia Histórica¹¹⁷.

Nível 1 – Tarefa explicativa não alcançada

Nível 2 – Confusão

Nível 3 – Explicação através da assimilação e déficit

Nível 4 – Explicação através de papéis e/ou estereótipos

Nível 5 – Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do quotidiano /presente

Nível 6 – Explicação em torno do que as pessoas naquele tempo pensavam

Nível 7 – Explicação em termo de um contexto material e de ideias mais amplos (LEE, 2003 : 25 - 27)

As formas analisadas pelo autor trouxeram contribuições muito interessantes a respeito de como os alunos se relacionam com o passado e com o conhecimento sobre o passado. No caso do conceito de empatia, essas questões envolvem a possibilidade dos alunos não julgarem os seres humanos do passado como menos capazes e compreenderem que muitas vezes pensavam diferente por questões culturais, por exemplo.

¹¹⁷ Uma observação faz-se necessária, apesar da ampla utilização do conceito de empatia na History Education e na Educação Histórica em geral, não é fácil encontrar uma discussão mais aprofundada a respeito do conceito com base na filosofia da História, a exemplo do que ocorre com conceitos como o de Consciência Histórica. Nesse caso há uma ampla discussão principalmente realizada por Wilhelm Dilthey, sobre a (verstehen), ver, por exemplo, em: REIS, José Carlos. A DIFERENÇA DAS CIÊNCIAS HISTÓRICO-SOCIAIS: A COMPREENSÃO EMPÁTICA (VERSTEHEN). In.: Lições de História: da história científica à crítica da razão metódica no limiar do século XX / org. Jurandir Malerba. – Porto alegre, FGV : Edipuc, 2013 (p. 111 – 129); ou ainda em DILTHEY, Wilhelm. A compreensão dos Outros e de suas Manifestações de Vida. In.: GARDINER, P. Teorias da História. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.

Uma questão que pode ser observada nesses dois primeiros artigos é que, apesar da preocupação com a relação dos alunos com o passado e com o conhecimento sobre o passado, não existia ainda uma proposta específica sobre a formação histórica em um sentido ontológico. Isso não coloca em dúvida os interesses com relação a tornar o pensamento dos alunos mais científicos de acordo com os modelos de progressão, mas o que se espera como resultado dessas relações é algo que considero importante, pois a História e a Filosofia da História têm seus propósitos enquanto área de conhecimento que não se limitam aos procedimentos operacionais do pensamento no âmbito da ciência da História.

Seguindo a sistematização das produções do autor, em um texto realizado em coautoria com Ashby e Dickson (2004), há um maior detalhamento de estudos realizados no âmbito do projeto CHATA, por exemplo, sobre como os alunos usavam elementos explicativos para chegar a uma afirmação sobre o passado. Os resultados desses estudos ainda provisórios segundo os autores serviriam, pelo menos, como recurso heurístico sobre os níveis de progressão (LEE; ASHBY & DICKSON, 2004 : 223). No entanto, ainda nesse estudo, não há apontamentos sobre a relação desses elementos com uma proposta de formação histórica, ou a respeito do conceito consciência histórica e seus possíveis desdobramentos relacionados a uma ontologia.

Em 2006, numa produção a respeito do conceito de *literacia* histórica, pode-se constatar uma aproximação a discussão proposta no presente texto. De acordo com Lee (2006), ao discutir possibilidades de uma *literacia* histórica, deve-se prestar atenção em dois componentes básicos: a relação dos alunos sobre a disciplina de História, e a orientação na relação com o passado e, com isso, os desdobramentos a respeito das relações temporais, presente, passado e futuro. De acordo com o autor as referências para esse trabalho estão pautadas em trabalhos de Bevir, Collingwood, Lorenz e Rüsen (LEE, 2006 : 131).

O autor recorreu nesse texto a matriz disciplinar (RÜSEN, 2001: 35). Lee retirou da obra de Rüsen, em diálogo com outros autores, algumas contribuições que poderiam indicar possibilidades de uma *literacia* histórica.

Uma primeira exigência da *literacia* histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas idéias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante (OAKESHOTT, 1983, p. 6). Isso sugere que os alunos devem entender, por exemplo:

- como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência;
- que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais e que a explicação de ações requer a reconstrução das crenças do agente sobre a situação, valores e intenções relevantes (BEVIR, 1999, 2002; COLINGWOOD, 1993, 1999; DRAY, 1995; VAN DER DUSSEN, 1981);

- que as considerações históricas não são cópias do passado, mas
todavia podem ser avaliadas como respostas para questões em termos (ao menos) do âmbito do documento que elas explicam, seus poderes explicativos e sua congruência com outros conhecimentos. (LORENZ, 1994, 1998; BEVIR, 1994).

A proposta no presente artigo não está centrada em conferir filosoficamente a validade dessas aproximações, mas perceber em que medida a produção da educação histórica inglesa dialoga com os conceitos de formação histórica e seus desdobramentos possíveis no âmbito da orientação existencial da práxis humana.

Na sequência desse texto, Lee retoma o primeiro princípio chave do projeto “*How people learn*” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 1999) sobre os pré-conceitos que os alunos trazem consigo quando chegam em uma experiência de aprendizagem. Essa conclusão aproxima-se de alguns resultados do projeto CHATA sobre ideias comuns entre os alunos nas aulas de História, por exemplo, quando pensam que a história limita-se ao testemunho o que tornava necessário fazê-los compreender os conceitos de evidência e inferência.

Nas discussões a respeito do conceito de *literacia* histórica, Lee discutiu alguns dados de entrevistas com alunos em que o resultado tornou evidente que a maioria dos alunos, não era capaz de narrar uma história com coerência:

As “histórias”, na maioria das respostas, são fragmentadas e esboçadas, além de baseadas em referências específicas muito limitadas; as favoritas são a Segunda Guerra Mundial, os Vikings, a Guerra Civil, a Revolução Industrial e a união da Europa. A maior parte das respostas lida com eventos, e não estados de coisas ou processos, e embora a mudança esteja claramente presente, ela geralmente parece ser tratada ela mesma como um evento. Essa ontologia restrita pode ser o fator crucial para impedir os alunos de desenvolverem um quadro mais organizado e útil do passado. Há pouca apreensão de temas relacionados um com o outro, ou direções diferentes de mudanças. (LEE, 2006: 143)

Nota-se nesse parágrafo que aparece, talvez pela primeira vez, uma preocupação relativa não apenas a forma operacional do pensamento histórico, aquilo que poderia ser percebido através de uma progressão de ideias, e sim com os desdobramentos possíveis dessas formas de pensamento para a orientação dos alunos. Exemplo disso, a pergunta que se relaciona a serventia da história para escolhas políticas ou sobre assuntos de interesse coletivo num horizonte próximo de 5 (cinco) anos.

Se os achados nesse estudo piloto não são ilusórios, voltamos-nos aqui para a relação chave entre questões de orientação (o passado que nos ajuda na vida cotidiana) e compreensões disciplinares. A matriz de Rüsen parece ser um mapa apropriado para pensar sobre os temas centrais para qualquer concepção genuína da literacia histórica. (LEE, 2006: 145)

Aqui aparece objetivamente a relação entre a preocupação com os horizontes possíveis a partir do estudo da História na escola e relacionados à teoria rüseniana. Nesse texto fica clara a preocupação do autor de não ensinar fragmentos de histórias na escola, e que por outro lado, comecemos a pensar em uma estrutura histórica utilizável (*Usable historical frameworks - UHF*).

Uma estrutura deve ser um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado. Deve ser ensinada rapidamente e sempre revisitada, pois assim os alunos podem assimilar novas histórias em relação à estrutura existente ou adaptar a mesma. Seguindo Rüsen, essa matéria deve ser a história humana, não alguns subconjuntos privilegiados dela. Uma UHF irá seguir, inicialmente, amplos desenvolvimentos nas sociedades humanas, questionando sobre os padrões de mudança na subsistência humana e na organização política e social. (LEE, 2006: 146-147).

E na conclusão do texto fica clara a preocupação com o tipo de substância deixada pelo ensino de História e a relação com os sentidos de orientação. Essa conclusão demonstrou, que são devido às contribuições dos autores com quem proponho esse diálogo, que surgem as possibilidades de pensar em avanços correspondentes as preocupações com o referencial da práxis relacionada a pesquisa em que esse texto está inserido.

Ainda no intuito de estabelecer esse diálogo, é possível observar que o autor avançou em relação às preocupações sobre o que resta das aulas de História, ou ainda, no sentido de que a História está nos currículos escolares dos países, mas não está claro o que ela deve deixar. Em publicação de 2008, é possível perceber mais uma vez que as discussões que iniciaram preocupadas com a ideia de progressão nas publicações de 2001, por exemplo, ao longo dos anos foi inserindo a preocupação com uma ideia de literacia histórica, que cada vez mais passou dialogar com o referencial da consciência histórica.

Em “EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LITERACIA HISTÓRICA” Lee, utilizou a distinção inspirada em Oakeshott¹¹⁸ sobre o passado prático e o passado histórico, sendo o segundo bem mais difícil de atingir. A ideia apresentada aqui é que a História é contra-intuitiva e que o cotidiano impossibilita a compreensão do passado (LEE, 2008 p.13-14).

¹¹⁸ As citações de Peter Lee que se referem a Michael Oakeshott se referem ao livro (Oakeshott, M., *On History*, Oxford: Basil Blackwell, 1983, p.6). A edição brasileira desse texto é (OAKESHOTT, Michel. *Sobre a História e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2003).

Essa questão levou o autor à definição de que o passado visto de maneira fixa pelos alunos necessita passar por progressões conceituais. Refere-se a alguns dos dados do projeto CHATA, os mesmos analisados na produção de 2004 (LEE, 2008: 14). Depois de uma discussão comum a muitos de seus textos, em que demonstra que os alunos precisam entender como é possível produzir conhecimento histórico e que esse conhecimento é pautado em fontes e evidências históricas que relacionam os conceitos substantivos aos de segunda ordem, Lee, chega ao seguinte subtítulo: Conhecimento substantivo e orientação temporal (LEE, 2008: 20).

A ideia defendida está na necessidade de que o conhecimento substantivo (conteúdo) e o conhecimento da própria disciplina da História precisam caminhar juntos para que ocorra orientação temporal, pois sem isso a História não teria razão de ser. Nesse ponto o autor faz mais uma vez uma referência direta a matriz disciplinar da ciência da História discutida, por Rösen (1987, 2001) como algo que pode ser indicativo para essa relação entre conhecimento disciplinar e necessidade de orientação temporal.

No entanto, parece existir na leitura de Lee (2008, 2012), uma reserva relacionada ao conceito de consciência histórica, e mesmo com relação às perspectivas de orientação temporal que podem ser resultantes da relação do ensinar e aprender História a exemplo de Rösen. Existem diferenças entre essas duas referências utilizadas nos debates da Educação Histórica. Possuem trajetórias distintas, enquanto Peter Lee é um pesquisador que trabalhou mais com estudos empíricos realizados em ambiente escolar, Jörn Rösen se dedicou em grande parte de sua produção a teoria e a filosofia da História. Na nota de rodapé transcrita abaixo Lee abordou que tipo de apropriação pretendeu a partir das contribuições da matriz disciplinar de Rösen. Vejamos:

O ponto aqui não é subscrever a posição de Rösen no que respeita à consciência histórica in toto, mas realçar que a sua matriz é não só valiosa como sugestiva para a educação histórica e para as concepções de literacia histórica. Neste contexto pode ser paradoxal citar a ideia de orientação no mundo prático de Rösen num artigo que invoca a rejeição de Oakeshott 'de passado prático' - mas é precisamente neste paradoxo que se encontra o centro da educação histórica. Qualquer tentativa de adestrar o passado para fins práticos, mesmo que nobres, implica que a História pode ser reescrita para chegar a estes fins. Mais uma vez um género de princípio de Heisenberg: podemos garantir a história ou um fim nobre, mas não ambas as situações em conjunto. No contexto da educação, é aplicável a noção de "passado prático": isto é só a História pode oferecer o tipo de compreensão que permitirá aos alunos autonomia na sua orientação no tempo. A literacia histórica exige que os alunos acedam ao conhecimento do passado para que este lhes permita fazer sentido do seu mundo no tempo. (LEE, 2008: 20)

Poderia afirmar que a própria advertência feita pelo autor entre à possibilidade paradoxal entre a aproximação de Oakeshott e Rösen a respeito da rejeição do primeiro pelo passado prático e da atenção dada pelo segundo a vida prática ou práxis da vida, é justamente o ponto que talvez precise ser discutido para testar a possibilidade de ir além, por consensos e

contrapontos das propostas realizadas no âmbito do grupo inglês de educação histórica. Vale observar também que um dos limites colocados a relação entre História e práxis são colocados por Lee em referência a um princípio das chamadas ciências duras ou exatas, fazendo referência ao princípio de Heisenberg. Esse tipo de aproximação é perceptível também nos filósofos da História que influenciaram a *History Education* (a exemplo de Hempel).

Uma das preocupações apontadas por Lee (LEE, 2008: 20) seria de que, como afirma Rüsen (2001) a História ciência produz um excedente teórico além das carências de orientação da vida. E que este excedente teórico deve ser visto como uma realização racional característica da ciência da História. Propõe então que para o desenvolvimento da *Literacia* histórica a educação histórica deve se preocupar com estruturas históricas utilizáveis (*Usable historical frameworks* - UHF). O texto segue dando indicativos metodológicos sobre a possibilidade de encaminhamentos da UHF.

A questão provisória é que faltaria ainda na escola inglesa uma discussão sobre a ideia de formação histórica que se espera resultante dessa *literacia* histórica. As preocupações de Lee esbarram em questões políticas em vários momentos de sua produção, as compreensões dos alunos no presente a respeito do passado que influenciariam na percepção da sociedade atual, mas encerram quase sempre em conceitos de segunda ordem como o conceito de mudança.

A literacia histórica é de central importância num mundo onde as ações do passado e os processos encarnam ambos quer constrangimentos quer a abertura de oportunidades para novas ações e realizações políticas. Os alunos precisam desesperadamente de compreender como o presente é o movimento principal do passado, não um qualquer momento instantâneo cortado pela "mudança" de tudo o que o precede. Os alunos também precisam de saber que o conhecimento do passado é possível que vale a pena avaliar as afirmações que as pessoas fizeram no passado e que embora nós nunca possamos ter uma única história definitiva, algumas respostas a algumas questões acerca do passado serão melhores do que outras (mais válidas e mais "verdadeiras"). (LEE, 2008: 27)

A questão que levanto nesse texto não tem a intenção de invalidar ou hierarquizar a qualidades das discussões, mas ver até que ponto essas contribuições podem ser repensadas no sentido de avançar o debate. Portanto, a questão seria que primeiro Lee possui restrições a um pensamento ontológico de Rüsen, segundo que ao mesmo tempo em que sua obra avança nos estudos empíricos e talvez resultem em mais indicativos metodológicos do que a produção teórica de Rüsen, me parece que falta na produção de Lee justamente uma preocupação mais efetiva com o que se pretende ao fim e ao cabo das discussões.

A questão é que, o estabelecimento de competências do pensamento histórico, mesmo que relacionadas a processos metodológicos da pesquisa histórica ou do fazer historiográfico, não necessariamente resultam em uma formação histórica no sentido concreto, relacionado à

práxis. A análise da fonte, por exemplo, pode-se dar alheia à práxis da vida, ou em resposta a essas demandas, dependendo de como encaminhamos a relação entre consciência histórica e a forma pela qual ela se realiza.

Até aqui, é possível apontar a questão da progressão das ideias históricas prévias e o ensino para o desenvolvimento de competências do pensamento histórico são o eixo central de algumas discussões do campo da educação histórica ou da *history education*. E na Inglaterra, pelo exemplo das produções de Peter Lee (2001 - 2014), o eixo central se dá entorno do conceito de Literacia histórica com preocupações relacionadas à proposta de Rüsen no sentido da orientação histórica. A questão principal que levanto é que a maneira que tem sido abarcada a relação entre consciência e formação histórica nem sempre resulta em uma discussão mais ampla e ontológica a respeito das características dessa formação. O que pode estar relacionado a concepções teóricas e filosóficas a respeito do conceito de consciência, por exemplo, ou mesmo sobre a função da História enquanto ciência.

Em 2012 a Revista TEMPO E ARGUMENTO do Programa de Pós-graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), publicou uma entrevista com o professor doutor Peter Lee realizada pela professora doutora Cristiane Bereta da Silva. Nessa entrevista Lee estabelece um histórico das pesquisas da Educação Histórica na Inglaterra e apresenta de maneira objetiva os referenciais que antecederam sua produção.

Quando indagado sobre o projeto CHATA e sobre sua importância a resposta retomou o momento anterior ao de suas pesquisas e evidenciou a contribuição da filosofia analítica relacionada a contribuições da psicologia para a aprendizagem. Vejamos:

O projeto Chata só pode ser entendido como parte de uma tradição mais ampla de pensar a história e o entendimento das crianças sobre a história que se desenvolveu no Reino Unido por volta de 1960 (...). W.H. Burston no Instituto de Educação da University of London acredita que o ensino de História deve ser informado - se pretende ser um ensino genuíno de história – pela análise da história fornecida pelos filósofos da história. Ele se baseou no estudo de W.H. Walsh, em particular, e foi até certo ponto influenciado por seu amigo Michael Oakeshott. Ele também reconheceu que o ensino de História não iria nunca prosperar se não levasse a sério o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo, e aqui sua relação próxima com Edwin Peel da Universidade de Birmingham foi de central importância. O estudo de Peel deve muito ao estudo de Piaget, mas voltou sua atenção às “disciplinas” específicas da escola, inclusive a História. (LEE, 2012: 216 – 217)

De acordo com o entrevistado a importância em destacar Burston está na posição básica sobre a necessidade de levar em consideração a filosofia da história e a psicologia cognitiva para uma reflexão séria sobre a natureza e o lugar da História na educação. Além dessas contribuições citadas no trecho acima, Lee afirmou que no início dos anos 1970, desenvolveu um quadro conceitual baseado principalmente em Collingwood, Dray e G. H. Von Wright,

quando juntamente com Alaric Dickson iniciou uma investigação sobre as explicações os alunos.

A entrevista foi realizada por uma professora brasileira que fez referência aos estudos da Educação histórica no Brasil citando como referência o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH – UFPR). Na pergunta Silva faz referência as contribuições de Jörn Rüsen como fundamentais nas produções do LAPEDUH e perguntou ao professor Peter Lee sobre as aproximações teóricas com Rüsen realizadas por ele no texto (*‘Walking backwards into tomorrow’. Historical consciousness and understanding history*) e se Lee poderia ampliar um pouco essa questão. Sua resposta foi bastante cautelosa alertando para a limitação das traduções para o inglês dos textos de Jörn Rüsen e a possibilidade de sua compreensão limitada a respeito das ideias do autor alemão.

Sobre essa aproximação Lee afirma que:

Neste contexto o programa de pesquisa do Reino Unido em Londres-Leeds, sobre as ideias dos alunos a respeito dos conceitos de segunda ordem que estão por trás da história, tem algo em comum com os interesses empíricos implícitos no relato de Rüsen da ontogenia da consciência histórica, mas se concentrou de maneira firme nas ideias disciplinares-chave. (LEE, 2012: 226 – 227)

Ao dizer que os estudos ingleses se concentraram firmemente em ideias disciplinares chave, Lee faz referência as ideias que os alunos operam quando tentam dar sentido a quadros abrangentes. O exemplo citado são conceitos *‘colligatory’* que dizem respeito uma apropriação realizada por W. H. Walsh sobre um conceito da física (SILVA, 2012: 218 nota 2). Na página 227 Lee se refere a esses conceitos como as ideias de segunda ordem.

Não pretendo aqui afirmar em definitivo qualquer coisa sobre as compreensões de Peter Lee sobre a obra de Rüsen, principalmente sobre as questões ligadas a ontogenia. No entanto, parece haver aqui uma questão sobre a compreensão da própria matriz elaborada por Rüsen. Uma hipótese a ser conferida seria se a influência da filosofia analítica da História nas compreensões de Peter Lee não tratam do passado a ser narrado como algo dado e que deve ser narrado de uma forma elaborada, sofisticada com ideias poderosas, e, ao contrário disso, em outra forma de pensar o caráter narrativo da História como pertencente a outra tradição epistemológica, de maneira que as aproximações teóricas, apesar de possuírem preocupações pragmáticas semelhantes, não fecham um diálogo pois possuem compreensões distintas tanto do ponto de partida, como dos caminhos traçados.

Um elemento nesse sentido seria que Peter Lee não se compromete diretamente com uma concepção sobre formação humana, e nem mesmo sobre os horizontes políticos resultantes de

uma formação histórica. Peter Lee prefere garantir as ideias disciplinares chaves e mantém o que chama de *princípio de incerteza da educação histórica*:

Na verdade a história não é um instrumento para criar certos tipos de cidadãos, não importa o quão nobre tais objetivos pretendam ser. Sua relação com a democracia é muito mais interessante do que isto, a história e a democracia são características de uma sociedade aberta. A história pode ser necessária para o funcionamento bem sucedido de uma democracia, e a democracia pode ser uma forma de arranjo social e político que permite a história. Mais importante, a história compartilha alguns valores importantes com a democracia: ela pressupõe liberdade para dar o melhor argumento, ela assume abertura para discussões com base em evidência e ela pressupõe tanto respeito pelas pessoas e igualdade para as pessoas como fontes para discussões. O aprendizado da história pode provavelmente incentivar alunos a levar a democracia a sério, mas isto está muito longe de significar que o seu papel na educação tem que ser o de um instrumento para produzir democratas. (LEE, 2012: 225 In.: SILVA)

No ano de 2012, Lee publicou um texto que já tinha sido apresentado anteriormente e que realizou discussões parecidas com as apontadas até aqui sobre as possibilidades e limites da aproximação às contribuições rüsenianas. A proposta do autor inglês nesse texto, mais do que criticar a teoria foi forjar uma teoria integrada. Depois de fazer uma revisão bibliográfica sobre a proposta de consciência histórica em Rüsen e a preocupação com a orientação, Lee considerou que em Rüsen, as teorias, métodos e formas de representação se colocam acima da linha que corta a matriz, dentro do campo da ciência da história, e que na vida não seria assim que de fato ocorre na ampla maioria dos casos. A proposta realizada foi um desvio dos interesses novamente as funções sem passar pela parte de cima da matriz, isso através de um diálogo de aproximação ao conceito de passado prático de Oakeshott:

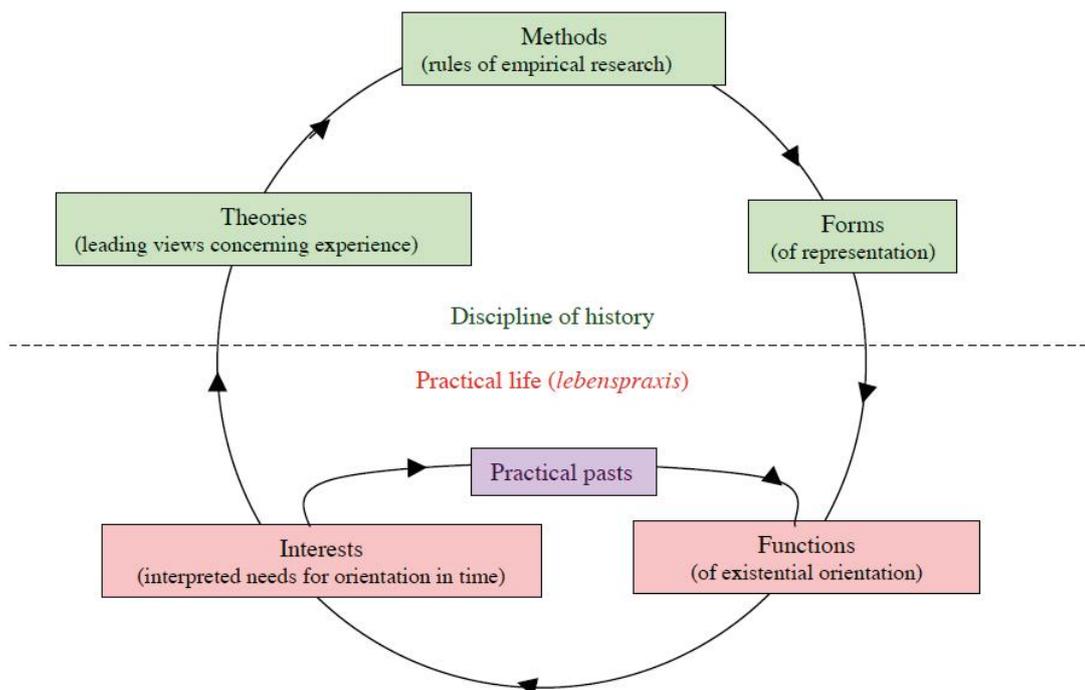


FIGURA 1 | Matriz Disciplinar da Jörn Rüsen: Consciência Histórica "abaixo da linha"? (LEE, 2012: 36)

O autor já alertara nesse e em outros textos que, para propor essa ideia usaria conceitos de tradições epistemológicas distintas. A parte interessante está relacionada à compreensão de que na vida em sociedade as pessoas lançam mão de conhecimentos históricos ou formas de fazer referência a História que não seguem o padrão científico de racionalidade, no entanto, continuam a lançar mão da História. Outra questão que Lee colocou às ideias de Rüsen é: que tipo de orientação e que tipo de ontogenia o ensino de História deve oferecer? O autor questionou a possibilidade de definições a respeito dessas questões e sobre os perigos de uma grande narrativa (LEE, 2012: 40).

Por outro lado, apontou que se tomarmos a noção de consciência histórica devemos nos preocupar com a questão central da orientação, e nesse caso admite a **validade intersubjetiva** (conceito rüseniano) como um princípio regulador mínimo entre as diferentes histórias.

A questão é que, quando Lee se propõe a pensar a aplicabilidade prática dessas discussões, retorna a ideia de progressão apontada anteriormente. Por exemplo:

Crítérios de progressão e checagem para um quadro conceitual:

Campo: Habilidade para incorporar áreas mais abrangentes e longa duração. Coerência - habilidade para estabelecer conexões internas, inclusive explicativas, dentro das tramas. Dimensionalidade: habilidade para estabelecer conexões entre as tramas – evoluções paralelas, mudanças

discrepantes, e eles causais. Resolução: habilidade para alargar seções do quadro contextual para mostrar quão longe o quadro geral resiste ao estudo detalhado. Mobilidade - habilidade para mover-se para cima e para baixo a escala temporal e através do campo espacial, confeccionando elos de longa duração ou comparações. Revisabilidade: habilidade, quando encara um novo material que não se encaixa facilmente no quadro conceitual, para mostrar detalhes, mudar a estrutura ou alterar questionamentos de importância para permitir melhor enquadramento. Flexibilidade de formas: habilidade para criar narrativas alternativas em resposta a diferentes questões e parâmetros. (LEE, 2012: 43. Tradução de José Norberto Soares)

Ao analisar a maneira como Lee construiu a relação com a teoria da História proposta por Rüsen, sobretudo no que diz respeito à maneira como abarcou a ideia de formação histórica, está evidente que as preocupações estão muito mais próximas de uma instrumentalização metodológica do que a ideia de uma formação humana. A leitura de cada um dos critérios citados acima possibilita pensar que o aluno pode ter habilidade dentro do maior número possível dos critérios, no entanto, se ele estiver identificado no presente com um engajamento político não teremos garantia sobre com que intuito ele lançará mãos dos critérios.

Na Inglaterra, a tendência tem sido observar como os alunos trabalham com os conceitos de empatia histórica e mudança. Conceitos que, para o grupo inglês de educação histórica podem ser percebidos como uma amálgama que possibilita perceber o que ocorreu no passado (LEE, 2012: 52). É interessante que as perguntas que o autor discutiu estão relacionadas a ideias políticas, seja a escolha do partido político ou mesmo como o Reino Unido deverá tratar de questões étnicas nos próximos anos, no entanto, não apareceu uma discussão mais ampla no sentido da formação histórica, apesar de haver reservas com relação à ontogenia de Rüsen.

O relato da ontogênese da consciência histórica de Rüsen deveria, até onde ele subsista ao escrutínio conceitual, ser tratado como uma sugestão, levando-se em conta apenas alguns dos possíveis lados envolvidos (LEE, 2012: 57)

Há nessa compreensão um limite sobre a questão da formação humana embora, no âmbito da teoria e da filosofia da História. Uma questão importante a ser observada é que talvez houvesse até o momento da produção desse texto alguns limites de traduções dos textos de Rüsen para a língua inglesa. Isto pode ser pensado na compreensão explicitada por Peter Lee sobre a separação entre a *lebenpraxis* e o campo da ciência da História. Um possível questionamento nesse sentido seria que Rüsen ao discutir o fenômeno da consciência e da Cultura Histórica o faz levando em consideração a sociedade de maneira ampla, já Lee acaba focando mais detalhadamente as respostas e os padrões das respostas dadas pelos alunos ao passo que deixa de lado a relação de que esses padrões estão inseridos na sociedade de maneira mais ampla.

No mesmo texto Lee retornou a ideia de que a História pode ser considerada contra-intuitiva pois, as ideias do cotidiano não serviriam para a História, e, além disso, se reduzidas a elas tornariam o conhecimento histórico inválido. O que para o autor ajuda a lembrar que, se quisermos que os estudantes consigam alguma coisa com o ensino de História, é necessário levar em consideração as contribuições da matriz de Rüsen, assim como a relação possível entre a História e a vida humana, sobretudo relacionado a questão da orientação (LEE, 2012: 59 – 62).

Esses apontamentos apresentam algumas aproximações interessantes entre os textos de Peter Lee e a teoria da consciência histórica. No entanto, poucas foram às referências observadas até aqui sobre as seguintes questões:

- Quais as relações entre esse momento presente em que se pretende educar historicamente e os assuntos substantivos da História que deverão deixar algo aos alunos?

Ou ainda:

- Se estamos preocupados com os sentidos de orientação resultantes do processo de educação histórica, como podemos discutir esse referencial da formação?

Na filosofia da História a discussão ocorreu e ocorre entorno do conceito formação (*Bildung*), no entanto, o que se têm percebido é que as discussões no âmbito da educação histórica foram absorvidas em um contexto mais amplo relacionado ao desenvolvimento de competências que não foram pensadas no âmbito das pesquisas da área, mas em políticas educacionais de caráter global e financiadas por organizações multilaterais atreladas aos interesses dos grandes conglomerados capitalistas que financiam e intervêm nessas agências¹¹⁹. Ao contrário, por exemplo, de quando a História buscava definir-se como um campo autônomo e científico e os representantes do período discutiram as funções da História em relação aos indivíduos e a sociedade.

Para finalizar a discussão proposta com os textos de Peter Lee, revisarei com os mesmos pressupostos apresentados até aqui um artigo em que propõe mais algumas questões a respeito da literacia histórica e as possibilidades de uma história transformadora.

Para o professor Peter Lee (2014)¹²⁰ a História pensada a partir da ideia de *literacia* histórica, possui a capacidade de fazer as pessoas pensarem e agirem de maneira que antes

¹¹⁹ Ver texto das Jornadas de 2015 sobre as competências na didática da História alemã.

¹²⁰ O texto “Literacia histórica e história transformativa” foi publicado no Brasil em 2016 pela revista Educar da UFPR (ver referências). No entanto, como a discussão foi realizada a partir da tradução provisória do texto em 2014 resolvemos deixar as duas referências (como tradução provisória e publicação de 2016), pois o acesso ao texto em inglês e a tradução provisória que possibilitou essa discussão ocorreu em 2014, mas a publicação do

desse processo de aprendizagem seria inconcebível. Além da inserção pública da História pela escola que deve ser tratada com muito cuidado.

Sobre essa fragilidade Peter Lee (2014) atribui diretamente relação às características atuais: em tempos de multiculturalismo há esforços tanto para que a história se volte para valores partilhados, como para agendas políticas que pensam no reforço dos ideais nacionais. Sem esquecer ainda das empresas que parecem mais preocupadas com o treino de mão de obra, o que estaria inserido em um movimento de integrar a História em uma proposta de Humanidades. O autor alerta: “A história é uma conquista frágil, e o ensino de história (quando ele tenta ser histórico) pode ser ainda mais frágil” (LEE, 2016: 110).

Depois desse alerta o autor se propôs a discutir questões que sugeriram como slogans. A primeira ideia de “ensino tradicional versus progressista”, em que o que era chamado de tradicional era feito de maneira reducionista e o que foi chamado de progressista geralmente era metodológico fazendo com que a complexidade dos objetivos educacionais ficasse de lado.

O segundo slogan foi: “centrada na criança versus centrada na matéria”. Em que o fato de estar centrado na criança nem sempre leva em consideração se a atividade realizada está preocupada com questões específicas de um tipo de pensamento, nesse caso o pensamento histórico. Centrar-se na criança não assegura que o pensamento histórico esteja em foco.

E em terceiro lugar o slogan “habilidades versus conteúdo”. Pensar em habilidades permite questões genéricas como análise ou comunicação. Essa discussão é muito parecida com o caso das documentações que regem o ensino no Brasil. Por exemplo, a análise em História não é a mesma análise realizada em outras disciplinas, e nesse caso há um retorno para a vida em sociedade que não pode ser comparada a análises que são treinadas pela repetição. Essa questão, alerta o autor, está clara há mais de 30 anos, desde o projeto “Como as pessoas aprendem” “*How people learn*” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 1999):

Os conceitos específicos que fornecem uma estrutura de organização de uma disciplina, e os tipos de preconceções que os alunos trazem para diferentes disciplinas juntos desempenham um papel essencial em dar substância aos princípios da aprendizagem identificados pelo projeto “Como as pessoas aprendem” (Donovan, Bransford e Pellegrino, 1999, p 0,10-5). Elas também são centrais para o ensino: “Como as pessoas aprendem” deixa claro que o ensino exige uma interação entre o conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, onde a compreensão das barreiras conceituais para os estudantes, que “diferem de disciplina para disciplina”, é crucial (Bransford, Brown e Cocking, 1999, p. 144). (LEE, 2016 : 115)

texto no Brasil ocorreu apenas em 2016. Referimos-nos a publicação como do ano de 2014 quando iniciamos a presente discussão.

Na última produção do autor que inventariamos, há um retorno a ideia de progressão das ideias histórica, basicamente sobre os mesmos termos das discussões anteriores referenciadas nos resultados do projeto CHATA. Apesar das semelhanças com os textos analisados anteriormente, nessa última produção Lee apresentou algumas ideias que permitem ir além do que fora apontado até então.

(...) podemos ter certeza de que, se o ensino de história na escola não proporcionar aos alunos os meios para pensar historicamente, não haverá mais ninguém susceptível de fazer isso por nós. Haverá uma abundância de histórias prontas, não necessariamente historicamente defensáveis, para aprender no resto do mundo, mas provavelmente é ingênuo e, certamente otimista pensar que eles virão com avisos anexados. A educação histórica terá feito o seu trabalho se os alunos tiverem os meios e uma disposição ampla para tentar orientar-se no tempo historicamente. (LEE, 2016: 127)

O parágrafo acima assegura a importância da forma como a História é tratada na escola e a importância disso para sociedade. Esse é um dos motivos pelos quais proponho essa discussão, por considerar de extrema importância que possamos ir além das atuais condições que encontramos a História nas escolas. Por um lado, poderíamos dizer que ela encontra-se ainda muito parecida com o que se convencionou chamar de forma tradicional. Por outro lado, é justamente essa crítica que têm empurrado a História para a fusão com outras áreas de conhecimento.

Em uma área de Humanidades, ou de Estudos Sociais, não teremos nem a garantia sobre de que maneira a História estará presente. De acordo com o autor, não devemos deixar de lado que a História transforma a forma que percebemos o mundo. Historicamente governos têm dado atenção a essas questões.

Ao contrário das tendências atuais, o tipo de transformação proposta por Lee, só poderá ocorrer quando o conteúdo substantivo estiver garantido. O autor elencou alguns exemplos sobre como ao conhecer a História e pensá-la de acordo com os seus padrões próprios de racionalidade permitem transformações sobre como percebemos o mundo atual. Um dos exemplos se relaciona a questões étnicas e econômicas que fazem parte de uma agenda internacional. Por exemplo:

Estudantes negros que assumem (infelizmente porque professores bem intencionados reforçam tais crenças) que apenas os negros foram feitos escravos, podem mudar todo sentido de quem eles são quando entendem que a escravidão era uma característica normal das sociedades de baixa energia, e que europeus e asiáticos também foram escravizados em grande número. Da mesma forma, os estudantes brancos que imaginam que os problemas dos países africanos são de alguma forma inteiramente autoinfligido pode ver o mundo de forma muito diferente, ao considerar as evidências de que a escravidão desempenhou um papel importante na criação de e manutenção desses problemas (...) (LEE, 2016: 134-135).

Padrões de normalidade apresentados por alunos, e pelas pessoas na vida em sociedade de maneira geral estão geralmente muito relacionados ao presente. E o conhecimento histórico

pensado a luz do potencial transformador da História como defende Lee, deve garantir um lugar para a História na educação. Finalmente, a respeito das proposições realizadas na escola inglesa de educação histórica, poderia afirmar que nessa última produção analisada, o autor foi além das discussões anteriores ao levar em consideração o potencial de transformação da História e a correlação ao conceito de consciência histórica.

A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual ajudá-los a ver a importância das formas de argumentação e conhecimento, e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica - uma forma de literacia histórica - tornando possível o aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica. A história pode ser entendida, como outras formas públicas de conhecimento, como uma tradição metacognitiva, no qual pessoas têm lutado há tempos para torna-la uma prática possível. Como a ciência natural ou social, é uma conquista precária. Ela deve ser tratada com respeito e cuidado nas escolas. (LEE, 2016: 140)

Tanto na entrevista, quanto no último texto do quadro apresentado acima as discussões de Peter Lee são bastante semelhantes. Suas últimas preocupações estavam relacionadas a potencialidade transformadora que a história possui e algo em torno do conceito de “paixões racionais”:

explorar o desenvolvimento de disposições que apoiem a história (ex. respeito pelas pessoas, consideração pela validade de discussões com base em evidência), construídos como ‘paixões racionais’ sem as quais os alunos não podem dizer que entenderam a história. Este tipo de agenda poderia conectar-se de maneira útil com aspectos das abordagens de Rüsen em relação à história e raciocínio moral. (LEE, 2012: 227 In.: SILVA)

CONSIDERAÇÕES

Ao final desse inventário é possível apontar que a educação histórica inglesa, representada pelos textos de Peter Lee, demonstrou avanços importantes com relação ao diálogo com o conceito de consciência histórica e o caráter inequivocamente presente do pensamento histórico. Ainda que não apresente de maneira mais objetiva uma preocupação com as características de uma formação em sentido ontológico. Além disso, apresentou preocupações sobre a interferência de agendas internacionais relacionadas à História nas escolas, e reforçou a potencialidade transformadora que a História garante aos seres humanos. Não obstante, na análise de dados empíricos manteve-se atrelado ao referencial da progressão do pensamento histórico que é uma característica das discussões ligadas a mudança conceitual.

O inventário possibilitou a percepção de que para além da própria teoria e filosofia da história, há influências de outras epistemologias tais como a mudança conceitual, a psicologia

genética e cognitiva, e até mesmo algumas inter-relações entre esses campos. É preciso compreender tais estratos para não correr o risco da perda da autonomia da própria História para outros campos do conhecimento. A pedagogia das competências, por exemplo, ao nosso ver implica em um congelar do processo real e vivo sob o qual a consciência humana se produz. Isso porque a consciência, tal como a consciência histórica, se produz através da vida prática e pelo movimento real dos interesses humanos. As mudanças na experiência do tempo é que direcionam a necessidade e a vontade de produção de pensamento histórico para fornecer sentido para o presente. Logo, consciência é móvel, movimento. Ela não pode ser engessada em habilidades e competências definidas por especialistas, ou burocratas de organizações multilaterais, mas deve partir das carências efetivamente surgidas na própria vida, discutidas no âmbito da própria História daí a importância da discussão científica e suas preocupações didáticas.

Esse inventário nos permitiu perceber que a educação histórica da Inglaterra conseguiu dar muitas respostas para o ensino de história ao superar as competências gerais, próprias da pedagogia. Ao se voltar para a especificidade do pensamento histórico. Mas, ao partir da ciência histórica, ao tê-la como referência, ao se preocupar tão somente com a “mudança conceitual” ou com o caráter progressivo da explicação histórica, e não incorporar de forma efetiva a ideia de que a consciência, mesmo aquela elaborada pela ciência, surge da própria vida, responde à práxis, e não simplesmente aos critérios dos historiadores, acabou por correr o risco de mais uma vez engessar e normatizar de modo arbitrário os processos de aprendizagem histórica. Pois a forma como levantamos e analisamos os dados nas pesquisas também denunciam nossa forma de compreender a vida e a ciência.

Talvez por esses motivos é que no último texto analisado aparecem mais relações da discussão com a vida em sociedade do que nos textos anteriores. Assim como maiores preocupações com a fragilidade da História nas escolas em relação a outros interesses econômicos ou políticos que não priorizam a formação humana. Por fim, a realização dessa análise acaba por denunciar uma necessidade de compreensão da forma como nós desenvolvemos nossas pesquisas e, na lógica lógica socrática de Gramsci¹²¹, ou ainda de Droysen¹²² e Rüsen¹²³, conhecer

¹²¹ O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (GRAMSCI, 1984: 12)

¹²² Ver parágrafo 74 da *Historik* de Droysen (Vozes, 2009)

¹²³ Ver Rüsen (2014, p. 59) “... quero mostrar que com Droysen se pode aprender algo que necessitamos urgentemente na era da globalização: uma categoria da humanidade ou, como Droysen expressou com o termo clássico γνῶθι σεαυτόν do gênero humano”

a sí mesmo tornando o passado presente presente auxilia no processo de orientação e motivação do presente para o futuro, nesse caso, de nossas pesquisas como parte da práxis da vida.

BIBLIOGRAFIA

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história [Parte I – Introdução ao estudo da Filosofia e do Materialismo Histórico]. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986. p. 9-89.

LEE, Peter. “Em direção a um conceito de literacia histórica”, Educar em revista, Ed.,UFPR, Curitiba, 2006, p. 131-150.

LEE, Peter. “NÓS FABRICAMOS CARROS E ELES TINHAM QUA 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.

LEE, Peter. EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LITERACIA HISTÓRICA. In.: Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África – Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Org. Isabel Barca. Universidade do Minho. Braga, 2008.

LEE, Peter. Historical literacy and transformative history. In: PERIKLEOUS, L., SHEMILT, D. (Eds.). The Future of the past: why history education matters. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 2011, p. 129-168.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de *literacia* histórica. In.: Educar em Revista. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, Número Especial. SCHMIDT, M. A./GARCIA, T. B. (org.). pp. 131- 150.

LEE, Peter. LITERACIA HISTÓRICA E HISTÓRIA TRANSFORMADORA. Tradução: Lucas Pydd Nechi e Tiago Sanches. No prelo.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educ. rev.* [online]. 2016, n.60 [citado 2016-07-30], pp.107-146. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200107&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.45979>.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In.: BARCA, Isabel (org.) *Perspectivas em Educação: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO, 2001.

LEE, Peter. *Walking Backing into Tomorrow – Historical consciousness and understanding history*. ('Caminhar para trás em direção ao amanhã' – a Consciência Histórica e o entender da História'). Trad.: José Norberto Soares. Comunicação apresentada no “Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002” (Encontro Anual da Associação Americana de Pesquisa em Educação, New Orleans, 2002), p. 1-45. Disponível em <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/lee.pdf> (Acesso em 26/03/2014), e rerepresentado no Volume 10.2 do INTERNATIONAL JOURNAL OF HISTORY TEACHING LEARNING AND RESEARCH, Spring 2012. Disponível em <http://www.cumbria.ac.uk/Public/ResearchOffice/Documents/Journals/SLA517-IJHLTR10-12Spring2012v5.pdf> (Acesso em 26/03/2014) www.history.org.uk ISSN 1472–9466

LEE, Peter; DICKSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn. Las ideas de los niños sobre La historia. In.: CARRETERO, Mario & VOSS, James F. (comps.) *Aprender y pensar La historia*, Amorrortu editora, 2004.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim & SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *COMPETÊNCIAS NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA ALEMÃ: UM INVENTÁRIO A PARTIR DA TEORIA DA HISTÓRIA*. Atas do XV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica – Consciência histórica e Interculturalidade (2015). No prelo.

RÜSEN, Jörn. (1987) "Explicação narrativa e o problema dos construtos teóricos de narração". In: *Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica* (São Paulo) N. 3.

RÜSEN, Jörn. (2001) *Razão histórica. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica*. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UnB.

RÜSEN, Jörn. (2014). *Cultura faz sentido. Orientações entre o hoje e o amanhã*. Petrópolis: Vozes.

RÜSEN, Jörn. (2015). *Teoria da História – Uma Teoria da História como ciência* / Rösen, Jörn; tradução de Estevão C. de Rezende Martins. – Curitiba: Editora UFPR, 2015.

A BANDA DESENHADA HISTÓRICA COMO RECURSO E FONTE HISTORIOGRÁFICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

TIAGO MANUEL PEREIRA CARDOSO
MARIA GLÓRIA PARRA SANTOS SOLÉ
Instituto de Educação – Universidade do Minho

RESUMO: O estudo que a seguir se apresenta resulta de um projeto investigativo de intervenção pedagógica supervisionada, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, implementado no presente ano, numa turma de 4.º ano de escolaridade, numa escola urbana do 1.º Ciclo do Ensino Básico, inserida no distrito de Braga.

Pretendeu-se com este projeto desenvolver um conjunto de atividades ligadas à exploração de Banda Desenhada e posterior construção de uma Banda Desenhada pelos alunos, envolvendo leitura e interpretação deste género literário, produção de inferências, deduções, e procura da objetividade e evidência histórica, cruzando a informação extraída da BD com outras fontes históricas e historiográficas.

Este projeto visou desenvolver aprendizagens significativas, recorrendo ao modelo construtivista, operacionalizado na aula-oficina.

Neste sentido, procurou-se responder às seguintes questões de investigação: “Que conhecimento histórico os alunos extraem de uma Banda Desenhada?” e “Que conhecimento histórico os alunos aplicam na construção de uma Banda Desenhada?”. Porém este texto apenas se foca nos resultados obtidos em resposta à segunda questão de investigação.

Em termos de conclusões preliminares, a partir da análise indutiva dos dados recolhidos, pode-se afirmar que este estudo demonstrou a relevância da utilização de Banda Desenhada em sala de aula para aprendizagem da área disciplinar de História, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão histórica por parte dos alunos, e de outras competências específicas, como por exemplo, a leitura e interpretação de fontes diversas.

PALAVRAS-CHAVE: *Banda Desenhada, Recurso pedagógico, Ensino da História.*

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido numa turma do 4.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao longo da intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do mestrado em ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, de Braga, sob a supervisão da professora Doutora Glória Solé.

A finalidade deste estudo consistiu em implementar na área disciplinar de Estudo do Meio, na vertente do ensino da História, a utilização da Banda Desenhada como recurso didático e fonte historiográfica a ser trabalhado com as crianças, no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Neste artigo começamos por apresentar um referencial teórico sobre o tema em estudo, perante a visão de alguns dos investigadores, (BONIFÁCIO,2005; FRONZA,2007,2012; SOLÉ,2011,2013; ZINK,1997,1999) que apresentam os seus estudos, no que diz respeito à importância da utilização das bandas desenhadas históricas como um recurso didático que desenvolve a construção do conhecimento histórico por parte dos alunos.

Posteriormente será apresentada a experiência deste estudo empírico, em contexto de sala de aula, com 26 alunos do 4.º ano de escolaridade, realizado numa escola do distrito de Braga, utilizando-se bandas desenhadas históricas sobre a “Expansão Marítima Portuguesa”. O presente estudo teve como finalidade averiguar os conhecimentos históricos que os alunos extraem das Bandas Desenhadas históricas, bem como, perceber que conhecimentos aplicam na construção das suas próprias Bandas Desenhadas, tendo como referencial as obras e fontes exploradas ao longo do estudo.

Por fim, serão apresentados os resultados, no que diz respeito à aplicação do conhecimento histórico dos alunos na construção de bandas desenhadas, sobre a temática da descoberta do Brasil.

BANDA DESENHADA HISTÓRICA

Apesar do estudo estar direcionado para a Banda Desenhada Histórica, temos primeiramente que dirigir as nossas palavras, numa breve abordagem à conceção de banda desenhada.

A Banda Desenhada tem uma estrutura narrativa, ao qual concilia a imagem e o texto, que permite que o leitor tenha uma perceção fidedigna de toda a ação. De acordo com BONIFÁCIO (2005: 62), “As histórias em quadradinhos caracterizam-se pela utilização de dois elementos comunicacionais, a imagem e a palavra escrita nascendo, portanto, a partir de duas artes distintas, que são a literatura e o desenho.”

Contudo, não existe um consenso, por parte dos investigadores que permite apresentar um conceito geral para a definição desta tipologia de texto. O investigador ZINK (1997) apresenta na sua dissertação de doutoramento, um conjunto de definições apresentadas por vários autores.

No que diz à origem (quando surgiu pela primeira vez) a banda desenhada, existe um leque diversificado de opiniões sobre este assunto. As primeiras opiniões apontam para o período das gravuras dos “homens das cavernas”, sendo que os “frescos egípcios”, “frescos ou a cerâmica pintada na Antiguidade Clássica” ou as iluminuras da Idade Média” (SOLÉ, 2011) podem ser considerados por alguns autores como as primeiras formas de Banda Desenhada, mas foi no século XIX, que surgem os primeiros álbuns, evoluindo e proliferando até aos dias de hoje. Segundo ZINK (1997: 2) existe três hipóteses a ter em conta, no que respeita aos autores pioneiros deste género literário, sendo Rodolphe Topffer, em 1833, Richard Felton Outcault, em 1896, pela aplicação de um balão em “Hogan’s Alley” ou o português Rafael Bordalo Pinheiro, em 1872, com os “Apontamentos sobre a Picaresca Viagem do Imperador de Rasilb pela Europa”. Contudo a data de comemoração, consoante a escolha dos especialistas, remota ao ano 1896, uma vez que em 1996 foi comemorado o centenário da banda desenhada.

Sendo um género literário de massas, a sua designação é bastante diversificada ao longo do globo. No nosso país a forma mais frequente de referenciar esta tipologia é Banda Desenhada (BD), tendo influências da tradução do termo francês “*bande dessinée*”. Contudo ZINK (1997: 4) apresenta outras designações como “Histórias aos quadrinhos”, “*Estorietas*”, “*Fumetti*” ou “*Graphic novel*”.

Pode-se verificar, que ao longo dos últimos anos as “histórias aos quadrinhos” são um género de texto, que se foi diversificando nas suas publicações, podendo chegar aos leitores através de jornais, livros, revistas ou através de outros meios, contendo várias tipologias, desde as mais cómicas, aventureiras ou históricas. Contudo existe um referencial permanente em todas as bandas desenhadas, ao qual SOLÉ (2011: 358) indica que estas são “uma história que é contada, narrada”; “expressa em desenhos (com interação com o texto escrito” e por fim “publicada ou em vias de o ser (impressa em papel ou noutra suporte como o digital)”.

Porém este estudo incidiu na aplicação de álbuns de Banda Desenhada Histórica, onde se procurou verificar as vantagens do seu uso no ensino e aprendizagem da História.

Segundo SOLÉ (2011: 359) a banda desenhada histórica tem como característica a articulação da “imagem e texto, abordando temas de índole historiográfico refletindo uma visão do seu autor e de uma determinada época”.

No campo do ensino, a potencialidade da Banda Desenhada Histórica como recurso pedagógico ou fonte documental é inquestionável, neste sentido BONIFÁCIO (2005: 31) afirma:

a importância dos quadradinhos para a História, seja como recurso ou como fonte documental e, principalmente, registra-se a necessidade de atenção e cuidado que o trabalho merece, em função da presença de objetivos distintos entre o saber histórico escolar, que busca a formação e elaboração do conhecimento histórico formal e a linguagem dos quadradinhos, cuja maior finalidade é o entretenimento, ainda que também seja um meio de informação e representação social.

Contudo, a aplicação da banda desenhada histórica no ensino, como um recurso pedagógico, não foi sempre bem vista, MOTA (2012: 7) afirma que a sua utilização “era vista com desconfiança por parte de educadores e professores, muito pelo seu poder de influência na forma de agir e ser das pessoas.” Porém, essa visão tem-se vindo a desmoronar, com a realização de vários estudos que demonstram a pertinência da sua utilização no ensino, tomando como exemplo, Palhares citado por GONÇALVES (2013: 10) mencionando que as bandas desenhadas apresentam uma

uma dupla função, visto servirem tanto como fonte de pesquisa histórica, quanto um novo recurso onde os estudantes possam interpretar o passado. Essa última possibilidade tem um grande potencial, visto que o passado nem sempre pode ser facilmente ordenado e compreendido pelos alunos. Deste modo, o texto escrito usualmente oferece o estranho passado histórico pode ser compreendido de uma nova forma.

Segundo FERTUZINHOS (2004: 42) a utilização deste recurso no ensino é de extrema importância, uma vez que “uma gravura, uma legenda é um método de ensinar a ler que permite ultrapassar as dificuldades com que textos densos brindam as crianças”.

Por outro lado, SOLÉ (2013: 16) reforça um ponto bastante pertinente no que diz respeito à Banda Desenhada Histórica, mencionando que “é preciso uma adaptação do conteúdo à forma, com o objetivo de criar empatia com o leitor e facilitar o envolvimento na narrativa histórica e nas personagens históricas ou factuais”. Para criar essa ligação, o docente e o aluno devem ter a noção da “gramática da BD” (ZINK, 1999), que estes devem ter presente, ou seja os elementos “morfosintáticos”, como por exemplo, balão, vinheta, figura, onomatopeia, para assim ter um maior domínio na literacia de Banda Desenhada.

Segundo PEREIRA (2013: 35) o docente ao utilizar as “histórias aos quadradinhos” como recurso pedagógico deve ter a perceção do material

autêntico que, pela sua riqueza de vocabulário, onomatopeias, gíria, expressões idiomáticas e símbolos, permite ao aluno aproximar-se um pouco mais de situações comunicativas fora da sala de aula, atuando como estímulo para a aprendizagem destes novos conteúdos.

A utilização da Banda Desenhada Histórica pode ser um recurso enriquecedor na construção de conhecimento histórico por parte dos alunos, mas é preciso ter alguns cuidados, na hora da escolha da obra a ser trabalhada, para um determinado conteúdo histórico, pois deve-se ter em atenção vários aspetos, nomeadamente ao “rigor científico ao nível do conteúdo histórico transmitido”, os objetivos que se pretende alcançar, o ano de escolaridade e o conteúdo/tema a ser trabalhado (SOLÉ, 2013).

Conforme a autora (Idem, 2011: 369-370) esta afirma que a banda desenhada histórica permite que os alunos construam o conhecimento histórico, devido:

1. A riqueza dos desenhos com detalhes históricos e geográficos podem ser trabalhos na sala de aula (ao nível do vestuário, adereços, transportes, espaços diversos);

2. A conjugação do texto com a imagem é um elemento facilitador na linguagem e por consequência na aquisição do conhecimento histórico;

3. Permitem comparar factos históricos narrados na BD com posteriores pesquisas realizadas para aprofundamento de determinados conteúdos;

4. Contribuem para a aquisição de conteúdos históricos e a aquisição de conceitos substantivos de uma forma lúdica, motivando-os para a aprendizagem das História, principalmente nos mais novos;

5. Proporcionam o desenvolvimento de conceitos de segunda ordem como o tempo, mudança, explicação histórica, causalidade, significância e empatia histórica;

6. Em suma, contribuem para despertar o interesse pela disciplina de História e Geografia.

Para isso o professor deve ser um guia na construção dos conhecimentos por parte dos seus alunos, por isso deverá aplicar nas suas implementações estratégias enriquecedoras, deverá realizar atividades estimulantes, desafiantes e que despertem o interesse pelo ensino da História, nos diferentes ciclos de escolaridade, mas também criar/incentivar para bons hábitos de leitura, nomeadamente, das Bandas Desenhadas históricas.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Com o presente projeto de intervenção pedagógica pretendi ser integrador, de acordo com a filosofia construtivista. Segundo Doll 1993 citado por (FOSNOT, 1996: 53) “o construtivismo é uma teoria psicológica pós estruturalista, uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social.”

É de salientar que esta linha construtivista possui um conjunto de princípios, que ALONSO (1996: 42) refere como essenciais na construção do conhecimento:

- Processo de mediação entre os esquemas de conhecimento do aluno e a realidade organizada de acordo com códigos culturais.

- Ajuda na construção de significados e no desenvolvimento de estratégias e capacidades, através de um processo de diálogo e construção conjunta de interpretações, cada vez mais complexas e adequadas, sobre a realidade.

- Partilha de universos culturais, cada vez mais amplos e ricos, que estimulam o desenvolvimento de capacidades de compreensão e de inserção do aluno na realidade.

Deste modo, deverá partir-se dos conhecimentos que os alunos já possuem, para assim dar início à aquisição de novas/melhores aprendizagens/conteúdos, que BARCA (2004: 139) indica no modelo de aula oficina, afirmando que “o levantamento das ideias tácitas dos alunos no momento inicial da aula que numa situação de rotina é feito informalmente, pode também assumir um carácter mais sistemático ...”. Com isto, o docente deve desempenhar a sua função, promovendo no contexto de sala de aula atividades diferenciadas e estimulantes que motivem os alunos, de modo a desenvolver uma participação ativa na construção dos seus próprios conhecimentos/aprendizagens, com o auxílio do professor, no domínio do ensino da História, conforme os autores De Vecchi & Giordan, (2002) citado por CARVALHO & FREITAS (2010: 13) indicam que

na contemporânea perspectiva construtivista da aprendizagem, o professor deve ter em consideração as concepções prévias dos alunos, uma vez que é este que deve construir o seu próprio conhecimento, estruturando-o e reestruturando-o sucessiva e progressivamente. Desta forma, o professor deve ir para a sala de aula preparado para considerar as concepções prévias dos alunos, por forma a que eles possam apropriar-se devidamente dos conhecimentos a adquirir.

O presente estudo desenvolveu-se segundo o modelo de aula oficina da autora (BARCA, 2004: 131-144), que assenta em três situações chaves, para a implementação deste modelo em contexto de sala de aula:

1) “Levantamento das ideias dos alunos” onde se pretende aferir as concepções que os alunos apresentam perante uma temática, podendo ser aplicado um questionário de levantamento de ideias;

2) O docente deve aplicar um conjunto de estratégias pedagógicas, seleccionadas conforme os resultados obtidos anteriormente, para que os alunos desenvolvam os seus conhecimentos. Para isso, pode ser aplicado um conjunto de tarefas, de carácter mais cooperativo, como por exemplo, os trabalhos de pares ou de grupo.

3) Por fim, deve ser concretizado um momento de carácter mais avaliativo, de modo a verificar o progresso dos alunos, conforme as ideias iniciais e o momento final.

Para isso, ao longo deste projeto foram utilizadas várias estratégias pedagógicas, desde a exploração em grande grupo de Bandas Desenhadas Históricas, “A Grande Aventura¹²⁴” e “O Achamento do Brasil- A Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel¹²⁵”, o diálogo, tarefas de pesquisa, tarefas de papel e de lápis a partir de fichas de trabalho com recurso a Bandas Desenhadas, recurso a outras fontes documentais e ainda visita de estudo ao “World Discoveries”.

Seguidamente, apresenta-se o desenho global, que estrutura o estudo realizado numa turma de 4.º ano de escolaridade, de uma escola do Ensino Básico, do distrito de Braga, composta por 26 alunos, com 9 - 10 anos de idade.

Desenho Global do Projeto no 1.º Ciclo			
Momentos	Questões	Recursos	Informações a reter:
1.º	<i>Que conhecimento histórico os alunos extraem de uma Banda Desenhada?</i>	Ficha de levantamento dos conhecimentos prévios sobre BD Fichas de Trabalho;	-Verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre BD; -Analisar que conhecimento histórico os alunos extraem da BD;
2.º	<i>Que tipos de conhecimento histórico os alunos aplicam na construção de uma Banda Desenhada?</i>	Trabalhos realizados pelos alunos;	-Analisar que conhecimento histórico, os discentes aplicam numa BD;

QUADRO 1 | Desenho global das intervenções realizadas no âmbito do estudo desenvolvido com alunos do 4.ºano de escolaridade.

No decorrer do projeto pretendia-se que durante a aplicação das diversas estratégias pedagógicas, os alunos fossem capazes, quer ao nível pedagógico como investigativo, de atingir um conjunto de objetivos, como:

- Explorar Bandas Desenhadas históricas;
- Fomentar competências de recolha e pesquisa de informação;
- Explorar a informação a partir de diversas fontes;

¹²⁴ REIS, A. & GARCÊS, José - *A Grande Aventura: por mares nunca antes navegados*. Porto: Edições ASA, 1992, pp. 29-56

¹²⁵ SIMÕES, Henrique & GONZAGA, Reinaldo - *O Achamento do Brasil- A Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel*. Ilhéus: Editus, 2000, pp. 9-29

- Promover a partilha de informação e do conhecimento;
- Promover autonomia, reflexividade e espírito de interajuda;
- Desenvolver trabalho colaborativo;

O presente projeto foi implementado durante a abordagem do conteúdo programático a “Expansão marítima portuguesa”, onde no decorrer das sessões, os alunos foram sempre apresentados com excertos de bandas desenhadas históricas, mencionadas anteriormente, de forma a estes enriquecerem as suas capacidades de leitura e de interpretação, que esta tipologia de texto oferece aos seus leitores.

Conforme o desenho global (Quadro 1), num primeiro momento – na 1.^a sessão, foi aplicada uma ficha de levantamento de ideias sobre banda desenhada, cujo objetivo era aferir os conhecimentos que os alunos possuíam acerca da temática em estudo.

Na 2.^a sessão foi utilizada uma ficha de trabalho com questões baseadas na leitura e interpretação da banda desenhada, de modo a que, os alunos tivessem um primeiro contacto com este tipo de fonte histórica. O objetivo foi que os alunos a partir desta procedessem a inferências e extraíssem informação histórica da Banda Desenhada sobre a conquista de Ceuta; a “descoberta” da Madeira, Porto Santo e dos Açores.

Na 4.^a sessão, os alunos tiveram como temática em estudo a “descoberta” do Brasil, aplicando-se material histórico que incide sobre a Banda Desenhada Histórica e outras fontes documentais, bem como os instrumentos de recolha de dados. Para isso, foi aplicado um excerto da obra “A Grande Aventura”, sendo que neste caso, a prancha tinha como referência histórica a “descoberta” do Brasil e seguidamente, a realização de uma ficha de trabalho, cuja finalidade era verificar a interpretação que os alunos fazem da banda desenhada em estudo, de modo a inferir competências de leitura, interpretação e de construção de conhecimento histórica, a partir da informação patente no recurso.

De modo a enriquecer o conhecimento, de ter outras perspetivas e referências da temática em estudo, os alunos tiveram contato com outras fontes, nomeadamente, a biografia do navegador Pedro Álvares Cabral e alguns excertos da carta de Pêro Vaz de Caminha, que relata todos os acontecimentos da chegada dos portugueses à Terra de Vera Cruz. Posteriormente os alunos tiveram em contato com excertos, previamente selecionados, da Banda Desenhada “O Achamento do Brasil – A Carta de Pero Vaz de Caminho a El- Rei D. Manuel”. A utilização desta seleção de pranchas, relativamente a esta obra, teve como principal finalidade a exploração por parte dos alunos, de uma Banda Desenhada brasileira sobre a mesma temática, interpretando o “olhar” dos habitantes do nosso país irmão sobre a chegada dos portugueses ao

território brasileiro. Perante isto, foi distribuído uma ficha de trabalho, para os alunos compararem as duas bandas desenhadas históricas, aplicadas durante a sessão, de modo a observarem aspetos que estas têm em comum e aspetos que as diferenciam, quer ao nível ilustrativo e/ou narrativo.

No que diz respeito ao segundo momento, este surgiu na 5.^a sessão, na qual foi solicitado aos alunos a construção de uma banda desenhada sobre a “descoberta” do Brasil, para que estes pudessem demonstrar, ao nível ilustrativo e/ou narrativo, todo conhecimento adquirido sobre este tema, tendo como influências as bandas desenhadas, fontes ou a visita de estudo, realizada na 3.^a sessão (World of Discoveries, no Porto).

Por fim, o estudo passou para a fase de tratamento dos dados recolhidos pelos vários instrumentos aplicados no decorrer das sessões, de modo, a aferir as conclusões do projeto, implementado no 1.^o ciclo de escolaridade.

Seguidamente serão apresentados os resultados provisórios do segundo momento do estudo, que está direcionado para as construções das bandas desenhadas dos alunos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE ALGUNS DADOS

No presente artigo apresenta-se a análise dos dados provenientes da construção das bandas desenhadas subordinadas à temática da “descoberta” do Brasil, efetuadas pelos alunos. É de salientar que esta análise vai ao encontro da questão de investigação: “Que conhecimento histórico os alunos aplicam na construção de uma Banda Desenhada?”.

A análise das Bandas Desenhadas construídas pelos alunos (texto pictórico e verbal) tem por base outros estudos (MOTA, 2012 e FRONZA, 2007), tendo-se construído o seguinte sistema de categorização e respetivos descritores (quadro n.º 2):

Categorias	Descritores	Ocorrências	
		BD- Texto Verbal (n=23)	BD- Texto Pictórico (n=23)
Espacial	Textos verbais e pictóricos que permitem identificar no espaço a ação do acontecimento histórico (Terra de Vera Cruz, Monte Pascoal, Índia).	22	22
Temporal	Textos verbais e pictóricos que permitem identificar no tempo a ação do acontecimento histórico (9 de março de 1500, 22 e 24 de abril, festa da ressurreição).	16	2
Religioso	Textos verbais e pictóricos que permitem identificar as cerimônias religiosas celebradas por Frei Henrique e elementos simbólicos do cristianismo (cruz, altar, cálice, vela e padrão).	15	17
Personagens	Textos verbais e pictóricos que permitem identificar as personagens que se destacaram no acontecimento histórico (Pedro Álvares Cabral, Frei Henrique de Coimbra, Vasco de Ataíde)	18	6
Embarcações	Textos verbais e pictóricos que permitem identificar as embarcações utilizadas pelos navegadores (naus, caravelas, navio, batel)	17	23
Caraterização dos nativos	Textos verbais e pictóricos que permitem caraterizar os nativos em termos físicos e ao nível dos adereços (penas, lanças, pinturas, tanga)	2	20
Vegetação	Textos verbais e pictóricos que permitem identificar a vegetação existente na Terra de Vera Cruz (Coqueiros, outras árvores como palmeiras e o monte)	0	12
Produtos	Textos verbais e icónicos que permitem identificar os produtos que os navegadores portugueses trouxeram do Brasil (pau-brasil, açúcar, ouro e prata, tabaco, cacau).	2	2

QUADRO 2 | Sistema de categorização (categorias e descritores) dos elementos verbais e pictóricos das BDs dos alunos.

Em análise a todas as bandas desenhadas produzidas pelos alunos, podemos averiguar que na categoria *espacial*, todos os alunos, exceto um, conseguiram retratar, explicitar e localizar espacialmente de forma legível, os acontecimentos que foram surgindo na expedição de Pedro Álvares Cabral à Índia. De um modo geral, os alunos referenciaram a saída da expedição de Lisboa, a chegada a terra e o batismo do Monte Pascoal, devido à época festiva, da Páscoa, em que este foi aportado pelos navegadores da armada de Pedro Álvares Cabral, e a Terra de Vera Cruz, nome atribuída à nova terra descoberta. Contudo, apenas o aluno A14 faz menção da continuação da expedição até à Índia, na vinheta 8 “Depois, a expedição seguiu rumo até à Índia”.

Ao nível da temporalidade, na categoria *temporal*, podemos afirmar que a maioria dos alunos teve uma grande preocupação em apresentar nas suas bandas desenhadas marcadores temporais (datas, celebrações como a da Páscoa), o que evidencia esta preocupação em datar os acontecimentos e relatá-los por ordem cronológica, que se revela fundamental para compreensão histórica. Constatou-se que a datação dos acontecimentos expressa nas Bandas Desenhadas dos alunos, revela a forte influência que a banda desenhada “O Achamento do Brasil – A Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D Manuel” dos autores Simões, H. & Gonzaga, R. teve nas suas produções, reproduzindo muito dos dados cronológicos que esta apresenta. Perante isto, foram diversas as formas como os alunos indicaram cronologicamente os acontecimentos. Vejamos o exemplo do aluno A15 que legendou na vinheta 1 “A 9 de março de 1500 partiu de Lisboa no objetivo de ir à Índia 13 navios”, na vinheta 3 refere “No dia 22 de abril descobriram o Brasil (terra de Vera Cruz)” e por fim na vinheta 7 indica: “No dia 24 de abril fizeram 1 missa em honra dos navegadores portugueses”. O aluno A11 não menciona o ano da expedição, contudo na vinheta 1 diz: “No dia 9 de março a expedição de Pedro Alvares Cabral parte para a Índia com treze Naus”, seguidamente na vinheta 2 apresenta “Certo dia, 23 de março descobriram que a décima terceira nau a de Vasco D’ Ataíde desapareceu” e por fim, “A 22 de abril os portugueses descobriram a Terra vera Cruz (Brasil)”.

Outro ponto de análise nas bandas desenhadas dos alunos prende-se com o marcador da religião/catolicismo expresso na categoria *Religioso*, que integra não só as cerimónias litúrgicas celebradas pelo Frei Henrique de Coimbra, mas toda os elementos simbólicos associados a doutrina cristã, como seja a cruz, o altar, o padrão, o sacerdote. Aquando da exploração das duas Bandas Desenhadas Históricas, os alunos constataram que durante a estadia dos navegadores portugueses em Terras de Vera Cruz, o Frei Henrique de Coimbra realizou duas eucaristias, sendo que a primeiro teve a participação dos navegadores e a segunda a participação dos

navegadores e dos nativos, tendo estas um intervalo de tempo de 1 semana. Perante isto, podemos apurar que os alunos apresentam algumas lacunas em termos de conhecimento histórico substantivo sobre este assunto, isto porque segundo as ilustrações analisadas na sala aula das duas Bandas Desenhadas, os alunos puderem constatar que na segunda cerimónia, o altar era junto de uma cruz de madeira, construída e transportada pelos nativos e os navegadores e não junto a um padrão dos descobrimentos (padrão de pedra), como a maioria dos alunos desenhou.

No que diz respeito à categoria *personagens*, os alunos demonstraram grandes dificuldades na representação pictórica das personalidades relacionadas com o acontecimento histórico. A maioria das ilustrações tem uma forte ligação com o texto verbal, ajudando o leitor a perceber qual a intenção da mensagem que o aluno queria transmitir. Através do texto verbal temos a informação das personalidades históricas que a maioria dos alunos, identificam como sendo três personalidades: Pedro Álvares Cabral, Vasco de Ataíde e Frei Henrique de Coimbra. Temos como exemplo o caso do aluno A116 que faz referência na vinheta 3 ao navegador português: “Pedro Álvares Cabral sofreu um desvio para oeste e foi dar à Terra de Vera Cruz. (22 de abril)”, e Vasco de Ataíde, ao qual o aluno A19 diz que “No dia 23 de março perdeu-se Vasco de Ataíde e só ficaram 12 naus” e o Frei Henrique de Coimbra, onde o aluno A115 indica na última vinheta da sua BD, “Missa do Frei Henrique de Coimbra. Os índios foram a essa missa.”. Perante estes exemplos retirados das bandas desenhadas dos alunos, verificamos que estas personalidades históricas são as mais referenciadas.

Relativamente à Categoria *Embarcações* é possível concluir que todos os alunos ilustraram as embarcações que os navegadores portugueses utilizaram na altura da expedição, contudo essa representação não é uniforme, nem muito fidedigna, pois existem representações das embarcações que possuem na sua maioria apenas uma vela e, por sua vez, a apresentação da dimensão das embarcações é bastante diversificada em todas as propostas dos alunos. Contudo ao nível verbal, apenas dezassete alunos fazem referência à tipologia de embarcação utilizada pelos portugueses. Porém não existe consenso na sua designação, sendo que alguns alunos, como por exemplo o aluno A13 diz que “A de 9 de março de 1500, um navegador Pedro Álvares Cabral partiu para a Índia numa caravela”; o aluno A126 faz referência na segunda vinheta que “Nas ilhas de Cabo Verde perdeu-se a nau de Vasco de Ataíde e desviaram-se para oeste.”, ou por exemplo, a aluno A14 que cita “A 9 de março de 1500, 13 navios partiram de Lisboa em direção à Índia”.

No que diz respeito à categoria *caraterização dos nativos*, ao nível das ocorrências em texto verbal, apenas dois alunos referenciam as diferenças dos nativos em relação aos navegadores portugueses. O aluno A113 na 5.^a vinheta, que corresponde ao aparecimento dos nativos, este diz “Embora tínhamos achado um pouco diferentes de nós e notava-se”. Contudo esta pequena apresentação verbal está muito auxiliada pela presença pictórica dos nativos. Por outro lado, a apresentação dos nativos, na BD da aluna A15 está um pouco descontextualizada conforme a legenda da vinheta onde aparece o nativo, pois na vinheta 4 esta indica: “Pedro Alvares Cabral quis ir ver como era a nova terra.”, sendo que a ilustração da vinheta é um nativo, tando assinalado em texto a palavra “índio” e apresenta uma legenda na vertical a dizer: “Estavam nus”. As representações dos nativos ao nível pictórico são bastante heterogêneas, pois existe algumas propostas, em que os nativos surgem completamente nus (n=11), revelando uma grande influência as ilustrações patentes na banda desenhada dos autores brasileiros que tinha sido explorada na sessão 4. Podemos verificar que o aluno A14, para além de ilustrar os nativos nus, este teve a preocupação de embelezar a personagem, com um objeto decorativo, uma coroa de penas. Por outro lado, apenas dois alunos representam os nativos com uma veste branca em volta da cintura (espécie de tanga), possivelmente influência da visita de estudo, uma vez que na viagem de barco, a representação da descoberta da Terra de Vera Cruz, os nativos são exibidos com este tipo de indumentária, de modo a tapar as “vergonhas”. Por conseguinte, os restantes alunos ilustram a figura dos nativos de forma muito primitiva e pouco pormenorizada, sendo por vezes necessário auxiliar a leitura da legenda, para poder descodificar a mensagem do aluno.

Relativamente à categoria *vegetação*, podemos verificar que nenhum dos alunos fez referência às plantas existentes neste território, ao nível do texto verbal. Por outro lado, apenas doze alunos apresentam nas suas ilustrações alguma vegetação. Por exemplo o aluno A13 apresenta na vinheta 2, cinco coqueiros, ao lado um português exclama: “Cocos!”. Contudo durante a exploração da “descoberta” do Brasil, nunca foi referenciado este tipo de árvore, possivelmente pode expressar uma conceção alternativa do aluno que associa o Brasil ao coqueiro, árvore de fruto tropical.

Por fim, apenas dois alunos, A14 e A15, fazem referência aos produtos que os portugueses encontram na sua estadia por Terras de Vera Cruz, sendo evidente o anacronismo que estes alunos evidenciam pois referem produtos que só muito mais tarde serão trazidos pelos portugueses como: o ouro, o tabaco, o açúcar, o cacau O aluno A14 diz que “Do Brasil, extraíram-se vários produtos tais como: pau-brasil, cacau, açúcar, tabaco, ouro e prata”. Por sua vez, o

aluno A15 menciona: “Trouxeram de lá algumas coisas: ouro, prata, cigarros, cana-de-açúcar e pau-brasil.” Estas referências podem ter sido inferidas a partir do manual escolar que as indica como produtos que o Brasil tinha em abundância e que eram trazidos pelos portugueses para a metrópole.

NOTAS FINAIS

Com estudo, apresentando neste texto, pretendeu-se demonstrar as vantagens que as bandas desenhadas históricas possuem enquanto recurso didático e fonte historiográfica, no ensino da História.

De forma sistematizada, verificamos alguns contributos de investigadores que ao longo dos últimos anos se debruçaram sobre a Banda Desenhada Histórica como temática investigativa, demonstrando a pertinência deste recurso em contexto de sala de aula, no domínio da História.

No que diz respeito ao estudo implementado numa turma de 4.º ano de escolaridade, este vem de certo modo comprovar que este género de literatura, as bandas desenhadas históricas, possuem uma grande riqueza, quer ao nível textual e/ou pictóricos, pois permite aos alunos construir o seu conhecimento histórico, sendo possível averiguar que os alunos conseguiram desenvolver competências históricas, devido à aplicação da banda desenhada histórica, como um recurso pedagógico no ensino da História.

Perante os resultados obtidos, no âmbito da construção da banda desenhada com a abordagem à descoberta do Brasil, conseguiu-se aferir que os alunos conseguiram mover o conhecimento histórico desenvolvido durante a abordagem desta temática, sendo possível constatar nas suas construções de BD referências às bandas desenhadas históricas exploradas na aula, às fontes historiográficas interpretadas e cruzadas as suas informações, e mesmo influências da visita de estudo.

Podemos apurar que estes resultados se devem às pertinentes escolhas que foram sendo aplicadas no decorrer do estudo, uma vez que o docente deve ter em atenção no processo de seleção das Bandas Desenhadas vários aspetos, como por exemplo, o conteúdo histórico, para posteriormente analisar toda a riqueza que este recurso apresenta aos alunos.

É de salientar que com a utilização das “histórias aos quadradinhos” em contexto de sala de aula, os leitores devem possuir o vocabulário específico, sendo necessário primeiramente, uma exploração das características da Banda Desenhada. Este ponto foi fundamental no início

do estudo, uma vez que a maioria dos alunos não contém grandes hábitos de leitura deste género literário.

Por fim, é possível concluir através dos resultados obtidos que os alunos apresentam um progresso ao nível da compreensão histórica e temporal, tendo por base a datação cronológica dos acontecimentos, contribuindo para a construção do conhecimento histórico.

Em suma, podemos aferir que a utilização da banda desenhada histórica como recurso pedagógico e fonte historiográfica é de extrema riqueza e de grande pertinência, na abordagem dos conteúdos históricos, pois deste modo, estimula os alunos para o ensino da História, bem como, a construção de mais e melhores aprendizagens.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, Luísa - Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino (Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança - Projeto PROCUR, 1996.

BARCA, Isabel - Para uma Educação Histórica de Qualidade. In Isabel Barca, Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2004.

BONIFÁCIO, Selma - Histórias e(m) quadradinhos: análise sobre a História ensinada na arte sequencial. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005. Tese de Mestrado.

CARVALHO, G. & FREITAS, M. - Metodologia do Estudo do Meio – Coleção Universidade – Metodologias de Ensino. Luanda: Plural Editores, 2010.

FERTUZINHO, Carlos – A Aprendizagem da História no 1.º Ciclo do Ensino Básico e o uso do Texto Prosa e da Banda Desenhada. Braga: Universidade do Minho, 2004

FOSNOT, C.T.- Construtivismo e Educação. Teoria, perspectivas e práticas (pp. 23 -53). Lisboa: I. Piaget Editora, 1996.

FRONZA, Marcelo - O significado das histórias aos quadradinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007. Tese de Mestrado.

GONÇALVES, Armanda - A leitura e interpretação da Banda Desenhada histórica e os desenhos na expressão dos conhecimentos geográficos. Braga: Universidade do Minho, 2013. Tese de mestrado.

MOTA, Ana - A Banda Desenhada como representação gráfica-verbal na aprendizagem de História e Geografia. Braga: Universidade do Minho, 2012. Tese de mestrado.

PEREIRA, Mariana - A banda desenhada como recurso didático para desenvolver a compreensão leitora e a expressão escrita, na aula de língua. Braga: Universidade do Minho, 2013. Tese de mestrado.

SOLÉ, Glória - A primeira república na literatura infanto-juvenil: a ficção histórica na construção do pensamento histórico. In VIANA, Fernanda; Ramos, Rui; COQUET, Eduarda & MARTINS, Marta (Coords.) - Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2013, pp. 364-388.

SOLÉ, Glória - A Banda Desenhada Histórica como Recurso Didático- Pedagógico para a Construção de Conhecimento Histórico dos Alunos no 1.º CEB. In AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela. & SILVA, Sara (Coords.) - Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens. Estado Unidos da América: Lulu Entreprises, Raleigh, N.C., 2011, pp.355-390.

ZINK, Rui - Literatura Gráfica? Banda Desenhada Portuguesa Contemporânea. Oeiras: Celta Editora, 1999.

ZINK, Rui - Banda Desenhada Portuguesa Contemporânea. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 1997. Tese de doutoramento.

III. DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

* O conteúdo dos trabalhos apresentados é de inteira responsabilidade dos autores. Os textos foram extraídos dos trabalhos enviados sem que tenha havido alterações realizadas pelos organizadores desta publicação.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: PERSPECTIVAS INFANTIS

ADRIANA KIVANSKI DE SENNA

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

RESUMO: O presente trabalho teve por objetivo analisar o processo de construção do conhecimento e do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública estadual, na cidade de Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Para tanto, foram realizadas entrevistas com alunos do 4.º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Augusto Duprat. A perspectiva da abordagem centra-se no olhar do aluno sobre o seu entendimento a cerca do conceito de História, sua finalidade e abordagem no universo escolar. O papel do professor na condução desse processo também é acompanhado, uma vez que o mesmo pode ser percebido como elo integrador e diferenciador nessa simbiose. Iniciar um ano letivo requer, por parte do professor, preparo, escolhas, planejamento. E da parte do aluno? Que pensamentos povoam o imaginário de estudantes antes do início de um novo período? Que conhecimentos prévios e que expectativas tem os meninos e meninas que vão iniciar – ou repetir - uma série? A conversa com esses alunos revelou uma possibilidade de percepção sobre os conhecimentos prévios extremamente significativa para o trabalho docente, bem como a perspicácia de crianças no que tange o aprendizado de novos conhecimentos e novas interpretações àqueles já conhecidos.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de História, Educação, Ensino Fundamental.*

O ensino de História se legitimou, no decorrer da institucionalização da Escola, como uma matéria de conteúdos a serem “decorados”. Podemos ouvir da maioria das pessoas que passaram pelo ensino fundamental e médio como responderam intermináveis questionários e como achavam tudo muito cansativo e sem sentido. Como professoras de História nos surpreendemos quando alguém afirma gostar da disciplina. No entanto, esse cenário é extremamente decepcionante, pois a disciplina de história contribui contundentemente para formação identitária do sujeito, principalmente na infância. Nessa perspectiva, muitas vezes nos desapercebemos que os conhecimentos da área da História nem sempre são ensinados apenas na disciplina regular, eles são incorporados também na educação da infância através dos Estudos Sociais, nos quais são trabalhadas noções de família, bairro e cidade, assim como a cultura local. Essas primeiras conceituações do mundo social instrumentalizam a criança a se conhecer e se construir frente ao grupo a que pertence.

Dessa forma, mais do que nunca é importante refletirmos sobre o papel do conhecimento histórico da formação do sujeito na infância. A partir dessa reflexão, ao lecionarmos nos primeiros anos do ensino fundamental observamos que as crianças têm um enorme encantamento pelos conhecimentos da área de História, principalmente, pelas lendas, cultura, festas, povos, formação e religião, no entanto, no decorrer de sua formação algo “faz” com que esse encantamento desapareça, perca a força e se transforme em total aversão à disciplina quando chegam nos anos finais do ensino médio. O que acontece durante a educação da criança que os conhecimentos da área de História se tornam cansativos e pouco atrativos? Com o intuito de responder essa questão, no presente texto almejamos analisar os princípios do ensino dos conhecimentos da área de História na infância como forma de identificarmos os problemas, assim como, propormos novas abordagens para a criação de uma cultura histórica na formação infantil, que contribua para sua autoconstrução enquanto sujeito histórico.

Este exercício de pensar, refletir e analisar os processos educacionais são de fundamental importância ao trabalho docente. É ele que permite ao professor perceber as falhas internas de seu trabalho, assim como, as externas. A criação de uma cultura educacional voltada para a infância exige essa reflexão por parte do professor, pois projeta novos hábitos na vida da criança.

O mundo material aparente se desvela aos olhos da criança durante sua formação educacional, por isso, precisamos pensar sobre qual cultura estamos criando? Uma cultura voltada às descobertas, ao interesse, ao imaginário? Ou estamos projetando uma desconexão entre os conhecimentos, na qual a criança não consegue se ver e projetar? A resposta que temos a partir

da observação dos currículos educacionais do ensino fundamental e médio, assim como da educação infantil, não nos satisfaz. Os conhecimentos na área de História estariam sendo apresentados desconectados da própria História, o que impossibilita que a criança nos anos adiante possa fazer os devidos vínculos entre os saberes. Para a criação de uma nova cultura educacional é necessário que o professor esteja apto para perceber e compreender a sua própria conduta, interpretando a si mesmo. Isso, segundo Larrosa, “Porque a idéia do que é uma pessoa, ou um eu, ou um sujeito, **é histórica e culturalmente contingente**, embora a nós, nativos de uma determinada cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase ‘natural’ esse modo tão ‘peculiar’ de entendermos a nós mesmos” (Cf. Larrosa, 1999). Essa determinação histórica que a cultura nos impõe desde que nascemos faz parte da vida e formação da criança, no entanto, ela não é explorada de forma a permitir que ela faça sua auto-interpretação. O ser humano tem a capacidade de se auto-interpretar, e conseqüentemente de ter possibilidades de compreender as relações sociais, políticas, econômicas que ocorreram e ocorrem em seu contexto.

Dessa forma, o ensino de conhecimentos na área de História e Estudos Sociais na infância possibilita a auto-experimentação, o auto-conhecimento, exercício importante na formação identitária da criança. Se queremos acabar com preconceitos é importante que possibilitemos na educação da infância uma formação de privilegie a experiência de si. De acordo com Larrosa, “A experiência de si, em suma, pode ser analisada em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das praticas de si” (Cf. LARROSA, 1999).

Para tanto, o discurso do professor é uma prática que sempre tem um sujeito como alvo, nesse caso a criança, e tem como objetivo a subjetividade, ou seja, a criação de uma cultura. Através dos enunciados do discurso, deseja-se atingir o sujeito, instigando-o a construir sua subjetividade, uma nova cultura frente ao ensino, tendo a possibilidade de analisar as próprias práticas, que são elaboradas no ceio da sociedade e que são responsáveis pela constituição do sujeito tal como ele é. Portanto, na dialética estabelecida entre a educação e a infância, pensar as abordagens interfere em como será estruturada essa relação a partir do: social, do político, do técnico, do cultural ou do educacional. Os caminhos escolhidos pelo professor para alcançar o que ele pensa e espera dos alunos como sujeitos aprendentes, também são suas possibilidades e capacidades para aprender. Quando o professor almeja criar uma cultura para a educação na infância, não são apenas as crianças que adquirem novos hábitos, como ler, contar histórias,

criar personagens, interpretar e comparar, o educador também desenvolve habilidades que muitas vezes ficam guardadas na caixa. Por que os conhecimentos da área de História não podem ser divertidos?

Contar uma História é algo extremamente prazeroso em qualquer idade. Juntar tecidos, cola, tesoura e fazer um painel permite ao professor desenvolver suas habilidades artísticas e ao aluno sua imaginação. Ao painel agreguemos personagens, que podem ser desenhados, recortados de revistas ou criados pelos alunos. A isso tudo, somemos uma História que pode ser da cidade local dos educandos, na qual eles possam se identificar e localizar lugares, pessoas e fatos. As noções de família, bairro, cidade, podem ser trabalhadas a partir de uma prática muito conhecida na educação infantil que é “A hora do conto”, e que se perde nos demais anos do ensino fundamental. Toda a criança gosta de imaginar, por isso manter o interesse pelo saber requer a exploração das habilidades infantis como a imaginação, a criação e a projeção.

A criança quando sai da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental deixa de ser tratada como criança pelos professores. Esses parecem esquecer que os jogos e brincadeiras que tanto estimulam a aprendizagem. Sabemos de todos os empecilhos vividos pelo educador, como: poucas horas para preparação, mal remuneração, pouco material, recursos escassos. Esses são os fatores que chamamos de externos ao processo de ensino, mas que atuam diretamente na sua qualidade. No entanto, a missão atual do educador é transpor esses obstáculos e explorar os escassos recursos que lhe vem a mão, uma cartolina, canetas, cola, fita adesiva, garrafas plásticas e etc.... tudo que o auxilie a criar junto a criança um outro cenário, uma outra dimensão do conhecimento, o que poderíamos chamar de portal. “Hora do conto” atua no imaginário infantil como um portal que a criança transpõe para se projetar na fantasia, no imaginário, no misterioso e desconhecido, nossa proposta é que essa técnica seja utilizada pelos professores para o ensino dos conhecimentos históricos de forma a criar um nova cultura e posicionamento da criança frente aos saberes da área de humanas.

Portanto, iniciar um ano letivo requer, por parte do professor, preparo, escolhas, planejamento. E da parte do aluno? Que pensamentos povoam o imaginário de estudantes antes do início de um novo período? Que conhecimentos prévios e que expectativas tem os meninos e meninas que vão iniciar – ou repetir - uma série?

De certo modo, quando nos preparamos para dar início a um novo ano curricular deveríamos levar em conta os anseios de nossos alunos, bem como as diretrizes que norteiam aquele conhecimento específico que nos propomos a trabalhar com nosso grupo.

A perspectiva do presente trabalho é acompanhar e analisar o processo de construção e aquisição dos conhecimentos em história, junto aos alunos de uma 4ª série do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 9 e 14 anos, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Augusto Duprat, quanto as expectativas que estes alunos tinham da disciplina de História ao iniciar o ano de 2010. Será que tal expectativa está sendo satisfeita? O que os mesmos pensam sobre História? Qual a relevância dessa disciplina como componente curricular da série em que estudam? O que mais gostam de aprender em História? O que já conheciam sobre o conteúdo que estão estudando? Como gostariam que esses conteúdos fossem abordados? Essas foram as questões que resolvemos perguntar aos alunos da turma. A escolha da série e da turma deu-se em função da parceria estabelecida entre as pesquisadoras e o trabalho desenvolvido por uma delas com a turma indicada. Nossa formação secundarista em Magistério permitiu-nos manter o olhar sobre a trajetória formativa nos Anos Iniciais e aprofundar aspectos específicos da História abordada nesse período.

A turma em questão é composta por 15 meninas e 9 meninos de 9 a 14 anos, apresenta um caso de inclusão de deficiente auditivo. Em quase totalidade são oriundos de famílias com envolvimento com drogas pesadas, tráfico de entorpecentes e furtos chegando, em alguns casos, a reclusão de familiares na penitenciária estadual.

Neste contexto social são absorvidos, pelos alunos, valores, princípios, hábitos e atitudes que vem ao encontro das expectativas de relações existentes deste convívio. Lana Mara Siman afirma:

muito mais cedo do que supomos os alunos adquirem experiências, representações e modos de pensar não só por intermédio da escola, mas igualmente e, por vezes de forma predominante, nas vivências familiares, da vida na cidade ... Essas experiências, representações e modos de raciocinar podem ser tanto facilitadores da aprendizagem (...) quanto dificultadores, (...) (2004, p. 84).

Alguns alunos apresentam sucessivas reprovações, dificuldades de aprendizagem e significativos desvios de conduta. O abandono ou descaso dos responsáveis e a ineficiência no atendimento e avaliação específicos por parte do poder público contribuem para atrasos no desenvolvimento psicomotor. A suspeita de incapacidades ou dificuldades, muitas vezes não chega a ser investigada. Seus diagnósticos, tratamentos e as estimulações que poderiam fazer parte do cotidiano destes alunos a fim de alcançar um progresso significativo através do trabalho especializado, não é realidade nesta turma.

Para agravar este quadro, as sucessivas repetências escolares acabam por desenvolver nestes educandos o estereótipo de fracasso, levando-os a baixa estima e insegurança. Sentimento este, que está sendo superado ao longo dos meses com trabalho em conjunto com a

equipe diretiva. Procedimentos como conselho escolar com participação de alunos, orientação e direção, palestras com profissionais da área da saúde e segurança, apresentações de teatro e diálogo estão resgatando a auto-estima e desenvolvendo a criticidade e autonomia necessárias para interagir neste contexto social.

A escola Augusto Duprat localiza-se próximo ao porto de Rio Grande e é, segundo a professora da 4ª série, administrada com muito interesse e dedicação, apesar de todas as dificuldades vivenciadas pela rede estadual, entre elas a ausência de bibliotecárias, o que dificulta o acesso dos alunos a uma infinidade de leituras que poderiam estar ocorrendo, mas que estão trancafiadas em verdadeiros depósitos de livros que mofam pela falta de acesso.

A 18ª Coordenadoria de Educação (Rio Grande), para o ano de 2009/10, orienta o ensino dos anos iniciais estabelecendo alguns focos e metas, como podemos acompanhar no quadro a seguir:

Nível	Foco	Meta
Pré-escola	Educação Física O corpo e suas dimensões e movimento Afeto-coletivo	Aceitação das regras de convivência. Socialização
1.º ano	Ensino religioso – filosofia/ sociologia Relações dentro do grupo (social) Família-escola	Assimilação de uma rotina grupal; construção da identidade.
2.º ano	Ciências naturais Ambiente (natural e social)	Observação dirigida; senso de investigação; experimento
3.º ano	Geografia O bairro	Localização – o espaço
3.ª série	História A cidade	Cidadania – o tempo
4.ª série	Pensamento lógico (matemático) Valores humanos e relações sociais Estado/RS e costumes	Expressão escrita e aplicação das 4 operações em problemas do cotidiano

Fonte: 18.ª CRE – Rio Grande

A mesma coordenação estabelece ainda os objetivos da série em foco: a) trabalhar a construção permanente da autonomia, incentivando a auto-organização, a responsabilidade individual e coletiva para favorecer a socialização e b) promover o aprimoramento da escrita e do pensamento lógico. Preconiza, ainda, as competências que se espera alcançadas ao término da 4ª série, quais sejam: 1) ler e interpretar textos literários; 2) produzir narrações (histórias e relatórios) com estrutura e concisão; 3) reconhecer as regras da gramática e da escrita da língua portuguesa; 4) explicitar o sistema decimal em sua composição e propriedades; 5) dominar o cálculo aritmético, interpretando e resolvendo problemas matemáticos; 6) reconhecer os números racionais, pela escrita, denominação e representação. Não há, portanto, uma orientação precisa para as competências, em História/Estudos Sociais, esperadas pelos alunos que concluem a 4ª série. Percebe-se, mais uma vez, que a formação se centra nos conhecimentos matemáticos ou da língua portuguesa, embora também fique evidente que os conteúdos de História e Geografia ganham certa autonomia, tendência já alertada por Circe Bittencourt, em substituição aos Estudos Sociais.

Sabemos que a atuação profissional dos egressos da Licenciatura em História não os habilita para trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também sabemos que em muitas escolas, notadamente as particulares, o ensino da 4ª série já é ministrado por professores com formação nas diversas áreas do conhecimento, como a História e a Geografia, por exemplo. Por isso, nossa preocupação tem sido no sentido de estudar e pesquisar um pouco mais sobre como esse conhecimento de História tem sido abordado no município de Rio Grande. De certa forma, nossa orientação tem se dado no sentido de discutir o ensino de História de 5ª a 8ª série, mas nos deparamos com a necessidade de preparar os licenciandos para essa nova possibilidade que é a de ter que ensinar História para crianças com menos de dez anos.

Infelizmente, e provavelmente por influência dos estudos piagetianos quanto as generalizações dos estágios de desenvolvimento da criança, escutamos que o conhecimento histórico, tido como abstrato, não deveria ser abordado nos anos iniciais para crianças em estágios ainda concretos de desenvolvimento cognitivo. Desse modo, relegamos o conhecimento histórico exclusivamente a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, com o argumento da necessidade de níveis de abstração que as crianças do primeiro ciclo não teriam.

Em Vygotsky podemos acompanhar a discussão da capacidade ou incapacidade do estudo de História por crianças e adolescentes e os contextos mais propícios para que isso possa acontecer. Mais do que capacidade de desenvolvimento físico ou psíquico para compreensão

do homem no tempo, estão as leituras de mundo que crianças e pré-adolescentes carregam consigo. Ou seja, “entender e aceitar as crianças como constituídas em suas formas de sentir, agir e pensar pelas marcas da diversidade e das diferenças...” (HICKMANN, 2004, p.53). E isso tem se confirmado tanto em pesquisas ocorridas nos Estados Unidos quanto na Inglaterra.

É corrente afirmar-se que as crianças de sete a dez anos teriam dificuldades de aprendizagem da história devido a questões relacionadas ao conceito de tempo e espaço, o que dificultaria o entendimento das seqüências, durações e simultaneidade dos acontecimentos e, também, das localizações espaciais destes acontecimentos. Trata-se ainda de um exercício de reconstrução ou de imaginação de algo que não existe mais concretamente, ou seja, o passado, dificultando o entendimento das crianças que ainda não estariam aptas para a abstração.

Cooper afirma que é necessária uma abordagem construtivista para a história, para garantir que as crianças estejam envolvidas no processo de investigação histórica, desde o início, devem ser envolvidos no processo investigativo, o que permitiria pensar que crianças pequenas podem aprender História. Cooper, citando Bruner, indica essa possibilidade a partir do respeito às formas do pensamento da criança em crescimento, da sutileza na abordagem do conteúdo e no desafio que seduz o aluno para avançar então será possível introduzir desde cedo os conhecimentos, as idéias de tempo transcorrido.

Tendo como pressuposto as pesquisas de Cooper (2002) iniciei uma pesquisa empírica com crianças de nove a onze anos em uma escola pública da rede estadual. Iniciamos nossa pesquisa numa segunda-feira. Por orientação da professora da turma, conversamos com os estudantes no primeiro horário da manhã, antes do intervalo, pois, segundo a professora, teríamos a atenção dos alunos voltada para nossa atividade de entrevista. Muito próximo ou depois do intervalo a atenção dos alunos seria prejudicada pelo alvoroço que se estabelece nesses momentos.

A sala não é grande, mas acomoda com tranquilidade os 24 alunos dessa classe. Pudemos observar que eles se organizam, espacialmente, em função da luminosidade que a sala oferece; como era de se esperar, apenas a presença da professora da turma foi encarada com tranquilidade, mas as outras duas pesquisadoras precisaram de algum tempo para estabelecer um clima de cumplicidade para executar a tarefa. Cabe aqui destacar que a direção e a supervisão pedagógica da escola foram previamente consultadas sobre a viabilidade de realização da atividade e não se opuseram quanto à execução da mesma. Agradeço ainda, a inestimável colaboração da Flávia Gonzales, professora da turma e da Flávia Gonzales Bandeira, aluna do curso de Pós-Graduação Lato Sensu “História do RS” da FURG.

Nossa primeira interpelação deu-se no sentido de descobrir o que essas crianças entendiam por História, e o fizemos pedindo que as mesmas destacassem o que entendiam por Matemática e Língua Portuguesa e por fim História. As respostas quanto às duas primeiras ciências foram por demais óbvias: Matemática está para números tanto quanto Língua Portuguesa está para escrita; aprender a somar, dividir, calcular de um modo geral parece ser o relevante em Matemática bem como escrever corretamente parece ser o mais importante em Língua Portuguesa.

Ao questionar sobre o que é História, a resposta foi a de que “nunca estudamos História”. E Estudos Sociais? Muito menos. Quando questionados sobre tempo e/ou espaço, aí sim, de um modo geral, lembraram de alguns conteúdos tidos como específicos do conhecimento histórico: a cidade, o país e o estado.

A cerca dos assuntos históricos trabalhados, de um modo geral as crianças responderam que estudam o país, o estado e a cidade. Notadamente parece ter despertado o interesse as medidas do país, seu tamanho, sua grandiosidade. No entanto, esse é um conteúdo típico de Geografia, que não tem “separação” na hora de referir-se a um tema ou assunto. É natural que ao saber a História do Brasil também saibamos suas medidas e proporções. Tão mais lógico!

Circe Bittencourt chama a atenção para o fato de que:

Diferentemente das propostas baseadas nos círculos concêntricos, que também utilizam a história local como forma de introduzir o aluno na compreensão do mais próximo, a preocupação maior, na atualidade, é estabelecer articulações constantes, nas diferentes séries, entre o local, o nacional e o geral. (2004, p.114)

“Temos o livro, que mostra a História”, foi algo que nos chamou a atenção. O reforço do conhecimento registrado, reproduzido como verdade ficou evidente. Se está escrito, aconteceu, afinal “História a gente lê”. Meinerz (2001, p.74) já afirma que os alunos restringem aos livros e aos professores a verdade sobre o conhecimento narrado, exterior aos sujeitos. Nessa primeira explosão sobre o livre pensamento das crianças a cerca do conhecimento histórico, ficou evidente que História é algo que acontece com os outros, em algum tempo relativamente distante e que não os envolve, mas que mereceu ser registrado em um livro. Como “coisa antiga, coisa do passado que a gente aprende”, parece realmente que a ótica do aluno é a do expectador.

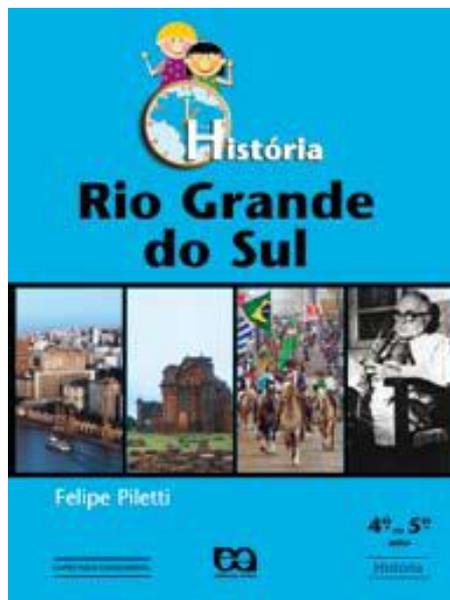


Figura 1 - Fonte: Imagem do Livro didático adotado como leitura para os quarto e quinto anos do ensino fundamental no Rio Grande do Sul

O livro didático em questão é o “História do Rio Grande do Sul”, de Felipe Pileti (editora Ática). Trata-se de um livro didático regional sobre a história do estado do Rio Grande do Sul, para o 4.º ou 5.º ano do ensino fundamental, que segue uma ordem cronológica, embora com algumas inserções temáticas. Apresenta e problematiza as experiências dos diversos grupos que, ao longo do tempo, em suas interações e conflitos, constituíram o espaço sul-rio-grandense. O livro é bem diagramado e as imagens são apresentadas com clareza.

Indagados sobre a sua trajetória, algumas crianças contaram suas histórias de vida, mas não atribuíram a isso a mesma importância que à história de Tiradentes, por exemplo. Os meninos explicaram que Tiradentes foi um homem que desejava, acima de tudo, justiça. Logo, esse sujeito é um ser que merece fazer parte de um livro sobre História do Brasil. O nascimento do Gabriel, seu ingresso na escola e sua trajetória particular não são encarados como História, pois “não tem nada de mais”, é só mais uma história. Olhando assim, parece que só tem significado os grandes feitos, os heróis, míticos ou construídos, que fizeram a diferença. O homem comum não é relevante. Sua história não merece ser “A HISTÓRIA!”

Incitados a falar um pouco mais sobre conhecimentos históricos, ficou evidente que a informação sobre História transcende os conteúdos específicos da série, pois “Roma, Egito e história de Jesus” estão lado-a-lado com os conhecimentos sobre o estado e a cidade. No entanto, a perspectiva de tempo cronológico (e, portanto, sucessório) foi enfaticamente defendida quando as crianças afirmaram ser a História de Roma mais antiga que a de Rio Grande.

As informações que algumas crianças forneceram não são, evidentemente, o reflexo de toda a turma; mesmo aqueles que não se manifestaram oralmente, concordavam, com um menear de cabeça, com as afirmações feitas pelos colegas, o que significa que partilham de um mesmo ponto de vista sobre o questionamento que estava sendo realizado, ou que simplesmente precisam evidenciar algum interesse.

Questionados sobre os conteúdos que já haviam aprendido, ficou evidente que seus conhecimentos iam além daqueles aprendidos na 4ª série: lembravam de assuntos trabalhados em anos anteriores e que, uma vez assimilados, podiam ser conteúdos desta série sem maiores problemas. A professora explicou-me que tal procedimento também podia ser explicado pelo fato de ter, naquela turma, alunos que estudaram com a mesma professora na 2ª série e que, portanto, poderiam estar fazendo alusão aos conteúdos que já trabalharam em 2008.

Que o Brasil não havia sido descoberto ninguém tinha dúvidas, afinal “já havia gente aqui, os índios”. Com certeza a lógica da descoberta desmorona ante a perspectiva de que se os índios já habitavam terras brasileiras, como podiam os portugueses acreditarem em descoberta de algo já conhecido. Foram tão categóricos na afirmativa que não sobrou dúvidas sobre como tinham entendido o conceito de descobrimento. A propósito do tema: indígenas, ficou evidente o fascínio que a visita ao museu causou nos alunos. Observaram urnas funerárias, estudaram hábitos herdados dos indígenas e se sentiram bem à vontade para falar sobre o assunto, pedindo à professora que mostrasse artefatos que conseguiram para conhecer mais dessa cultura. Envolvimento e motivação para pesquisa são essenciais para transformar o processo de aquisição do conhecimento histórico.

A idéia é estudar como tudo era antigamente. Antigamente quando? “Há séculos, milênios”, numa nítida alusão de que História e recuo de tempo são indissociáveis. Perguntei-lhes, então, se só haveria história em tempos muito antigos. Responderam-me que não, que os pais e avós conhecem muitas histórias sobre coisas antigas e que, portanto, são História, mas não tão antigas quanto o Egito.

Pais e avós como pessoas que contém História foi unanimidade; eles, assim como os livros, podem nos contar coisas que já aconteceram, que viram ou viveram, reais ou inventadas, não importa, são Histórias. Memórias reativadas também são entendidas como informação histórica.

E que coisas (conteúdos) eles gostariam de conhecer? A “História de outros países, sobre a Revolução Farroupilha, sobre Rio Grande”. Tudo na mesma proporção. Tudo passou a ser interessante: conhecer novos lugares (a implicação que tem, para crianças da periferia de Rio

Grande, de poucos recursos econômicos, conhecer “outros lugares” toma a dimensão do distante, quase sonho, que só pode, talvez, ser conhecido em sala de aula), revoluções e seus ideais, seus projetos e aspirações, a idéia do mito construído a cerca da saga gaúcha.

Aprofundar o conhecimento sobre o passado rio-grandino pareceu, de todo modo, uma boa idéia. E não que isso lhes seja desconhecido. As crianças já pesquisaram sobre o forte Jesus-Maria-José, sobre o entorno da escola (“lugar sem nenhuma habitaçãozinha”), sobre a catedral. No entanto, não fizeram nenhum comentário sobre o bairro, um dos mais empobrecidos da cidade e de forte ligação com o alto consumo e tráfico de drogas. A memória é seletiva, escolhe o que quer trazer à tona. Em qualquer idade, mesmo em crianças.

No momento em que perguntamos de que modo gostariam de aprender os conteúdos que estavam enumerando, a manifestação foi acalorada: visitar museus, passeios, assistir filmes, pinturas, jornais (impressos) e livros diversos. Tudo aquilo que nós, professores, sabemos que desperta o interesse e que, comprovadamente, as crianças adoram. História não está, portanto, só nos livros didáticos ou dentro da sala de aula; está, como disse o Gabriel (9 anos), “em casa (família), nas ruas, nas pedras, nos filmes”.

Como vemos, o papel do professor neste contexto é muito importante, pois, é do ensino dos conhecimentos na área de história que pode ser criada uma nova cultura educacional na infância. O educando segue recriando os novos hábitos educacionais aprendidos, estabelecendo uma relação dialética com o meio social. Estas influências são manifestadas através do conhecimento de cada indivíduo, em seus hábitos e costumes, e repassados em para as novas gerações que as recriam de acordo com sua realidade. O professor precisa estar atento para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, perceber que essa antes de ser de carácter psicológico é de natureza essencialmente educacional. Então para se compreender desenvolvimento da educação na infância é necessário que se entenda aprendizagem. Esta ocorre fundamentalmente a partir de aquisições procedentes do meio externo. Mas para isso, pressupõe-se a utilização de um sistema lógico, capaz de organizar as novas informações recebidas. Este sistema encontra-se no campo da equilíbrio, que é um mecanismo de ordem mais geral, que se estrutura graças às condições oferecidas pela soma do amadurecimento com as ações da criança.

O sistema de equilíbrio serve como ponte de ligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem associando os fatores de ação externa com os de organização interna, inseparáveis da estrutura que adquirir conhecimento. Piaget define conhecer como organizar, estruturar e explicar o real a partir das experiências vividas. Aqui cabem duas questões: Que sistema ensino é esse? E quais experiências são essas? A criação de uma nova cultura da educação na

infância pressupõe um sistema educacional que explore os potenciais criativos e imaginativos da criança, assim como lhe proporcione experiências com os novos conhecimentos oferecidos, como jogos, brincadeiras, teatros e etc... A começar do momento que se modifica e transforma o objeto, que é o próprio campo da experimentação, compreendendo o mecanismo de sua transformação e o caminho de sua construção, estrutura-se o conhecimento da criança.

Para Piaget, o conhecimento não é imanente nem ao sujeito, nem ao objeto, sendo assim construído na interação dos mesmos. O conhecimento é sempre produto da ação do sujeito sobre o objeto, não originando na percepção, mas na ação. Piaget explica a abstração reflexiva que se caracteriza pela forma que o sujeito age sobre os objetos estabelecendo ou construindo novas relações. O sujeito compreende o objeto através de sua própria reflexão e ação, e não dos objetos. Estas ações reflexivas que necessitam do uso da lógica, Piaget denomina “abstração reflexiva ou construtiva”.

Nessa perspectiva, as culturas de ensino precisam ser adaptadas de acordo com cada realidade. A tarefa central do professor, para que haja uma melhor interrelação entre o conteúdo aprendido e a realidade social do aluno, é estabelecer esta ligação, fornecendo dados que permitam ao aluno analisar seu meio, seu país e realidades político-econômicas.

Desta forma, para Libâneo, a sociedade atual é reflexo de seus educadores. A tarefa dos educadores é uma significativa contribuição para a formação crítica e criativa dos cidadãos, preparando-os para a participação ativa nas lutas pela transformação da cultura educacional.

Vê-se que a responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois cabe-lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais (LIBÂNEO, 1994: 22).

Mas, se a sociedade atual é reflexo dos educadores, de quem os educadores são reflexo? Responsabilizar o docente de tal responsabilidade é fácil, mas não é suficiente. É necessário que sejam tratados os educadores como pessoas que estão inseridas na mesma realidade do aluno.

Hoje a grande tarefa é proporcionar conhecimentos que possibilitem ao aluno pensar criticamente, mas quem instrumentalizará o professor a para a reflexão? Ao meu ver a grande tarefa do professor e da escola nos dias de hoje é desatar as amarras de uma cultura educacional defasada e ultrapassada. Apesar de todos os avanços no campo metodológico, tecnológico e pedagógico, o professorado ainda continua preso as velhas práticas conteudistas de ensino, que obrigam os alunos a decorarem grandes quantidades de fatos, datas e nomes, mas que não proporciona a

criança a reflexão, a imaginação e a adoção de um posicionamento críticos frente ao saber. Enquanto os professores e as escolas não desfizerem as ataduras da velha cultura conteudista, não será possível a impregação de novos métodos de ensino que levem o aluno a pensar criticamente.

BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, Circe. (Org). *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

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

CAINELLI, Marlene. *O pensamento histórico das crianças*. In: BARCA, I. (Org.). *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho, p. 55-76, 2004.

CELESTINO, Marcos Roberto. *A formação de professores e a sociedade moderna. Diálogo*. São Paulo, v.5, p.73-80, 2006.

COOPER, Hilary. *History in the early years*. 2. ed. London, England: Routledge Falmer, 2002.

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

FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: 1992.

HICKMANN, Roseli Inês. *As ciências sociais no currículo vivido: sobre o olhar da cultura e da memória*. In XAVIER, Maria Luisa e DALLA ZEN, Maria Isabel (orgs.) **O ensino nas séries iniciais: das concepções teóricas às metodologias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do Eu e Educação*. In: SILVA, T.T. (Org) **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MEINERZ, Carla Beatriz. *História viva: a história que cada aluno constrói*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. *O Ensino da História nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental: Breves Considerações*. Revista de Pedagogia. ano 3 – número 6 – Especial sobre formação de professores. www.fe.unb.br/revistadepedagogia

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky*: -2. Ed.- São Paulo: Plexus Editora, 1998.

PERRENEUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. *Por uma história prazerosa e conseqüente. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. Leandro Karnal (org.). 3.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SACRISTÀN, J. Gimeno. *A Avaliação no ensino*. In: --- *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

SEBER, Maria da Glória. *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997.

SIMAN, Lana Mara de Castro. *O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos*. In ZARTH, Paulo Afonso [et al]. *Ensino de história e educação*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004.

XAVIER, Maria Luisa e DALLA ZEN, Maria Isabel (orgs.) *O ensino nas séries iniciais: das concepções teóricas às metodologias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

ZARTH, Paulo Afonso [et al]. *Ensino de história e educação*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004.

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

ANA CLAUDIA URBAN

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

RESUMO: A intenção do presente artigo é apresentar reflexões que argumentam em direção da constituição do código disciplinar da Didática da História, voltados à formação de professores, por meio de ações desencadeadas na formação inicial de professores. As reflexões consideram a existência de um código disciplinar da Didática da História que foi constituído historicamente, agregou ideias sobre o que é ensinar e aprender sugeriu regras e identificou conteúdos voltados à formação do professor. Neste trabalho, os aspectos relacionados à formação de professores, foram tomados como fontes de investigação, por entendê-los como “fontes invisíveis” do código disciplinar da História, segundo a conceituação discutida pelo pesquisador Raimundo Cuesta Fernandez (1988). O aporte teórico que sustenta os encaminhamentos da disciplina são reflexões mapeadas sob a perspectiva da Cognição Histórica advindas de um campo de investigação chamado de Educação Histórica. Por meio de um instrumento de investigação realizado junto a acadêmicos foi analisada a forma pela qual diferentes sujeitos pensam a Didática da História. A partir das contribuições teóricas intencionou-se inferir sobre como a ‘Didática da História’ está presente tanto nos cursos de formação de professores, como no pensamento de acadêmicos em processo de formação em relação ao ensino e a aprendizagem em História.

PALAVRAS-CHAVE: *Didática da História, Educação Histórica, Ensino de História.*

A intenção do presente texto é apontar reflexões que consideram a existência de um código disciplinar¹²⁶ da Didática da História que foi constituído historicamente, agregou ideias sobre o que é ensinar e aprender, sugeriu regras e identificou conteúdos voltados à formação do professor. A intenção é refletir sobre a natureza do código disciplinar da Didática da História no processo de formação de professores. O aporte teórico que sustenta os encaminhamentos das reflexões são pautados na perspectiva da cognição histórica localizada de um campo de investigação chamado de Educação Histórica. Por meio da investigação foi analisada a forma pela qual alunos em processo de formação pensam a Didática da História.

1. A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

O presente texto intenciona apresentar algumas reflexões sobre a relação entre a Didática da História e a formação do professor. As discussões apresentadas localizam-se no campo da Didática da História, âmbito de investigação em crescimento, que se encontra em um processo de solidificação enquanto campo de investigação.

Joaquim Prats, investigador espanhol, assinala que tal situação se deve:

[...] *la falta de un acuerdo sobre cuáles son los núcleos conceptuales sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar. Pero a ello debe añadirse el poco desarrollo de los métodos y técnicas de investigación, adaptadas e generadas desde la propia área, la relativa colonización metodológica de otras Ciencias Sociales, la poca importancia que, hasta el presente, se le ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como epistemológicas de las ciencias que se trata de enseñar, y, por último, la fuerte impregnación de ideologías que pervierten, en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio. (PRATS, 1997: 13 – grifo nosso).*

Dessa forma aponta o autor que as investigações envolvendo a Didática da História necessitam de um rigor em relação aos métodos e técnicas de investigação, aos conceitos que perpassam esse campo, a epistemologia que sustenta as discussões e também a influência de outras áreas que, segundo o investigador, muitas vezes dão uma conotação diferente, ou seja, não colaboram no sentido de localizar temas de estudo nesse campo de investigação.

A estas preocupações acrescenta também Pagès (2004) em seu artigo “*Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia*” quando discute que a Didática da História pretende ser um ponto de referência, onde professores e investigadores possam ancorar suas reflexões em relação ao ensino e aprendizagem em História e, desta forma

¹²⁶ O conceito de código disciplinar é pautado nas contribuições de FERNANDEZ CUESTA, Raimundo (1998). Clío en las aulas – la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid. Ediciones Akal.

agreguem argumentos, ultrapassando a marca do conteudismo, muitas vezes matizada por uma racionalidade exclusivamente linear.

La Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. Pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprende Historia y Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza. (PAGÈS, 2004: 157)

O autor também assegura que a Didática da História deve ocupar-se do profissional que atua na educação básica, o qual, por meio de sua prática, pode revelar a forma de compreender a História, a concepção acerca da História e a forma de se relacionar com o próprio conhecimento histórico.

Ademais Prats, em sua publicação “*La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Española: estado de la cuestión*” (2002) acrescenta que:

Como todas as áreas dedicadas a la didáctica de las distintas materias curriculares, la de Ciencias Sociales inicia su andadura en la segunda mitad de la década de 1980, partiendo de los grupos de profesores que provenían, casi en su totalidad, de las Escuelas de Formación de Profesorado de EGB. Ese profesorado impartía los contenidos de geografía e historia que se consideraban necesarios para la formación de los futuros maestros, junto con la didáctica de las materias. Lo más habitual era que las asignaturas se titulasen con denominaciones como, por ejemplo, “Historia y su didáctica”. Cada profesor determinaba que peso debía tener cada uno de los aspectos: la historia, por un lado, y la didáctica, por otro. (PRATS, 2002¹²⁷)

Com as contribuições anteriores fica evidenciado o estágio que encontra-se as discussões em torno das Didáticas específicas, como também as pesquisas e trabalhos nesta direção.

No Brasil percebe-se a existência de pesquisas e investigações, voltadas para esta área e, como já dito, não com esta denominação “didática específica”, mas tendo como referência, além dos conhecimentos pautados na Didática ou na Psicologia, na própria ciência de referência que é a História.

Reflexões com base no texto de Jörn Rüsen, inicialmente publicado em 1987, e traduzido em 2006, intitulado *A Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*¹²⁸ apontam diversos questionamentos voltados à Didática da História, enquanto disciplina, na Alemanha Ocidental.

Afirma Rüsen que a constituição da Didática da História, na Alemanha, se aproximou da Pedagogia, abrindo um abismo entre a Didática e os estudos históricos.

¹²⁷ Texto disponível http://www.ub.es/histodidactica/Epistemolog%EDA/estado_cuestion.htm acessado em 15/01/2009.

¹²⁸ Texto traduzido por Marcos Roberto Kusnick e publicado pela revista *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. V 1, n. 2, p.07 – 16, jul-dez.2006.

Originalmente, a didática da História da Alemanha, como em qualquer lugar, tinha sido guiada pelas necessidades práticas de treinamento de professores de história. Esse treinamento teve lugar em dois níveis. Um era puramente pragmático e relacionava-se com os métodos de ensino de história em sala de aula. O segundo era teórico: ele se concentrava nas condições e nos propósitos básicos do ensinar e aprender história. (RÜSEN, 2006: 9).

Explicita o autor que esses “treinamentos” tinham relação com os métodos de ensino em sala de aula, com o “fazer” e estavam vinculados à Pedagogia.

Num segundo momento esse treinamento era permeado por uma preocupação mais voltada ao ensinar e ao aprender História, vinculados também aos estudos históricos, que:

[...] investigam a história como disciplina a ser ensinada. Nesse nível nós falamos da didática da educação histórica. [...] A didática da educação em história estabelece os objetivos e as formas da educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional. A metodologia de instrução em história estabelece os meios práticos pelos quais estes objetivos são alcançados. (RÜSEN, 2006: 9).

O texto argumenta acerca de como as preocupações em torno do ensinar e aprender História, na Alemanha, foram delimitando o seu espaço e a forma como os embates em torno do ensino e aprendizagem vão ocorrendo, justamente pelo fato dos pesquisadores e historiadores não conceberem a Didática da História como parte da ciência da História.

Para explicitar essa polarização o autor faz uso da expressão “divisão de trabalho”, indicando a separação entre os estudos históricos, propriamente ditos e as questões referentes à educação histórica. “[...], portanto, a história formal não se dirigia à essência do saber histórico escolar, diretamente. Os historiadores consideravam que sua disciplina estava legitimada pela sua mera existência” (RÜSEN, 2006: 10).

Essa dicotomia entre os estudos históricos e o ensino, que constituiu parte das preocupações em torno da Didática da História na Alemanha. Rüsen mostra que, a partir da década de 1970, na Alemanha, a Didática da História se constituiu como uma disciplina, com referenciais e concepções próprias. Mesmo assim, o seu lugar não estava por assim especificado, pois era vista como um auxílio à didática geral. Desta forma, foi aproximando-se cada vez mais da Pedagogia e a sua especificidade diluindo-se entre a História e a Pedagogia.

Após discussões sobre a originalidade do pensamento histórico, diferenciando-se de outras formas de pensamento, o campo de identificação da Didática da História foi se estabelecendo e criando, por assim dizer, um corpo próprio. “A didática da história juntou os assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica” (RÜSEN, 2006: 12).

O percurso da Didática da História, na Alemanha, apontado por Rüsen mostrou que a forma de pensar a disciplina esteve fortemente ligada à forma de pensar o ensino e também a História.

Para Rüsen, dimensionar a amplitude acerca da consciência histórica é difícil, visto que a consciência histórica não é somente um conhecimento acerca do passado, ela contém o passado; mas essa necessidade de conhecer o passado tem como “termômetro” a necessidade de se conhecer o presente e pensar o futuro.

A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. [...] Para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita como orientação do agir humano no tempo. [...] A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo (RÜSEN, 2001: 58-59).

O objeto de investigação da Didática da História está voltado ao aprender historicamente e, este, por sua vez, tem a formação da consciência histórica como a sua intenção maior.

A Didática da História ou ciência do saber histórico pode demonstrar para o profissional, preocupado exclusivamente com os conteúdos, com a quantidade de informações, que existem conexões possíveis entre a História, a vida prática e a aprendizagem e são elas as responsáveis pela forma como se aprende a História e, na condição de professores, pela forma como se ensina a História.

Os contributos de Jörn Rüsen (2001: 2007) para as reflexões de carácter epistemológico sobre a forma de aprender e ensinar a História têm permitido localizar a Didática da História dentro de um corpo teórico que tem, entre os objetivos, o desenvolvimento de uma consciência histórica, que por sua vez é identificada como preocupação central das pesquisas situadas no campo da Educação Histórica.

Entende-se, assim, que o substrato da Didática da História, defendido por Rüsen, baseia-se na natureza da ciência História, sendo que, a consciência histórica está, por assim dizer, presente neste substrato, pois, para o autor, a consciência histórica está presente no fundamento da ciência da História. A perspectiva para o entendimento da obra de Rüsen sustenta-se na compreensão em como se constitui a cognição histórica e, esta forma de aprender é pautada numa teoria, a teoria da História, que por sua vez contém uma Didática.

Na obra *História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*, Rüsen (2007) dedica um capítulo sobre a função didática da História. Pondera o autor que a ‘Didática’ é um conceito ambíguo no campo do pensamento histórico. Afirma que:

O termo “didática” indica que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizado. O que se entende aqui por processos de aprendizado vai bem além dos recursos pedagógicos do ensino [...] de história (quase sempre conotado com o termo “didática”). “Aprender” significa, antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influencia de forme marcante (2007: 87).

Percebe-se que a forma pela qual o autor toma a Didática, em suas reflexões, não se configura numa preocupação exclusivamente pautada nos recursos ou nas técnicas, não que o autor não reconheça tais funções, mas volta-se para a relação entre a didática e a aprendizagem, afirmando que o conceito de Didática é um tanto controvertido, por configurar-se um domínio da Pedagogia, mas pondera que, se a Didática toma como preocupação a aprendizagem, tal entendimento é diretamente associado ao que ele entende por “aprender”.

Se “aprender” for entendido, fundamental e genericamente, como processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente, esse conceito de aprendizado diz respeito ao que se discute aqui: a contribuição da ciência da história para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico. (RUSEN, 2007: 94).

Essa aprendizagem, que se expressa pela consciência histórica, é evidenciada por meio da elaboração de narrativas, que são construções coerentes elaboradas pelo sujeito levando em conta a forma pela qual este relaciona com o passado.

A esta ideia Barca acrescenta que:

[...] considera-se que ‘ter consciência histórica’ avançada implica adquirir um certo sentido do que é a História como disciplina acadêmica, dominar determinadas competências historiográficas, construir uma narrativa consistente (não a narrativa) da condição humana (e não apenas do seu país) e reflectir (e agir, intervir?) em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando. (BARCA, 2007: 117)

Entende-se que Rüsen advoga favoravelmente a existência de uma Didática da História, tendo em vista que a História possui uma função didática, sendo seu objetivo investigar o aprendizado histórico.

O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. [...] Teoricamente, a didática da história tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. [...] Metodologicamente, a didática da história pode usar métodos estabelecidos da psicologia e sociologia e reestruturá-los de acordo com a peculiaridade da consciência histórica. (RUSEN, 2006: 15-16)

Tomando a valorização do que Rüsen chama de “aprendizado histórico”, destaca-se o entendimento da História como o estudo da experiência humana, que permite evidenciar o lugar das experiências individuais e coletivas de homens e mulheres. Este poderia ser, na perspectiva de Schmidt e Garcia (2005), um critério em relação à seleção e/ou organização dos conteúdos a serem ensinados.

Afirmam as autoras que, ao assumir um dos princípios da Didática da História, que é de ordem teórica:

[...] torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real. (SCHMIDT e GARCIA, 2005: 299-300).

Vale destacar que ao movimento sugerido pelas autoras com vistas à “renovação” pode-se agregar uma preocupação com a forma de ensinar, porém a diversidade dos sujeitos, as possibilidades de reflexão que tomam as vivências individuais e coletivas, o lugar onde se ensina e a forma como o conteúdo é tratado, seguramente, podem fazer toda a diferença.

Em suma, existem lógicas e estratégias na relação ensino/aprendizagem. Uma delas defende que a aprendizagem deve se processar em meio à ciência de referência, em situações concretas, ou seja, que façam sentido para quem aprende. “As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento” (BARCA, 2001: 20).

As reflexões que envolvem a Didática da História e as relações entre ensino e aprendizagem desencadeou a realização de um estudo junto a alunos em processo de formação, justamente com a intenção de refletir sobre como estes sujeitos pensam o que é ensinar e aprender História. As discussões com esta intenção são apresentadas a seguir.

2. A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE ALUNOS ACADÊMICOS BRASILEIROS

A intenção ao realizar a aplicação de um instrumento de pesquisa foi investigar como diferentes sujeitos pensam a relação entre ensino e a aprendizagem em História durante o processo de formação inicial¹²⁹.

Os acadêmicos que participaram dessa pesquisa frequentavam o curso de Licenciatura em História em uma universidade pública paranaense (Brasil) e, na ocasião em que responderam ao questionário, frequentavam o terceiro ano do curso de Licenciatura em História. De acordo com a matriz curricular do curso estavam frequentando, pela primeira vez,

¹²⁹ A formação inicial é a modalidade que prepara os acadêmicos (futuros professores) para o ingresso nas atividades do magistério.

uma disciplina identificada com as atividades práticas do ensino de História, mas já haviam cursado as disciplinas de Didática e Psicologia.

Vinte acadêmicos responderam ao questionário, representando a totalidade presente por ocasião da aplicação do instrumento.

Para a realização dessa etapa, foi aplicado um questionário durante o período de aula. O instrumento respondido pelos acadêmicos foi organizado com base em estudo piloto realizado em outra etapa de uma pesquisa, tendo como indicativo as leituras e análises documentais realizadas.

O perfil dos 20 acadêmicos que responderam ao questionário apresenta as seguintes características: a maioria dos alunos é do sexo masculino e se encontra na faixa etária entre 26 e 30 anos (07 alunos).

Entre as várias questões que compunham o instrumento foi escolhida uma intencionava identificar a compreensão sobre a relação entre ensino e aprendizagem em História.

Foi solicitado que, de acordo com o seu entendimento, o aluno assinalasse em ordem de importância de 1 a 3 cada opção e que o aluno justificasse a sua escolha.

A tarefa da Didática da História¹³⁰ “*Analisar e investigar o significado da Ciência História de acordo com a realidade de seu tempo, ou seja, uma tarefa reflexiva*” foi a opção mais escolhida – 12 alunos.

Alguns justificaram a sua opção:

História é uma tarefa de reflexões; sendo necessário entender como se processam conceitos e aprendizagem; as técnicas e avaliações são necessárias para que o profissional verifique falhas ou avanços no contexto em questão (Acadêmico 13).

Compreender a ciência e a realidade em que está inserida me parece prerrogativa para ensinar, os métodos e a prática devem vir depois (Acadêmico 12).

Para fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem em História é necessário que o professor entenda a História de acordo com a realidade de seu tempo, só assim essa disciplina fará sentido para eles e para os alunos [...] (Acadêmico 14).

Acho que antes de tudo, nós iniciantes [...] devemos saber o que estamos falando em segundo estabelecer normas que possibilitem a aprendizagem [...] (Acadêmico 18).

Entendo que, para dar significado para a Ciência Histórica deve ser contextualizada a realidade de seu tempo de forma reflexiva, nos campos socioeconômico e cultural. Em seguida estabelecer normas para o ensino da História utilizando-se dos recursos didáticos disponíveis nas instituições, concretizando dessa forma a aprendizagem. Ao mesmo tempo verifica-se a concretização do ensino em História quando o aluno responde positivamente aquilo que aprendeu em sala de aula e possa vir a colocar em prática no seu dia a dia (Acadêmico 19).

¹³⁰ Discussões de BERGMANN, Klaus --- A História na Reflexão Didática. In **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v 9 nº 19, p. 29-42, setembro de 1989/fevereiro de 1990.

Acredito que em primeiro lugar é necessário adequar a Ciência História com a realidade, para posteriormente serem estabelecidas normas para que o aluno ao final do processo, tenha como resultado um aprendizado significativo (Acadêmico 3).

A segunda tarefa mais indicada como opção foi “Fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem em História. (Valorizar e acompanhar a aprendizagem de cada indivíduo entender como se dá a aprendizagem em História)” – escolhida por seis alunos e alguns argumentaram:

Acredito que é de fundamental importância que o foco da didática em História esteja no aluno, o objeto maior do ensino. A partir do educando é que torna-se possível uma análise estrutural para as normas do ensinar e o objeto a ser ensinado (Acadêmico 9).

Primeiramente é necessário que o professor vá à aula com o intuito de ensinar, não apenas fazer o seu trabalho. Após, o professor deveria mostrar a ciência da História de uma maneira mais compatível com a realidade do aluno. Então os professores deveriam fazer um conselho para estabelecer as normas para o ensino de uma maneira mais prática e reflexiva (Acadêmico 17).

Do total de acadêmicos que responderam ao questionário, apenas dois escolheram a opção: “Estabelecer normas para o ensino e a aprendizagem em História. (Métodos de ensino, criação e uso de recursos e técnicas, programações, controle de avaliação)”.

A argumentação de um deles foi:

A partir do momento que são estabelecidas normas para a execução do ensino, ou melhor, sugerida a postura de professor, seria interessante trabalhar com a realidade do aluno para que ele possa compreender melhor o processo histórico. Assim, o ensino pode tornar-se mais eficiente, contando também com a observação do docente em relação a cada indivíduo (Acadêmico 5).

Em todas as argumentações percebe-se uma concepção de educação centrada no aluno, o que revela uma abordagem da teoria pedagógica, muito próxima do ideário da Escola Nova.

Quando indagados sobre qual tarefa da Didática da História julgavam ser a mais importante, houve uma polarização: uma opção relacionada à análise e à investigação do significado da Ciência História, de acordo com a realidade de seu tempo, ou seja, uma tarefa reflexiva; outra opção que associa a Didática da História à valorização da aprendizagem de cada indivíduo.

As respostas contêm indicativos de que esses acadêmicos relacionam a aprendizagem, não apenas como dependente de um conjunto de prescrições, mas como parte da História.

A relação entre o ensinar e o aprender não está centrada na ideia de que, para dar boas aulas é imprescindível estar preparado em relação aos métodos e técnicas, mas vai além dessa dimensão, faz-se necessário perceber o aluno e as possibilidades de relacionar o conteúdo à sua realidade. Em uma das respostas transparece a perspectiva de que a aprendizagem deve estar “adequada à realidade do aluno”, como afirma o Acadêmico 15:

Eu poderia colocar como primeira em importância as duas últimas tarefas. Acredito que o ensino deva estar focado no aluno, e garantir a ele um bom desenvolvimento intelectual e de acordo com a realidade em que vive, [...] acredito também que normas e métodos devam atuar como guias e não sejam aplicados de forma rígida [...]

Assim predomina uma forma de entender o ensino e a aprendizagem como “adequados ao aluno”, como afirma o Acadêmico 4:

Primeiro preocupar-se no ensino-aprendizagem dessa forma o aluno em primeiro lugar, para isto é necessário entender a ciência histórica para poder estabelecer as normas.

A segunda questão do instrumento contemplava uma afirmação por vezes recorrente entre professores, ou seja: “*a dificuldade de os alunos jovens aprenderem História*”. Os argumentos registrados pelos acadêmicos que justificam suas opiniões sobre o fato de jovens alunos não aprenderem História porque não têm interesse por essa ciência:

[...] acredito que a possível falta de interesse dos alunos pela história é a precariedade de seus conhecimentos sobre ela, relacionam-se à ausência da motivação e do saber necessário à sua aprendizagem em sala de aula (Acadêmico 10).

Muitos jovens não aprendem pela falta de interesse mesmo, pois muitos consideram a história, como que sem valor nenhum. (Acadêmico 18)

O aprendizado em História ou outras ciências estão expressamente relacionadas com a necessidade e pretensão de passar no vestibular (Acadêmico 3).

Essa é uma afirmação recorrente nas escolas e legitimada pela falta de vontade dos alunos em aprender História. Estes agem dessa maneira porque consideram a disciplina um ensinamento que pouco será necessário a sua vida. Consideram a matéria maçante e que na avaliação é necessário somente decorar datas e nomes. Sabe-se que infelizmente a realidade é esta, mas que pode ser transformada pelos professores, tornando as aulas mais atraentes, usando os inúmeros recursos didáticos que hoje estão disponíveis (Acadêmico 5).

Nos argumentos, observa-se a ênfase que os acadêmicos deram a alguns pontos como a necessidade da motivação, do significado e da atração que seriam promovidos pelos conteúdos e métodos de ensino. Tais afirmações podem ser interpretadas com base em dois aspectos:

O primeiro, diz respeito ao processo de formação do próprio acadêmico que, no decorrer da vida estudantil, não identificou situações ou práticas que representaram algo significativo do ponto de vista da aprendizagem.

O outro reside nas expectativas que os acadêmicos possam estar colocando nas atividades relacionadas à prática de ensino que começavam a desenvolver, no período em que responderam ao questionário.

As respostas que argumentam tal perspectiva foram:

[...] muitos alunos ainda não aprendem História, pois em grande parte das vezes essa história não é pensada e ensinada de acordo com a realidade dos alunos. Quando a disciplina é transposta de maneira

critica acerca da vida dos estudantes estes começam a se interessar em aprender História (Acadêmico 14).

Talvez a afirmação acima refira-se à “consciência histórica” desenvolvida, o pensar historicamente, pois, se este pensar não for desenvolvido no aluno, conseqüentemente ele poderá “talvez” não aprender história. [...] (Acadêmico 13).

[...] os alunos de hoje um dia não tem em sala de aula uma atividade reflexiva relacionando passado e presente, ou seja, eles aprendem, gravam em suas memórias o que os livros didáticos trazem e não, ao menos na maioria das vezes, fazem da História um instrumento de “liberdade”. (Acadêmico 16).

Um acadêmico afirmou que a aprendizagem em História não ocorre exclusivamente nas aulas de História, mas também com base em outras situações.

Não é que não aprendem muitos jovens hoje em dia não se preocupam em aprender história pelo sistema ao qual eles estão inseridos. A História nunca teve tão presente na vida dos alunos: são filmes, TV, novela, gibis, etc. o que falta é a ponte entre o ensino de história e a realidade dos discentes, articulados pelo professor (Acadêmico 7).

Ainda foi destacada a responsabilidade do professor em relação ao fato de os alunos não aprenderem História.

Argumentam alguns acadêmicos:

Discordo com a afirmação, pois é relevante conforme seu uso, isto irá depender da prática do professor e de como o aluno usará a história de forma ativa para aprender, não há como generalizar, pois existem casos específicos, mas creio que o termo poderia ser usado que “os alunos não compreendem História” (Acadêmico 4)

Ensinar é a arte do encantamento. Se os alunos ainda não aprendem História é porque o professor ainda não aprendeu a encantar seu educando. É próprio do ser humano o desejo de conhecer e é dever do professor instigar esse desejo (Acadêmico 9).

Acredito que tal afirmação não está totalmente correta. Sou da opinião que a atuação do professor é fator decisivo para incentivar o estudo da História pelo aluno, o que, se bem orientados e motivados, os alunos podem sim, aprender História (Acadêmico 6).

O que acontece ou esteja acontecendo é que durante as aulas de História o professor não tem relacionado o conteúdo com a realidade vivida pelo aluno (Acadêmico 19).

Por outro lado, a afirmação em torno da “não aprendizagem” dos alunos é relativizada por acadêmicos, ao argumentarem que existem outros fatores que podem interferir na relação ensino/aprendizagem dessa disciplina.

Discordo. A veracidade da afirmação depende do ambiente na qual está se tentando aplicá-la, além de muitos outros fatores. Tal generalização é subestimar o aluno (Acadêmico 15).

Não considero que os alunos de hoje não aprendem História, a possibilidade é que alguns jovens não aprendem História, assim como não conseguem aprender geografia, inglês, matemática, não é correto pegar todos os alunos [...] (Acadêmico 2).

Será que não aprendem mesmo? Pois há vários meios de dar uma boa aula, de prender a atenção dos alunos [...] há vários meios e temas para serem problematizados em uma sala de aula, em minha opinião “os alunos de hoje em dia aprendem história sim”, pois cabe ao professor conscientizar os alunos de quais são seus papéis na sociedade desde seus deveres até seus direitos (Acadêmico 1).

Os dados obtidos por meio de instrumento aplicado aos acadêmicos registram um parecer que se aproxima da ideia de um ensino de História sem significado para quem aprende.

A terceira questão do instrumento intencionou investigar de que maneira os acadêmicos percebem a formação inicial, principalmente no que diz respeito às reflexões sobre a chamada “formação pedagógica”.

A proposta da questão não está identificada com a avaliação do curso de Licenciatura em História como um todo, mas quer estreitar o olhar em discussões veiculadas por meio das disciplinas que têm em seu código disciplinar a preocupação em relação ao ensino e à aprendizagem em História.

Foi perguntado aos alunos se as orientações e conteúdos históricos que estudam no Curso de Licenciatura em História são suficientes e adequados para a formação de um futuro professor. As respostas foram: 06 acadêmicos registraram que são totalmente adequados; 13 são parcialmente adequados, 01 acadêmico não respondeu.

Levando-se em conta que os acadêmicos envolvidos nessa etapa da pesquisa já haviam cursado metade do curso e que alguns atuavam ou atuam como professores, a percepção sobre a relação entre as discussões do curso de História e a prática como professor é indicativo de que, sob alguns aspectos, o curso de Licenciatura em História poderia aproximar mais as reflexões que acontecem no interior de cada disciplina, objetivando a formação de professores.

Em relação aos conteúdos¹³¹ de Didática Geral e Psicologia¹³² foi perguntado aos acadêmicos se entendiam como relevantes essas discussões durante a formação inicial.

As respostas foram: 16 acadêmicos assinalaram favoravelmente, 03 negativamente e 01 não soube opinar.

Após a escolha, foi solicitado que argumentassem a respeito da opinião dada e as respostas foram agrupadas em duas perspectivas, uma que apresentava indicativos positivos

¹³¹ Ementa da disciplina **Psicologia da Educação**: Conceito e objetivos da Psicologia da Educação. Psicologia: contexto atual. Aspectos constitutivos do desenvolvimento humano. Importância, aspectos e fatores. O desenvolvimento humano nos períodos de 0 a 2 anos, de 2 a 7 anos, de 7 a 12 anos. Adolescência: critérios, enfoques. Abordagens psicológicas do desenvolvimento humano: teoria comportamental, inatista, humanista, psicanalítica, psicogenética e histórico-cultural. Aprendizagem: fatores que interferem na aprendizagem: familiar, intelectual, individual e saúde. Educação para portadores de necessidades especiais: inclusão, dificuldades.
Ementa da disciplina Didática: Reflexões sobre educação e prática pedagógica. Didática como área de saber da Pedagogia e seu desenvolvimento histórico. O ensino de História na organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar: objetivos educacionais, planejamento educacional e planos de ensino, motivação e incentivação, avaliação da aprendizagem. Discussão e articulação dos conteúdos com a realidade escolar. (Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em História, 2005)

¹³² Os acadêmicos envolvidos neste estudo já haviam cursado as disciplinas de Psicologia da Educação e Didática quando responderam ao questionário.

quanto ao significado na formação acadêmica e outra que apontava negativamente quanto à contribuição dessas disciplinas.

Argumentos relacionados à positividade das disciplinas:

[...] estuda-se teóricos e especialistas em educação e aprende-se na didática o processo ensino-aprendizagem (Acadêmico 4).

Um professor precisa conhecer os seus alunos como pessoas e entender os melhores métodos para poder, efetivamente transmitir-lhes os conteúdos e reflexões próprias da disciplina (Acadêmico 10).

Acredito que o conhecimento histórico é o conteúdo que o professor tem (ou deveria ter), porém esse conhecimento só se torna efetivo com a distribuição desse conhecimento que é proporcionado pela didática [...] (Acadêmico 6).

Há alguns destaques que giram em torno da “aplicabilidade” de técnicas e estratégias para dar aula, de conhecimentos que ajudarão a conhecer os alunos e disciplinas que são reconhecidas pelos acadêmicos como necessárias para se dar boas aulas, conforme afirmam:

Não diria imprescindíveis. São importantes sim, porém é possível um processo de desenvolvimento das capacidades de ensinar mesmo sem o domínio destas áreas do saber (Acadêmico 9).

Aprende-se como ensinar melhor, rever posturas, estudamos métodos e técnicas de ensino, com as quais iremos trabalhar (Acadêmico 13).

São disciplinas de fundamental importância, pois para ensinar história temos que conhecer os alunos e as técnicas para dar aula (Acadêmico 11).

Esses conteúdos são necessários, pois “ensinam” o professor a compreender os alunos, trabalhar em uma sala de aula, são suportes para trabalhar bem os conteúdos (Acadêmico 14).

Desde que estamos inseridos num curso de licenciatura, supõe que, a didática e a psicologia venham contribuir para que haja uma melhor consolidação do ensino-aprendizagem. [...] (Acadêmico 19).

Dois acadêmicos opinaram negativamente, pois não acreditam que as disciplinas possam contribuir no processo de formação, nem em uma possível ação em sala de aula.

Justificam:

Como já fui professor, utilizei muito pouco na prática o que vi no curso (Acadêmico 7).

Concordo que nas disciplinas correspondentes aprendi várias coisas que me enriqueceram, mas tenho certeza que todas ocuparam mais horas/aulas do que necessário para seus conteúdos, e que as outras disciplinas voltadas ao ensino da história (Oficinas de história I, II, III, IV) me desenvolveram mais (Acadêmico 12).

As disciplinas de Didática e Psicologia da Educação são associadas a um caráter prático de aplicabilidade de técnicas ou estratégias para dar aulas. Os acadêmicos reconhecem a importância, bem como a necessidade na formação do professor, porque estes são responsáveis pela forma de dar aulas e pela boa relação com os alunos.

Ainda quanto à formação inicial, o questionário apresentou uma seleção de tópicos relacionados à história do ensino de História, à Didática Geral, à Didática da História e à Psicologia que, com base na análise de documentos e manuais podem (ou devem) estar presentes em discussões durante o processo de formação. Para cada item foi solicitado que o acadêmico atribuísse um valor de 1 a 5.

Na sequência os aspectos mais votados, que podem ser agrupados da seguinte forma:

O primeiro item “*Estudos sobre o uso de documentos históricos em classe*” apresentou o maior número de indicações, sendo considerado um dos aspectos “mais importantes”.

Na sequência, foi destacado as “*Discussões sobre a importância do trabalho com o patrimônio (museu) nas aulas de História*”, depois as “*Discussões sobre a Didática da área curricular específica – a História*” e as “*Reflexões sobre a forma como os alunos aprendem História a forma como os alunos aprendem História*”.

Identificou-se os quatro itens como pertencentes ao campo da didática específica, ou seja, da Didática da História. Dessa forma, os destaques apontados pelos acadêmicos concorrem para um campo localizado dentro de uma especificidade que é a História e o seu ensino, valorizando elementos do código disciplinar da Didática da História.

Os aspectos mais destacados pelos acadêmicos aproximam-se de um código disciplinar da Didática da História identificado com o trabalho com documentos históricos. Acredita-se que a valoração atribuída pelos acadêmicos deve-se ao fato de que, nas últimas décadas, o uso de documentos no ensino de História foi muito destacado. Um exemplo pode ser encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que em suas Orientações e Métodos didáticos, reserva uma parte específica para o “Trabalho com documentos” (BRASIL, 1998: 83-89).

Tanto na perspectiva da transposição didática, quanto na perspectiva da educação histórica, o trabalho com fontes demanda um tratamento metodológico, ou seja, que assuma um significado na aprendizagem do aluno, desenvolvendo dessa forma o conceito de evidência histórica.

O professor tem um trabalho desafiador ao procurar que os alunos passem do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado que é tratar as fontes como evidência. No desenrolar do seu trabalho de interpretação de fontes, para apoiar uma afirmação ou fundamentar uma hipótese os alunos precisam ser capazes de interrogá-las, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer acerca do passado que não tinham intenção de revelar. Contudo, as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nesta interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão (ASHBY, 2003: 42-43).

Dado o significado que o trabalho com fontes assume no ensino e na aprendizagem em História é que a presença de tais discussões pode estar sendo enfatizada na formação inicial, como destacaram os acadêmicos envolvidos no estudo.

Os argumentos dos acadêmicos corroboram a necessidade de um trabalho baseado em uma forma de ensinar História, que possa converter-se em aprendizagem, como o trabalho com os documentos históricos.

Barca (2007) chama a atenção para a necessidade de estabelecer um diálogo que valorize uma dinâmica capaz de provocar e consolidar uma metodologia relacionada ao ensino de História, que possa romper com ideias cristalizadas em currículos, como também em práticas de professores, deve representar, segundo a autora, uma possibilidade de discussão sobre o ensino de História em que, as ideias dos jovens possam ser consideradas no que se refere à forma pela qual aprendem História.

Afirma a autora:

A disciplina de História assim problematizada poderá fornecer estas capacidades e valores, a par de uma narrativa inclusiva do passado que permita aprofundar a compreensão do presente. Na aula de História coerente com estes princípios, os alunos não podem apenas ter de responder ao que o professor considera correcto ou, em sentido quase oposto, estudar apenas o que, e como, lhes agrada ou interessa. Para saber 'ler' a informação, debater e seleccionar mensagens fundamentadamente, é preciso saber interpretar fontes, analisar e seleccionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no acto de pensar historicamente. (BARCA, 2007: 6)

As questões finais do instrumento versavam sobre a forma pela qual o acadêmico expressa o interesse por ser professor de História, bem como sobre as discussões e atividades, relacionadas ao ensino e à aprendizagem em História, que ocorrem no interior do curso de História.

Em relação aos motivos pelos quais os acadêmicos buscaram o curso de Licenciatura em História, foi possível observar que o interesse profissional dos acadêmicos está mais voltado às atividades privilegiadas no Bacharelado e na profissão de professor.

Em relação à formação recebida (ou que ainda está recebendo) no Curso de História, foi solicitado que argumentassem sobre em que medida as disciplinas voltadas às discussões sobre o ensino de História estavam contribuindo na sua formação.

Alguns dos argumentos registrados foram:

Muito pouco (Acadêmico 7).

Principalmente na técnica e posturas de ser professor (Acadêmico 17).

Tenho a opinião de que a forma é tão importante quanto os conteúdos, dessa forma vejo as disciplinas voltadas às discussões sobre o ensino de História como fundamental para a minha formação como futuro professor de História (Acadêmico 6).

Ao serem confrontados os argumentos dados pelos acadêmicos com relação às respostas dadas na questão que indagava sobre a importância dos conteúdos de Didática Geral e Psicologia, no curso de formação inicial, é possível perceber que se complementam, pois reforçam mais uma vez a questão da técnica e da forma de ensinar. Essa perspectiva revela a presença de preocupações em relação à transposição didática dos conteúdos, além da presença do magistério como possibilidade profissional.

No entanto, em algumas respostas, os acadêmicos deixam transparecer argumentos que não são identificados somente com técnicas ou com a forma, mas estão relacionados à uma ideia de compreensão sobre o ensino e aprendizagem, numa perspectiva que leva em conta a História.

Os argumentos foram:

Contribuem para melhor compreender o processo ensino-aprendizagem em História passando a desenvolver a consciência histórica (Acadêmico 4).

Para entender como os alunos pensam e aprendem a História (Acadêmico 14).

Há evidências de que os acadêmicos preocupam-se com a aprendizagem dos alunos. No entanto, em sua maioria, essa forma de entendimento não se assenta em pressupostos identificados com a especificidade da própria História. Ao mesmo tempo em que os acadêmicos valorizam as disciplinas “pedagógicas”, esperam objetividade no que se refere ao como dar aulas, como organizar o conteúdo e como adaptar o conteúdo aos alunos. Há poucos indicativos de preocupação com a consciência histórica dos alunos.

Também foi percebida a presença de aspectos que relacionam a aprendizagem aos princípios da transposição didática, como os seguintes:

Contribuem à medida que associam a pesquisa e a produção com formas de ensinar o conteúdo pesquisado e produzido (Acadêmico 9).

De uma forma muito positiva. Não adianta saber todo o conteúdo de História e não saber como aplicá-lo em sala de aula (Acadêmico 11).

A valorização da Didática da História pelos alunos pode ser indiciária da existência de uma disciplina com um código disciplinar próprio que deve fazer parte da formação inicial dos futuros professores de História.

As opiniões dos acadêmicos “textos invisíveis”, revelam, de forma explícita, elementos e características da natureza do código disciplinar da Didática da História, bem como seus

embates face às dicotomizações pelas quais ela vem passando. Destacam-se principalmente questões relacionadas ao significado do método de ensino, a aprendizagem e do tipo de professor de História que se quer formar.

BIBLIOGRAFIA

ASHBY, Rosalyn — O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In BARCA, Isabel. Educação Histórica e museus. Braga, Universidade do Minho, 2003. p.37-57

BARCA, Isabel — Educação Histórica: uma nova área de investigação. In Revista da Faculdade de Letras. HISTORIA. Porto: III Serie, vol.2, 2001. p. 13-21.

BARCA, Isabel — Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. In Currículos Sem Fronteiras. v.7, n.1, Jan/Jul, 2007. p. 115-126.

BERGMANN, Klaus — A História na Reflexão Didática. In Revista Brasileira de História. São Paulo, v 9 n° 19, setembro de 1989/fevereiro de 1990. p. 29-42

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – 3.º e 4.º ciclos. História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo — Clío en las aulas – la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid. Ediciones Akal.1998.

PAGÈS BLANCH, Joan — Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. In HERNÁNDEZ, José Antonio Gómez e MARIN, M. Encarnación Nicolás. Miradas a la historia reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez, 2004. p. 155-178.

PRATS, Joaquín — La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Notas para un debate deseable. In La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Díada Editores, 1997. p. 9-25.

PRATS, Joaquín — La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Española: estado de la cuestión. En: Revista de Educación. MEC. Mayo Agosto 2002. n° 328. Madrid: Ministerio de Educación.

Disponível em: http://www.ub.es/histodidactica/Epistemolog%EDa/estado_cuestion.htm Acessado em 15/01/2009.

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

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

RÜSEN, Jörn — Reconstrução do passado. Brasília: Universidade de Brasília. Tradução de Asta-Rose Alcaide.2007.

RÜSEN, Jörn — História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Tradução de Estevão de Rezende Martins. 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M.S. e GARCIA, Tânia M.F.B. — A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. *Caderno Cedes*, Campinas, v.25, n.67, set/dez. 2005. p. 297-308.

A HISTÓRIA DE PORTUGAL PELAS NARRATIVAS DE ALUNOS DO 2.º CICLO

ANA ISABEL MOREIRA

XOSÉ ARMAS CASTRO

Escola Superior de Educação do Porto; Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO: Nos diálogos estabelecidos no âmbito da educação histórica, os alunos têm o direito de participar, por exemplo, através das suas próprias narrativas. Na escola, ao contarem e recontarem a história, constroem formas coerentes de comunicação das identidades históricas que perfilham e geram novas compreensões históricas pessoais.

Os dados incluídos nesta comunicação fazem parte de uma investigação mais ampla que se sustenta numa questão particular – que representações e narrativas constroem os alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico sobre a história de Portugal?

O mote para a interpretação das conceções dos estudantes face à história do país, enquanto “nação” construída e resultado de múltiplos processos históricos ou, por outro lado, enquanto entidade com uma existência eterna, de destino teleológico. Uma análise da representação da história até então construída e que resulta, de alguma forma, da combinação entre desenvolvimento cognitivo, aprendizagem histórica e exposição cultural ocasionada pelos espaços de socialização, pelos meios de comunicação, pelo diálogo com os outros. Porque pensar historicamente é uma atividade complexa, mais do que um conhecimento do senso comum, é compreender processos, conceitos do passado que não se podem experimentar no presente.

Porventura, uma descoberta dos sentidos educacionais da educação histórica no 2.º ciclo do Ensino Básico.

PALAVRAS-CHAVE: *Aprendizagem, História (de Portugal), Narrativas.*

INTRODUÇÃO

Conceder voz aos alunos é também permitir que sejam questionados certos discursos oficiais e hegemónicos que são *sempre iguais*, por parte de quem se encontra numa fase inicial da formação, ao mesmo tempo que vive experiências diárias no mundo real. E este tem de ser um trabalho progressivo e cada vez mais evidente, uma vez que os estereótipos amplamente difundidos sobre factos e personagens mitificados da história nacional e que impregnam discursos, livros, séries televisivas, etc., de acordo com os estudos de Sáiz e Facal (2012), “... bloquean en gran medida la adquisición de competencias históricas...” (DOMÍNGUEZ, 2015: 57). Efetivamente, a conceção essencialista ou patriótica da história nacional condiciona as interpretações dos alunos, que “no dudan en seleccionar los datos más apropiados para reforzar sus presupuestos identitarios esencialistas” (CARRETERO; BERMÚDEZ, 2012: 638). E, na verdade, a própria história é, segundo Chapman (2011: 97), “many things”. Uma questão de perspetivas, portanto.

No entanto, porque os alunos estão ainda numa idade em que querem saber mais, em que querem saber tudo, talvez seja possível trilhar um caminho significativo para que aqueles indivíduos em formação consigam romper conceitos e práticas tradicionais e possam construir uma cidadania democrática e global.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

No que diz respeito à sua prática em contexto de sala de aula, o docente pode optar por um caminho aparentemente mais fácil, em que é ele o protagonista das atividades de ensino e de aprendizagem (FUENTES, 2004), proporcionando aos estudantes um conhecimento fechado, fragmentado e fortemente estruturado, através das suas explicações e dos textos presentes num qualquer manual (MERCHÁN, 2002). Nestas circunstâncias, o aluno converte-se num mero recetor da informação factual e indiscutível. Escuta, toma os “seus” apontamentos e realiza mecanicamente as atividades propostas (FUENTES, 2004). E estuda, estuda um conjunto de datas, nomes e factos que tem de reproduzir mais tarde num exame ou numa narrativa solicitada, mas sem nenhuma utilidade aparente para si (MERCHÁN, 2007).

E aprender história “... es también comprender los procedimientos que se requieren para establecer esos hechos, interpretarlos en el contexto de su época y lugar, y entender los rasgos y límites de la explicación y de la narrativa histórica en que esos hechos se articulan” (DO-

MÍNIGUEZ, 2015: 45). Mas sem que se assuma a ideia “...de que el alumno, junto al conocimiento de cada periodo, irá adquiriendo de forma espontánea o natural conocimiento sobre la propia evolución histórica...” (Ibid.: 171) e, como tal, o programa da disciplina deverá ser encarado como mais do que uma mera sucessão de domínios e subdomínios, ordenados cronologicamente, para o estudo de períodos sucessivos do passado do país. O pensamento histórico é mais do que isso. É, segundo os estudos de Blow, Lee e Shemilt (2012), assimilar noções temporais e aplicá-las adequadamente à cronologia histórica, porque o aluno tem de dispor mais do que meros “hitos de referencia cronológica del pasado”, antes, e no mínimo, “un marco global de la evolución histórica” (DOMÍNIGUEZ, 2015: 178).

Por outro lado, surge, então, a possibilidade de uma educação para o desenvolvimento pessoal e cognitivo dos estudantes. E, para tal, não são necessárias ações engenhosas ou espetaculares. Somente uma aprendizagem encarada como uma atividade social, cultural e capaz de transformar o conhecimento numa construção pessoal (ARENDS, 2008). E, a partir daí, o aluno toma o lugar de agente do seu próprio conhecimento, interagindo com os outros e mobilizando os seus saberes tácitos, na concretização de atividades que se assumem como um desafio intelectual (BARCA, 2004). E assim se criam oportunidades para estimular o raciocínio e a criatividade, para aceitar e organizar novas ideias, para verificar a presença de saberes não raras vezes esquecidos ou menosprezados. Sem receios, um convite à participação implicada de todos, aceitando até as intervenções espontâneas e imprevistas dos alunos.

E para pensar historicamente, os estudantes têm de ir além da substância do conteúdo histórico, dos conhecimentos substantivos, aprendendo também os principais “rasgos metodológicos” (DOMÍNIGUEZ, 2015: 46) da história como disciplina, ou seja, desenvolvendo as destrezas de pensamento, veiculadas ao conhecimento substantivo, mas que exigem uma capacidade de relexão metacognitiva. Por outras palavras, e de acordo com as perspetivas de Seixas (2006), pensar historicamente implica que os alunos estabeleçam a relevância histórica, manuseiem provas “basadas en fuentes primarias”, identifiquem a continuidade e a mudança, analisem causas e consequências, reconheçam a perspetiva histórica, “hay que comprender el pasado *como si fuera un país extranjero*”, compreendam a dimensão moral das interpretações históricas (Ibid.: 54).

DA NARRATIVA HISTÓRICA ÀS REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA

A narrativa histórica pode ser considerada como “um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica” (RÜSEN, 2010: 95) ou, por outras palavras, a forma linguística dentro da qual a consciência histórica concretiza a sua função de orientação. De alguma forma, se encararmos a história como a interpretação da experiência ameaçadora do tempo, podemos encarar a narrativa histórica como “a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efectiva uma orientação temporal na vida prática presente, por meio da recordação da realidade passada” (Ibid.: 59). Recorrendo a palavras mais banais, é “dar sentido ao passado”. Recorrendo a uma frase síntese, é um processo de construção do sentido da experiência do tempo com uma função orientadora. Sobretudo porque neste relato, “... los hechos adquieren sentido y se hacen comprensibles para el lector” (DOMÍNGUEZ, 2015: 105). De facto, “podría decirse que la narración *humaniza* y insufla vida en las explicaciones históricas, que sin ella resultarían abstractas y sin matices” (Ibid.: 106).

Uma narrativa histórica faz-se de algumas particularidades, isto é, de três elementos que lhe dão conteúdo, forma e função. Assim, uma narrativa liga-se ao ambiente da memória, olha para o passado e resgata tal qualidade temporal, diferenciando-o do presente (competência da experiência). Ao mesmo tempo, reduz as diferenças de tempo entre passado, presente e futuro, quando ajusta as experiências do tempo às intenções e expectativas humanas, considerando a unidade interna daquelas três dimensões, num todo significativo, através do conceito de continuidade (competência de interpretação histórica). Mais ainda, uma narrativa contribui para a construção da identidade de autores e leitores/ouvintes, se aquele todo temporal é utilizado para os propósitos de orientação da vida (competência de orientação) (RÜSEN, 2010).

No âmbito da história, a narrativa adquire um outro significado, quando se constata que os alunos que estudam tal disciplina académica enfrentam uma forma de pensar o passado, o presente e o futuro que procura conferir realidade a frases factuais singulares para construir relatos válidos do passado, sem que se sustentem no uso arbitrário de quaisquer evidências disponíveis (LEE, 2012).

Ao mesmo tempo, “pupil’s experiences of history teaching influence their views about history” (AUDIGIER; FINK, 2010: 331) e, por isso, através das suas narrativas, individuais e originais, também é possível identificar de que forma a disciplina de história surge nas repre-

representações de cada um, se com um perfil mais mercantil e associado à replicação de datas inquestionáveis entretanto memorizadas, se com um perfil mais cultural e relacionado com uma memória coletiva informada, crítica e plural, que inclui marcos de referência que permitem pensar sobre o mundo e a sociedade desde uma perspectiva de compreensão do passado, da diversidade humana e das diferenças culturais. Representações dinâmicas que “are always interpretations of something...” (Ibid.). Na verdade, e porque os alunos crescem num contexto social onde a história também é importante não são *tábua rasa* e chegam à escola com representações, imagens, noções, opiniões sobre o passado (BARTON, s.d.). Trata-se, pois, de uma consciência histórica mediada por diversos contextos, como a família, os pares, os meios de comunicação, as organizações políticas e sociais (Ibid.); uma memória coletiva na qual os fatores ideológicos e afetivos têm um papel primordial (JOÃO, s.d.) numa perspectiva de formação de identidades locais, interculturais e globais que não se excluem (BARCA; SCHMIDT, 2013). Na sala de aula não é possível nem expectável que se ocultem essas representações, porque não são irrelevantes e a partir delas os estudantes podem ampliar os seus conhecimentos; porque os estereótipos e as interpretações unilaterais podem ser desconstruídos; porque a história académica tão-pouco é mais objetiva e correta (BARTON, s.d.). Além disso, pode ser o ponto de partida para um conhecimento mais amplo e essencial para a compreensão daquilo que se refere ao ser humano. Porque, desta forma, o conhecimento histórico humaniza, isto é, permite olhar e situar-se perante os outros num verdadeiro confronto face à sua própria condição humana (MELO e SOUZA, 2012). E, talvez assim, também seja possível combater surtos crescentes de xenofobia, racismo e intolerância. De facto, “... da forma como soubermos utilizar a História dependerá o exercício da cidadania dos nossos alunos no mundo de amanhã” (ALVES, 2001: 31).

METODOLOGIA

As narrativas sobre a história de Portugal analisadas nesta comunicação foram elaboradas por 91 alunos do 6.º ano de escolaridade de sete instituições de ensino públicas e privadas do distrito do Porto, em Portugal. No final do ano letivo 2014/2015, os estudantes participaram numa situação de entrevista tendo respondido por escrito, durante cerca de 50 minutos, às questões apresentadas num guião de entrevista, no qual se incluía uma pergunta destinada à elaboração de uma narrativa breve (8 a 10 linhas) sobre a história de Portugal. Esta foi escrita por cada um dos participantes, individualmente, sem que tivessem acesso ao manual escolar ou a

qualquer outro artefacto cultural, mobilizando somente o seu conhecimento comum. Outras questões da entrevista, nomeadamente aquela que se referia às personalidades e aos acontecimentos da história de Portugal ou uma outra que incluía imagens alusivas à mesma, poderiam, de alguma forma, facultar aos estudantes pistas para a redação da narrativa¹³³.

Os alunos de cada turma (12, exceto num caso em que a turma apenas tinha 7 alunos) foram divididos em grupos de seis e retirados da sala de aula para a realização da entrevista, num tempo letivo destinado a uma aula de História e Geografia de Portugal. Durante a realização da entrevista, os mesmos permaneceram numa sala do estabelecimento de ensino cedida para o efeito, apenas com a presença do entrevistador. A seleção dos participantes ficou a cargo do professor da turma, da disciplina supracitada, ao qual fora solicitada a atenção a dois aspetos fundamentais: a heterogeneidade do grupo escolhido no que ao seu aproveitamento escolar dizia respeito e um certo equilíbrio entre rapazes e raparigas participantes.

O entrevistador, depois de se apresentar e de expor brevemente o trabalho em curso e os principais objetivos da investigação, incentivou os sujeitos participantes a responderem individualmente a cada uma das questões propostas, referindo que as suas respostas não teriam qualquer influência na avaliação final da disciplina (de história e geografia de Portugal) e que os docentes titulares das turmas não contactariam, em momento algum, com os dados recolhidos.

“El pensamiento narrativo es una forma generalizada de comprender la realidad social e histórica” (Straub, 2005; Rüsen, 2005 cit. por CARRETERO et al., 2013) e as narrativas elaboradas pelos estudantes entrevistados refletem a compreensão da realidade social e histórica perfilhada por cada um daqueles indivíduos. Um trabalho de escrita que partiu de uma questão muito concreta:

Imagina que o Andras, um rapaz húngaro da tua idade, vem visitar Portugal pela primeira vez. Tu tens a oportunidade de o conhecer e de lhe falar um pouco sobre o teu país. O que lhe contas sobre a História de Portugal? Escreve-o num pequeno texto (8 a 10 linhas).

As respostas, por sua vez, e neste âmbito escolar, assumem-se como uma produção individual, mas inevitavelmente condicionada por artefactos culturais, como os manuais escolares, pelas conceções do senso comum, pelo imaginário cultural da narrativa nacional que pulula entre os portugueses e pela forma como os alunos se apropriaram ou, por outras palavras, conferiram significado aos conteúdos correspondentes já produzidos.

¹³³ No entanto, esta indicação em momento algum foi enunciada, pelo entrevistador, aos estudantes.

PARA UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Os níveis de desenvolvimento do pensamento histórico definidos para a análise das narrativas sobre a história de Portugal escritas pelos alunos entrevistados baseou-se em três critérios fundamentais: a taxonomia SOLO, de Biggs e Collis (2007), os componentes do pensamento histórico (historical thinking concepts), de acordo com a perspectiva de Seixas e Morton (2013) e a competência narrativa descrita por Rüsen (2005; 2010), além dos estudos de Isabel Barca (2010), Domínguez Castillo (2015) e Jorge Sáiz (2015).

A taxonomia SOLO (Structured of the Observed Learning Outcomes) permite “classificar e evaluar el resultado de una tarea de aprendizaje en función de su organización estructural” (HERNÁNDEZ PINA et al., 2005). Pressupõe, por isso, um processo de progressão da incompetência para a competência escolar, uma vez que os alunos vivenciam uma evolução quantitativa, estruturando os componentes de uma tarefa em níveis cada vez mais complexos e uma evolução qualitativa, adaptando-se progressivamente aos aspetos mais abstratos das tarefas a concretizar. A taxonomia SOLO propõe, então, cinco níveis de desempenho particular (pré-estrutural, uni-estrutural, multi-estrutural, relacional e abstração expandida), categorias pré-determinadas e hierarquizadas, que evidenciam uma oscilação entre um conhecimento pobre, ou seja, respostas simples, não estruturadas e com informações irrelevantes até um conhecimento sólido da realidade, respostas que recorrem a informações disponíveis e formam hipóteses baseadas em princípios gerais (Ibid.). Se nos três primeiros níveis se verifica uma aprendizagem superficial, baseada na memorização factual (aumento quantitativo de conhecimentos) e na compreensão simplista e, como tal, os resultados de aprendizagem são mais pobres, os dois outros níveis testemunham uma aprendizagem profunda, de conhecimentos complexos e de generalizações. Também a compreensão, no que diz respeito aos níveis de desempenho particular, deve tornar clara uma evolução quanto ao desenvolvimento de habilidades intelectuais e mais do que uma mera posse de habilidades técnicas. De facto, o professor que ensina faz o aluno aprender a analisar os conteúdos disponíveis, a apresentar soluções novas para os problemas, a reconhecer conceitos, a “aplicar las ideas aprendidas en los contextos formales al mundo exterior” (HERNÁNDEZ PINA et al., 2005: 84).

Em contexto de sala de aula, o professor precisa de orientar o seu trabalho no sentido de “promocionar la transición de los alumnos de un nivel da análisis de la realidadd preestructural hacia un nivel relacional...” (Ibid.: 88), por outras palavras, a transição deve acontecer entre um conhecimento e uma compreensão superficiais dos significados e uma manipulação ade-

quada dos mesmos, utilizados até noutros contextos. Mais do que reproduzir informação decorada, o estudante tem de reconhecer que, devido à complexidade da realidade, existe uma estrutura mais ampla que não se faz apenas de memória(s). As práticas educativas têm, assim, de tomar em consideração tais apontamentos. Até porque, os níveis estruturais mais elevados também se traduzem numa aprendizagem mais satisfatória para o sujeito, numa mais clara implicação na mesma, num maior interesse e, por consequência, em melhores resultados. Sobretudo porque a atenção não se centra na informação específica ou na enumeração de factos concretos, antes fixa-se na mensagem completa, na integração de ideias, na sua aplicação em outros contextos, na mobilização da experiência pessoal e na reflexão.

Relativamente aos componentes do pensamento histórico (SEIXAS; MORTON, 2013), estes incluem a relevância histórica, o tempo histórico (continuidades e mudanças), a causalidade, a consciência histórica, a dimensão ética¹³⁴ e a evidência (este último componente não foi considerado neste estudo, uma vez que a tarefa em causa não contemplou o trabalho com fontes históricas). A relevância histórica remete-nos para aquilo que é importante aprender sobre o passado, e que de alguma forma depende da perspetiva adotada e do propósito inerente; os eventos que resultaram em significativas mudanças para um elevado número de pessoas, ao longo de amplos períodos de tempo. O tempo histórico diz respeito às mudanças e às continuidades acontecidas ao longo de uma história que não se faz, apenas, de uma listagem de nomes, datas ou factos; associam-se, também, as ideias de progresso e declínio.

Além disso, o tempo histórico é um tempo percebido coletivamente, “racionalizado y proyectado hacia el pasado” (DOMÍNGUEZ, 2015: 173); objetivo, porque medido cronologicamente e subjetivo, “una construcción socialmente mediada” (Ibid.), porque variável e heterogéneo de acordo com os grupos humanos e as épocas. Efetivamente, “situar los hechos del pasado en el tiempo, y relacionarlos con su contexto histórico, comprender cómo y por qué cambian de manera rápida o lenta, o si se mantienen sin variación por largo tiempo, valorar si los cambios han traído progreso o retroceso... son sin duda aspectos esenciales del pensamiento histórico” (Ibid.: 171), além de essenciais para a apreciação da relevância do passado no presente e, porventura, no futuro.

A causalidade, uma vez que “no se puede comprender la historia (pensar históricamente) sin una explicación del pasado” (Ibid.: 101), refere-se às causas (ações, crenças, circunstâncias)

¹³⁴ A consciência histórica e a dimensão ética foram, nesta análise, componentes considerados de forma relacionada entre si.

que ocasionaram um determinado evento histórico e que conduziram a particulares consequências; são consideradas múltiplas causas, nomeadamente as ideologias (longo prazo) e as instituições, condições e motivação (curto prazo) e, ao mesmo tempo, as interferências da ação humana. Porque é importante ensinar a pensar e a raciocinar casualmente em história, evitando que sejam consideradas como explicação a simples elencagem de causas ou motivos de agentes históricos, a apresentação de causas ou razões de forma quase memorizada e sem evidência de compreensão ou a menção a resultados ou consequências de forma isolada.

A consciência histórica prende-se com a compreensão dos contextos sociais, culturais, intelectuais e emocionais que moldaram a vida e as ações no passado, num tempo diferente do presente; o reconhecimento de que, ao longo de tempo, ganham protagonismo diferentes atores e diferentes pontos de vista, de acordo com os contextos; o entendimento do passado para se olhar o presente. O que se associa à dimensão ética da história, ou seja, aos julgamentos éticos concretizados sobre as ações históricas, acontecidas numa realidade ética distinta, mas que nos permitem atuar no presente. Ainda assim, reconhecendo as limitações das “lições do passado”, identificando injustiças e sacrifícios de outros tempos, mas enquanto atuações ocorridas num determinado contexto histórico no qual não é possível impor as normas do presente.

Segundo Rüsen (2010), a competência narrativa pode ser, assim como a consciência histórica, tradicional, exemplar, crítica e genética. As narrativas de tipo tradicional retratam uma vida humana organizada por tradições, sendo estas condições necessárias para os indivíduos encontrarem o caminho; as origens são lembradas e transpostas para o presente, pela “permanência dos modos de vida originalmente construídos” (Ibid.: 98); o tempo é, por isso, eterno. As narrativas do tipo exemplar baseiam-se na máxima “a história é a mestra da vida”. Assim, as experiências do tempo são tomadas como regras de conduta que abrangem diferentes sistemas de vida; aqueles valores e motivações podem ser aplicados, de forma generalizada, noutra tempo e noutra espaço, enquanto modelos a seguir. As narrativas de tipo crítico, por sua vez, são as chamadas «anti-histórias». Estas apresentam uma negação de determinadas tradições, regras e princípios, numa problematização dos modos de vida e numa defesa de novos padrões culturais e de identidade. Por fim, as narrativas de tipo genético evidenciam um reconhecimento da mudança temporal do indivíduo “a fim de estabelecer a sua permanência dinamicamente”, ou seja, da continuidade do desenvolvimento para que os modos de vida se transformem em “modos mais apropriados” (Ibid.).

Os quatro tipos estão, ainda assim, intimamente ligados, apesar de distintos entre si, e cada tipo é uma condição necessária que deve ser satisfeita se a vida humana encontrar o seu caminho no curso do tempo (RÜSEN, 2010). Os quatro tipos da narrativa histórica implicam-se mutuamente, mesmo face a uma progressão natural que acontecerá do tradicional para o exemplar e deste para o genético com o crítico como catalisador.

A ANÁLISE DOS DADOS

Relativamente à produção dos textos narrativos (breves) pelos alunos do 6.º ano de escolaridade, esta evidencia, de facto, o nível etário dos estudantes e, como tal, a frequência de um ciclo de ensino (2.º)¹³⁵ que visa, em relação à área disciplinar de Português, a consolidação das aprendizagens adquiridas no ciclo anterior e a promoção e desenvolvimento de novas competências. Assim, torna-se claro, pelas suas respostas, que os estudantes ainda vivenciam uma fase de automatização de habilidades para o uso de palavras com correção ortográfica e para a produção de pequenos textos sintaticamente bem construídos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2015). Naturalmente, em algumas das narrativas elaboradas emergem erros ortográficos e construções sintáticas menos inteligíveis, para além de textos muito simples, porque os alunos estão ainda a desenvolver aquelas competências linguísticas. Ainda estão, por isso, a conhecer as várias regras da língua portuguesa e a aprender a aplicá-las de uma forma contextualizada.

Ao mesmo tempo, encontram-se numa fase em que o seu pensamento concetual geral se está a desenvolver (LIMÓN, 2002; BARTON, 2008) e, como tal, a sua capacidade para entender os conceitos históricos apenas evolui paulatinamente. Por outras palavras, os estudantes de 10 ou 11 anos de idade, de uma forma geral, ainda entendem a história com ingenuidade, olham para ela como uma sucessão de pessoas e acontecimentos concretos e isolados e têm um conhecimento objetivo das instituições e das realidades sociais. Só progressivamente adquirirão competências e a capacidade de compreender os conceitos históricos e sociais como parte de uma rede conectual complexa, na qual os diferentes elementos se inter-relacionam e dinamicamente se definem pela relação estabelecida com outros aspetos da realidade (CARRETERO et al., 2013).

¹³⁵ Em Portugal, o Ensino Básico divide-se em três ciclos distintos: o 1.º ciclo (do 1.º ao 4.º ano de escolaridade) é frequentado por alunos entre os 6 e os 9 anos de idade; o 2.º ciclo (5.º e 6.º anos de escolaridade) é frequentado por alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos; o 3.º ciclo (do 7.º ao 9.º ano de escolaridade) dirige-se a alunos entre os 12 e os 14 anos de idade.

Para uma primeira análise das narrativas dos estudantes foram definidos diferentes níveis, cada um deles com os respetivos critérios. De uma forma mais geral, sem considerar as especificidades de cada componente do pensamento histórico, os quatro níveis podem ser considerados assim:

Nível 0. Aprendizagem(ns) irrelevante(s) ou incorrecta(s); exercício não compreendido;

Nível 1. Compreensão de alguns conteúdos da história de Portugal essenciais e básicos (factos, mas não sistema); informação que não integra um argumento coerente; resposta sem originalidade (resposta enciclopédica); comunicação histórica residual;

Nível 2. Compreensão dos conteúdos históricos estudados, que se relacionam entre si; informação integrada num todo coerente; argumentação ainda pouco desenvolvida; utilização da comunicação histórica;

Nível 3. Inter-relação entre diferentes conteúdos estudados, com recurso a um pensamento abstrato e independente; mobilização de conhecimentos prévios para reflexões de cariz mais pessoal; respostas originais associadas à capacidade de transferência de saberes; utilização da comunicação histórica adequada.

Importa referir, desde já, que apenas uma narrativa se aproximou do terceiro nível definido. Contemplando, agora, os componentes do pensamento histórico considerados, os alunos são capazes de reconhecer a relevância de algumas personagens e acontecimentos da história de Portugal, como D. Afonso Henriques, Salazar ou o 25 de abril, mas não consideram, de forma evidente e organizada, diferentes olhares ou perspectivas sobre os mesmos. Ao mesmo tempo, os alunos identificam, em alguns casos, momentos da história do país como expressões de mudança ou de continuidade, mas sem que também os entendam como momentos de progresso ou declínio quando analisados a partir de distintos pontos de vista; reconhecem causas e consequências dos acontecimentos históricos, mas dificilmente contemplam no seu discurso a imprevisibilidade inerente à ação humana; concretizam juízos éticos sobre os acontecimentos do passado, desvalorizando a contextualização histórica dos mesmos e as limitações associadas às entendidas como “lições” do passado.

De acordo com os referidos critérios de análise, cerca de 10% das narrativas retratam um nível 0 de desenvolvimento do pensamento histórico, também porque alguns dos alunos entrevistados se limitaram a enumerar um conjunto de nomes ou de acontecimentos históricos, de cargos políticos ou de processos históricos ao invés de criarem uma narrativa.

Se eu tivesse de contar a história ao Andras, começava por dizer os reis, em seguida o que era a Monarquia e o que é a República, os acontecimentos mais importantes, a revolução, etc.

Ainda que em alguns casos a listagem apresentada evidencie uma sequência cronológica adequada ou um acréscimo de informações descritivas relativas a um só facto ou personalidade, a relevância dos factos ou processos históricos dissipa-se no meio de inúmeras referências que não se conectam umas com as outras e em relação às quais não se verificam causas ou consequências. Os acontecimentos são relatados quase como se o seu surgimento tivesse sido espontâneo, em algum momento do passado, e sem que lhes seja atribuída qualquer valorização ética ou sequer uma relação com o presente. De alguma forma, as aprendizagens escolares e o nível de desenvolvimento cognitivo demonstrados pelos alunos parecem, nestas narrativas, pouco significativos.

Por sua vez, a maioria dos estudantes situaram-se no nível 1 de desenvolvimento do pensamento histórico e no seio destes textos emergiram aqueles que evidenciaram, então, características de texto narrativo ou, em alguns casos, de um diálogo estabelecido entre o aluno português e o rapaz húngaro (diálogos que se transformaram, por vezes, em monólogos, quase narrativas sobre a história de Portugal, em que a voz portuguesa assumiu o destaque).

O nosso primeiro rei foi D. Afonso Henriques. A Monarquia durou muitos séculos em Portugal. Deu-se a revolta republicana instaurando-se a República. Mas esta não durou muito tempo pois passado alguns anos deu-se o golpe militar de 28 de maio de 1926. Salazar convidado para ser ministro das finanças acabou com a crise económica, financeira e social do país. Para acabar com este regime político, Estado Novo, os militares em 25 de abril de 1974 realizaram uma revolta.

Algumas destas narrativas centraram-se, apenas, numa personalidade histórica – D. Afonso Henriques ou Salazar, enquanto outras adquiriram um carácter mais transversal, ainda que com “saltos” cronológicos significativos. De forma mais recorrente, os alunos tendem a contar uma história que tem como “início” D. Afonso Henriques, que passa pelos Descobrimentos, que, depois, destaca a governação de Salazar e que culmina com a Revolução de 25 de abril de 1974. No entanto, surgiram algumas outras referências, porque a história de Portugal se faz de diversos acontecimentos e de inúmeras personagens e cada entrevistado teve a possibilidade de criar a sua própria narrativa sem condicionalismos prévios.

Nas narrativas às quais foi atribuído o nível 1, denota-se a referência à relevância de factos ou processos históricos, mas apenas na sua época e não noutros períodos ou mesmo no presente do país. Em simultâneo, os acontecimentos e as personalidades surgem como parte de um processo linear e contínuo, sucedem-se uns aos outros, de forma estática e isolada, e quando se estabelece uma relação entre um e outro acontecimento próximos, esta é monocausal, simples e sem que se cruzem as consequências inerentes aos fatores económicos, políticos e sociais

envolvidos. De facto, os estudantes mais jovens, nos primeiros ciclos da escolaridade obrigatória, tendem a personalizar de forma excessiva as circunstâncias causais, atribuindo a certas personagens o peso fundamental de uma explicação. Por outras palavras, aqueles alunos valorizam a vontade ou os motivos dos indivíduos para atuarem de forma particular em detrimento das circunstâncias condicionantes ou de outras causas mais diversas (DOMÍNGUEZ, 2015). E, assim, é também nestas narrativas que se destaca a valorização de algumas personalidades e acontecimentos históricos do passado como modelos de conduta e de valores para a atualidade. Porventura, momentos e figuras quase míticos ou heróicos que surgem como representação do protótipo da nacionalidade portuguesa. E não raras vezes repetem-se as conceções segundo as quais “D. Afonso Henriques foi o conquistador da maioria das terras e foi o Herói de Portugal” e, por isso, “o nosso país começou em 1143 com a [sua] grande ajuda ...” ou aquelas que caracterizando Salazar como “um homem inteligente”, alguém que “... também teve coisas boas” e, como tal, alguém que “... não foi um mau governante”, salientam a sua competência governativa, porque “... acabou com a crise económica, financeira e social do país”. De forma menos exuberante, mas também com destaque, a expansão marítima portuguesa transforma-se, pelo discurso dos alunos, num verdadeiro mito nacional, uma vez que os “... Portugueses eram os reis do mar” e “foram muito corajosos porque ninguém tinha navegado pelos mares perigosos sem saber o que iriam encontrar depois do outro lado ...”. A “época dos descobrimentos” assume-se, então, como uma época em que “o nosso país foi essencial e muito honrado”. De alguma forma, as características historiográficas são convertidas em processos históricos simplificados e marcados por um processo de identificação mais do que por uma compreensão cognitiva racional. A dimensão emocional toma conta da formação do conceito de nação e os conceitos históricos muito concretos e personalistas emergem nos textos escritos, nomeadamente quando um estudante afirma que “...no dia 25 de abril, o MFA instaurou a liberdade em Portugal, o que para mim foi o acontecimento mais importante do país” ou quando outro acrescenta que “... o 25 de abril *lutou* pela nossa liberdade e ajudou-nos a saber o significado dela”.

Ao mesmo tempo, no seio deste tipo de relatos, o carácter histórico dos processos passados perde representatividade e o território de hoje assume-se como igual ao território do passado, num testemunho de uma identidade nacional atemporal. De facto, a utilização da primeira pessoa do plural nas formas verbais aplicadas ou do pronome pessoal «nós» em 36 das narrativas elaboradas evidencia a explícita identificação dos entrevistados com as personalidades históricas, ou seja, “... una nacionalidad común o bien una continuidad entre los protagonistas históricos y los participantes del estudio” (CARRETRO et al., 2013: 10). Os alunos olham, assim,

indistintamente, para o passado e para o presente e concebem de forma romântica e essencialista a nação, os cidadãos, a identificação com ambos, talvez porque sejam “entidades políticas preexistentes, con una espécie de natureza eterna e «ontológica»” (Idem: 8). E nas suas narrativas afirmam sem reticências que “... o nosso rei é D. Afonso Henriques...”, o homem que “deu início à nossa nação”, um “grande governador” que “conquistou muitos territórios para formar o país que temos hoje”; salientam que “... tivemos em risco de perder a independência mas graças à batalha de Aljubarrota continuámos Portugal” ou “tudo o que nós descobrimos” ou “a nossa maior conquista” que “foi a nossa liberdade a 25 de abril de 1974”. A nação é algo tão presente, o imaginário cultural nacional reforça constantemente as perspetivas anteriores e a voz coletiva emerge, o sentimento nacional(ista) quase que espontaneamente desperta e, como tal, os diferentes atos da comunidade nacional são legitimados tautologicamente, enquanto direitos essencialistas. Por isso, redige-se sem meias palavras que “houve uma época de descobrimentos, em que nos apoderamos e descobrimos vários países” ou que “... foi Portugal quem descobriu o Brasil e era dono de várias terras em África...”, destacando “...uma época boa para Portugal”, “onde ficámos com muitas colónias” e, ainda, porque o país “ganhou muita riqueza (especiarias, o açúcar, ouro ...)”. E as palavras utilizadas revelam uma orientação moral básica, um não reconhecimento do outro, daquele que foi dominado, escravizado, subalternizado, daquele que “não sou eu”, mas que tem, como eu, gostos, sentimentos, uma personalidade, uma forma de pensar que só lhe pertencem a ele (TODOROV, 1987; BRENIFIER; DESPRÉS, 2007). Além disso, a voz principal em cada uma das narrativas representa um sujeito histórico simplificado e idealizado que, numa lógica de inclusão de uns e de exclusão de outros, é portador das características mais positivas em relação ao outro: “nós”, os portugueses, “somos um povo humilde que lutou pelos seus direitos até ao fim...”, um país “de muita cultura” e “um dos países mais determinados do mundo”, com “uma história fascinante”.

Ainda que num número mais reduzido relativamente ao nível anterior, alguns entrevistados (cerca de 30%) elaboraram uma narrativa que se aproxima do nível 2 de desenvolvimento do pensamento histórico. Sobretudo porque foram capazes de demonstrar uma mais ampla compreensão dos conteúdos históricos estudados, relacionando-os entre si e criando uma tessitura textual coerente. A argumentação utilizada não detém traços de grande desenvolvimento, mas a comunicação histórica, nestes textos, não foi negligenciada.

Falava de D. Afonso Henriques, o primeiro rei de Portugal, que fez várias conquistas, de Salazar um ditador muito mau durante a ditadura na qual o povo vivia com opressão e sem liberdade e ainda o 25 de abril no qual o povo ganhou liberdade de expressão e vários direitos e os descobrimentos no qual as ilhas dos Açores e da Madeira e vários países foram encontrados e o cabo das tormentas foi dobrado.

Contava-lhe sobre D. Afonso Henriques que dominou as terras conquistadas pelos muçulmanos, mais tarde, as guerras constantes com os espanhóis, a de Aljubarrota, por exemplo, do tratado de amizade com Inglaterra, da conquista das terras de África e o Brasil, Macau, Goa. Também diria que as perdemos para os nossos aliados, falava das invasões de Napoleão Bonaparte. Também lhe contaria da independência do Brasil. Depois chegou a República, como não resultou foi instituída a Ditadura, sendo escolhido Salazar para fiscalizar. Falava-lhe do 25 de abril de 1974, em que Portugal foi outra vez verdadeiramente livre.

A relevância histórica dos acontecimentos, nas narrativas do nível em análise, alcança outros períodos históricos ou mesmo o presente, mas segundo um único olhar. E, neste caso, a Revolução de 1974, no dia 25 de abril, deu origem à “liberdade de expressão e vários direitos” que, nos dias de hoje, ainda se verificam. Apesar de uma certa linearidade temporal, e do significativo avanço cronológico entre o surgimento de Portugal como país independente (1143) e a Revolução dos Cravos (1974), tanto um acontecimento como outro são destacados como momentos de progresso, sendo o segundo por oposição a um declínio anterior marcado por um regime governativo ditatorial. Por isso, a ditadura, “na qual o povo vivia com opressão e sem liberdade”, é encarada com um olhar negativo, até porque o seu fim “tornou Portugal um país novo” e a democracia “trouxe muitas coisas novas ao nosso país”, uma crítica que diferencia o passado do presente e que estabelece uma causalidade histórica mais abrangente entre os acontecimentos ocorridos.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Compreender a história implica compreender conceitos e processos complexos que não encontram correspondência no presente, que já aconteceram e que, por isso, só podem ser inferidos pelos estudantes. Pensar historicamente é, assim, contra-intuitivo (Voss; Carretero, 2000; Wineburg, 2001; Lee, 2005; Castorina et al., 2007, cit. por CARRETERO et al., 2013) e, naturalmente, complexo. Sobretudo quando nos referimos a indivíduos jovens, no início da sua vida académica e que, como tal, se fazem acompanhar de inúmeras conceções de senso comum, para além de ainda vivenciarem o desenvolvimento do pensamento concetual geral.

Por outro lado, diversas investigações no âmbito da didática das ciências sociais salientam que o ensino escolar da história, nas diferentes sociedades, se pauta por dois principais e contraditórios fundamentos: contribuir para que os alunos “ámen a su país” (NUSSBAUM; COHEN, 2002) e permitir que aqueles “entiendan su pasado” (SEIXAS, 2004). Nas palavras de Carretero (2011) serão os objetivos românticos, relacionados com uma função identitária, de avaliação positiva do passado e do presente, a nível local e nacional, de um grupo social e os objetivos ilustrados, inerentes à formação de cidadãos reflexivos, críticos, interventivos pela

compreensão disciplinar e documentada da complexidade do passado, dos distintos períodos históricos, da multicausalidade, da relação entre passado, presente e futuro ou da metodologia utilizada pelos historiadores. Se observarmos as finalidades preconizadas para o ensino da história, em Portugal, no 2.º ciclo do Ensino Básico, detetamos, assim como acontece noutros países (HAMMACK, 2011; CARRETERO et al., 2013), a coexistência daqueles anteriores objetivos e, conseqüentemente “a tensión irredutible en la mente de los estudiantes por esta doble función: la formación identitária y la construcción del pensamiento histórico crítico y disciplinar” (CARRETERO et al., 2013: 4). De facto, pretende-se que os alunos adquiram conceitos e noções básicas da história através da abordagem de conteúdos “centrados em episódios e figuras significativas da História de Portugal” (FÉLIX, 1998: 75) e da relevância atribuída pelos docentes “à abordagem regional e/ou local no tratamento do processo histórico nacional” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2012), porém, ao mesmo tempo, procura-se “promover o desenvolvimento da sensibilidade, do espírito crítico, da criatividade e das capacidades de expressão; contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores que conduzam a uma integração e intervenção democráticas na sociedade” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1991). Incontestavelmente, a história nacional domina o currículo português da disciplina, sobrepondo-se à geografia e, sobretudo, à história universal (como a própria nomenclatura indica – História e Geografia de Portugal) e, além disso, as representações sobre a história, a nação, os acontecimentos ou as figuras que a compõem constroem-se também fora da escola. Os estudantes ouvem aqui e além afirmações como “1143, quem não sabe esta data não é um bom português” ou “precisávamos, hoje, de um Salazar para acabar com a crise” e reproduzem-nas, de forma mais ou menos subentendida, na sala de aula, no diálogo com os colegas, nas narrativas que produzem, porque os contextos educativos “están sempre insertos en naciones específicas” (CARRETERO et al., 2013: 4), constituindo-se de forma pré-determinada como membros de um estado-nação e não como parte de um processo histórico resultante de múltiplas influências políticas, sociais e económicas. Com o intuito de promover mudanças conceptuais e de promover uma aprendizagem significativa da história, ou seja, para que o entendimento da nação como algo que “ha existido para sempre” (Ibid.: 13) se transforme na compreensão da nação como uma construção social, abstrata, multidimensional, numa representação de carácter disciplinar, porventura devemos evitar, na sala de aula, “prácticas comunes y a menudo muy passivas de la enseñanza de la historia” (Ibid.). Desta forma, e tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos, e a sua mobilização em contexto escolar, poder-se-á investir em práticas didáticas e pedagógicas direcionadas para a mudança concetual, para que o

conhecimento científico seja alcançado. Assim, e ainda que qualquer sentimento nacionalista surja de forma quase natural quando o país está envolvido, a primeira pessoa do plural não é, doravante, aplicada indiscriminadamente como um “banal nationalism” (Billing, 1995 cit. por CARRETERO e VAN ALPHEN, 2014), o desenvolvimento do pensamento histórico verifica-se e, através do vivido e do narrado, alargam-se e complexificam-se os referentes temporais, emergindo a diferenciação epistemológica entre passado, presente e futuro e a compreensão da complexidade inerente à atualidade.

As narrativas produzidas pelos alunos refletem, também, um consumo de determinadas ferramentas culturais poderosas, nomeadamente narrativas históricas individuais e nacionais (BARTON; LEVSTIK, 2004; VANSLEDRIGHT, 2008), que favorecem a construção de particulares representações dos factos e das personagens históricas, interferindo, como tal, no desenvolvimento do pensamento histórico. Se as narrativas individuais desvalorizam as entidades abstratas e impessoais ou os impactos da ação colectiva, para além de não apresentarem explicações causais de carácter estrutural, as narrativas nacionais assumem uma função de consolidação da identidade nacional, condicionado o reconhecimento do ponto de vista do outro e a perspetiva dos grupos não dominantes. E, na verdade, a alfabetização histórica pressupõe, também, a capacidade de considerar diferentes visões e o desenvolvimento de atitudes tolerantes intelectual e socialmente. O conhecimento de diferentes formas de vida, crenças, atitudes coletivas, em diferentes períodos históricos e em diferentes locais, porque “... é ao nos compararmos com eles que sentimos as nossas semelhanças ou diferenças e que conseguimos compreender melhor quem somos” (BRENIFIER; DESPRÉS, 2007: 54), sem atitudes paternalistas «depreciativas» ou rejeições acríticas *a priori* (FÉLIX, 1998). Em contexto de sala de aula, nos manuais escolares, nos discursos produzidos, a maioria das narrativas utilizadas reproduzem uma visão oficial da história nacional, praticamente sem variantes e, assim, os estudantes olham para a história como algo fechado, único, verdadeiro (VANSLEDRIGHT, 2008), quando a própria história pode, pelo contrário, ensinar que o conhecimento científico é antidogmático, provisório e discutível, sem deixar de ser rigoroso (FÉLIX, 1998). E talvez a educação histórica, também em Portugal, deva, desde os primeiros níveis de ensino, sustentar-se em pilares que fazem da aprendizagem da história, para os estudantes, uma aquisição de ferramentas promotoras da compreensão crítica do funcionamento do mundo. Porque pensar historicamente é muito mais do que “reforzar el status quo actual” (CARRETERO et al., 2013: 14), é competência cognitiva, é ser capaz de desconstruir as representações construídas pelo caminho mais

fácil do senso comum, é entender um marco concetual específico repleto de factos e personalidades interrelacionados, é entendê-lo de forma informada e reflexiva sem deixar de ser um indivíduo social e historicamente situado, um cidadão de uma nação.

BIBLIOGRAFIA

MONOGRAFIAS, PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS, TESES

ALVES, Luís - *O Estado da História – o Ensino*. «Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto», III série, 2 (2001), p. 23-31.

ARENDS, Richard - *Aprender a ensinar*. Espanha: McGraw-Hill Interamericana de Espanha, 2008.

AUDIGIER, François; FINK, Nadine - *Pupils and school history in France and Switzerland*. «Education», 3-13, 38 (2010), p. 329-339.

BARCA, Isabel - *A Aula Oficina em História: do projecto à avaliação*. In BARCA, Isabel (org.) - *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARCA, Isabel - *Narrativas e consciência histórica dos jovens*. «Enseñanza de las Ciencias Sociales», 10 (2010), p. 1-6.

BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora - *La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales*. «Educatio Siglo XXI», 31 (1) (2013), p. 25-46.

BARTON, Keith.; LEVSTIK, Linda - *Teaching history for the common good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

BARTON, Keith - *Research on students' ideas about history*. In LEVSTIK, Linda; THYSON, Cynthia (eds.) - *Handbook of research on social studies education*. New York: NY Routledge, 2008, p. 239-258.

BRENIFIER, Oscar; DESPRÉS, Jacques - *O Livro dos Grandes Opostos Filosóficos*. Lisboa: Edicare, 2007.

CARRETERO, Mario - *Constructing patriotism. Teaching history and memories in global worlds*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011.

CARRETERO, Mario; BERMÚDEZ, Angela - *Constructing Histories*, In VALSINER, Jaan (ed.) - *Oxford handbook of culture and psychology*. Oxford University Press, 2012, p. 625-646.

CARRETERO, Mario; et al. - *La construcción del conocimiento histórico*. «Propuesta Educativa (online)», 39 (2013), p. 1-14.

CARRETERO, Mario; VAN ALPHEN, Floor - *Do Master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented*. «Cognition and Instruction», 32(3) (2014), p. 1-23.

CHAPMAN, Arthur - *Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument*. «Educar em Revista», 42 (2011), p. 95-106.

DOMÍNGUEZ, Jesús - *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó, 2015.

FÉLIX, Noémia - *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

FUENTES, Concha - *Concepciones de los alumnos sobre la Historia*. «Enseñanza de las Ciencias Sociales», 3 (2004), p.75-83.

HAMMACK, Philip (2011). *Narrative and the Politics of Identity: The Cultural Psychology of Israeli and Palestinian Youth*. NY: Oxford University Press.

HERNÁNDEZ PINA, Fuensante; et al. - *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Espanha: La Muralla, 2005.

JODELET, Didier - *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

LEE, Peter - *O ensino de História – algumas reflexões do Reino Unido. Entrevista de Crsitiani Silva com Peter J. Lee*. «Tempo e Argumento», 3(2) (2012), p. 216-250.

LIMÓN, Margarita - Conceptual change in History, In LIMÓN, Margarita; MASON, Lucia (eds.) - *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. NY: Kluwers, 2012.

MERCHÁN, Javier - *El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza*. «Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales», 21 (2007), p. 33-51.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Organização Curricular e Programas (História e Geografia de Portugal)*. Lisboa: DEB, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA - *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2.º ciclo do ensino básico)*. Lisboa: DGE, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA - *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGE, 2015.

NUSSBAUM, Martha; COHEN, Josh (eds.) - *For love of country?: A new democracy forum on the limits of patriotism*. Boston: MA, Beacon Press, 2012.

RÜSEN, Jörn - *History: narration, interpretation, orientation*. Nova Iorque: Berghahn, 2005.

RÜSEN, Jörn - *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Brasil: UFPR, 2010.

SÁIZ, Jorge - *Educación histórica y narrativa nacional*. Valência: Universidade de Valência, 2015. Tese de Doutorado.

SÁIZ, Jorge; LÓPEZ, Ramón - *Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato*. «Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales», núm.26 (2012), p. 95-120.

SEIXAS, Peter - *Theorizing Historical Consciousness*. London: University of Toronto Press Incorporated, 2004.

SEIXAS, Peter - *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. Vancouver: Centre for the Study of Historical Consciousness (UBC), 2006.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom - *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson, 2013.

TODOROV, Tzvetan - *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI, 1987.

VANSLEDRIGHT, Bruce - *Narratives of nation-state, historical knowledge and school history education*. «Review of Research in Education», 32(1) (2008), p. 109–146.

SUPORTE ELETRÓNICO

BARTON, Keith - *O conhecimento histórico*. Lisboa: APH, s.d.. Disponível em http://aph.pt/ex_opiniao8.php. [Consulta realizada em 21/09/2014].

JOÃO, Maria Isabel - *O ensino e a memória histórica*. Lisboa: APH, s.d.. Disponível em http://aph.pt/ex_opiniao7.php. [Consulta realizada em 21/09/2014].

MELLO e SOUZA, Laura - *Por que estudar História?*. «Jornal A Folha de Gragoatá», 2012. Disponível em <http://afolhadogragoata.blogspot.com.br>. [Consulta realizada em 20/09/2014].

PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL SOB O OLHAR DE OFICINAS DESENVOLVIDAS NO PIBID/UFMS/HISTÓRIA: O CASO DOS MUNICÍPIOS DE AQUIDAUANA E ANASTÁCIO (BRASIL/MS)

ANA PAULA SQUINELO

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO: Apresentamos nesta reflexão o trabalho desenvolvido no âmbito do subprojeto PIBID do curso de Graduação em História, Câmpus de Aquidauana, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Brasil). Tal projeto contemplou como parte de suas atividades a temática concernente ao Patrimônio e à Educação Patrimonial relacionadas a dois municípios: Aquidauana e Anastácio (Mato Grosso do Sul/Brasil). Desde o ano de 2014, o PIBID atende a 4 escolas da Educação Básica, Ensino Fundamental II. O subprojeto possui 2 Coordenadores, 4 supervisores e, à época, 23 bolsistas oriundos do curso de Graduação em História. Dentre as atividades desenvolvidas no subprojeto constava uma oficina relacionada à temática patrimonial, composta das seguintes etapas: 1) formação teórica realizada com os pibidianos; 2) elaboração da oficina; 3) aplicação da oficina; 4) análise dos dados; 5) avaliação da oficina. Levamos em consideração a legislação educacional (LDB/Lei nº 9.394/96 e PCNs/1998), no que concerne à dinâmica patrimonial, e propusemos a oficina a partir dos pressupostos da Educação Patrimonial (HORTA, 1999; PINTO, 2007). Publicamos, portanto, os resultados do processo que envolveu as 5 (cinco) etapas previstas para o desenvolvimento da oficina.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Patrimonial, PIBID/História, Ensino Fundamental II.*

Desenvolver um projeto que contemple a temática patrimonial nos coloca enquanto educadores diante de questões pontuais, sendo uma delas a necessidade de se pensar o conceito que a palavra “patrimônio” carrega em si, bem como a necessidade de problematizar tal categoria refletindo sobre suas dimensões material e imaterial, além do próprio caráter mutável do patrimônio. Nesse sentido, infere-se que o termo “patrimônio” agrega novos significados à expressão “Patrimônio Cultural”, isto é: “Etimologicamente, patrimônio significa herança paterna, o que evoca a idéia de transmissão e, no caso de uma coletividade, transmissão não de pai para filho, mas de uma geração a outra”. (MAGNANI, [s./d.]: 122)

Entretanto, em função, entre outras questões, das modificações abruptas pelas quais a sociedade tem passado nos últimos tempos, a discussão em torno da própria conceituação e preservação do patrimônio passou a fazer parte do rol dos grandes debates e polêmicas da academia e da sociedade.

Desde o início do século passado, iniciativas, muito embora dispersas e em número reduzido, têm-se configurado em nível nacional e internacional. Fruto dessas preocupações foi a definição e especificação do Patrimônio Cultural em nível mundial pela Conferência Geral da Unesco, realizada em Paris, no ano de 1972. Nesta conferência, foi definido como Patrimônio Cultural:

Os monumentos: obras arquitetônicas, de escultura ou de pintura monumentais, elementos ou estruturas de natureza arqueológica, inscrições, cavernas e grupos de elementos, que tenham um valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;

Os conjuntos: grupos de construções isoladas ou reunidas que, em virtude de sua arquitetura, unidade ou integração na paisagem, tenham um valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;

Os sítios: obras do homem ou obras conjugadas do homem e da natureza, bem como as áreas que incluam sítios arqueológicos, de valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico. (CURY, 2000: 178-179)

Ressalte-se que embora o conceito de Patrimônio tenha nascido intimamente ligado à ideia de monumento e à concepção arquitetônica, contemporaneamente, em função das transformações, entre outras, em torno da percepção da cultura, da arte e da história, esta definição relacionada, sobretudo, à ideia de monumento passou a não contemplar a multiplicidade de representações artísticas e culturais, tanto populares, quanto eruditas. Por isso o conceito de Patrimônio foi ampliado de forma representativa, de modo que podemos defini-lo como: “[...] todo e qualquer artefato humano que, tendo um forte componente simbólico, seja de algum modo representativo da coletividade, da região, da época específica, permitindo melhor compreender-se o processo histórico”. (PELLEGRINI FILHO, 1997: 94)

De acordo com a historiadora Choay, a expressão Patrimônio Histórico:

Designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e savoir-faire dos seres humanos. (CHOAY, 2001: 11)

Ou ainda, como afirma a mesma autora:

[...] o domínio patrimonial não se limita mais aos edifícios individuais; ele agora compreende os aglomerados de edificações e a malha urbana: aglomerados de casas e bairros, aldeias, cidades inteiras e mesmo conjuntos de cidades [...]". (CHOAY, 2001: 13)

Contemporaneamente, a ampliação do conceito que passou a incorporar os aspectos materiais e imateriais coloca o pesquisador diante de um sério desafio ao trabalhar com tal temática, isto é: as indagações passam até mesmo pela nomenclatura a ser utilizada no desenvolver de sua pesquisa. Patrimônio Histórico, Patrimônio Histórico e Artístico, Patrimônio Cultural, Patrimônio Material ou Tangível, e ainda, Patrimônio Imaterial ou Intangível são alguns exemplos da complexa teia de relações que perpassam a questão patrimonial.

No que se circunscreve ao âmbito desta oficina optou-se por utilizar o termo Patrimônio Cultural por acreditar-se que abarca uma noção mais ampla do que a de Patrimônio Histórico, por exemplo. Ao aplicarmos esse último pode-se incorrer no erro de o leitor identificar-se apenas com o legado histórico, descartando outras categorias; ao passo que, empregando o primeiro, ao contrário, ao englobar o termo cultura remete-nos a uma conceituação mais ampla, tendo em vista que cultura pode ser entendida como toda a produção do ser humano – o saber e o fazer – cumulativos ao longo da existência humana.

No Brasil, a trajetória iniciada com a Academia SPHAN culminou na criação do Serviço Nacional do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) pelo Decreto-Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937, vale apontar, em pleno Estado Novo, e desempenhou um papel fundamental na elaboração da política patrimonial brasileira nas décadas consecutivas a sua efetivação. Contudo o trabalho realizado pelo SPHAN foi alvo de inúmeras críticas, tendo em vista a política empregada conhecida como de “pedra e cal”, e ainda, o novo cenário que se delineou, no Brasil, a partir da década de 1960. Para a intelectualidade brasileira:

[...] que nos anos 60 viviam momentos de efervescência cultural que traziam à cena da produção artística o debate intelectual as complexas relações entre cultura e política, e, que, no meio acadêmico, desenvolviam análises sofisticadas sobre as questões candentes da ‘realidade brasileira’, a atuação do SPHAN, na medida em que se apresentava como uma atividade eminentemente técnica, portanto à margem dessas questões, era vista como elitista, pouco representativa da pluralidade cultural brasileira, e alienada em relação aos problemas fundamentais do desenvolvimento nacional. (FONSECA, 1996: 155)

Tais críticas redimensionaram a percepção e atuação governamental em torno do Patrimônio Cultural. A partir da década de 1970, sob a ditadura militar, a política patrimonial foi aos poucos sendo reestruturada:

[...] as primeiras mudanças significativas em relação à orientação anterior se fizeram em nome de uma modernização: era importante apresentar a prática de preservação como compatível (e não como conflitante) com o processo de desenvolvimento”. (FONSECA, 1996: 154)

Como parte dessas transformações, ainda na década de 1960, inaugurou-se então uma nova fase da política patrimonial brasileira, que procurou ir além da visão de “pedra e cal” incorporando, entre outros elementos, aspectos da cultura imaterial. Fruto dessa descentralização no que se refere à gestão patrimonial foi o considerável número de:

[...] processos abertos nas décadas de 70 e 80 [que] indica [...] o sinal mais visível de uma mudança em relação às décadas anteriores, no sentido do envolvimento da sociedade brasileira com a questão do patrimônio, é um aumento considerável do número de processos abertos a pedido de pessoas, grupos ou instituições externos do IPHAN. Não só proprietários de imóveis, como também prefeituras, Assembleias Legislativas, e até mesmo grupos que se expressam através de abaixo-assinados entram com pedidos de tombamento federal. Outro traço significativo é a diversidade de bens que são apresentados para tombamento. Ao lado de igrejas, casas, palácios e mansões figuram inúmeras construções mais recentes e ligadas à vida moderna: à industrialização (fábricas, vilas operárias); ao comércio (mercados); aos meios de transporte (estações ferroviárias e até ferrovias, instalações portuárias e de aviação, locomotivas, bondes, embarcações, aviões, pontes, faróis); ao abastecimento (caixas d’água, açudes, poços de petróleo); ao lazer e aos meios de comunicação (cinemas, estádios de futebol, estúdios de rádio, estações telegráficas); à educação, à ciência e à medicina (observatórios astronômicos, institutos de pesquisa, hospitais, farmácias, escolas e faculdades). (FONSECA, 1996: 157)

Considerando que as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas, entre outros aspectos, pelo surgimento e atuação de diversificados movimentos sociais, cujas reivindicações foram as mais variadas possíveis, a questão do Patrimônio passou também a fazer parte dos debates de determinados grupos sociais:

A diversificação de bens indicados para integrar o patrimônio histórico e artístico nacional pode ser interpretada, juntamente com a participação maior da sociedade nos pedidos de tombamento, como um indício de que o patrimônio estava sendo então considerado pela sociedade brasileira, mesmo que de maneira ainda bastante limitada, como campo para a afirmação de novas identidades coletivas, que se valiam dos bens culturais como referências materiais e simbólicas. Ao lado do interesse do Estado de circunscrever um universo de bens culturais que atestassem a “existência” da nação, surgiam novas motivações, por parte de grupos sociais diversos, que erigiam o exercício da preservação de “lugares da memória” em direito. (FONSECA, 1996: 158)

A própria Constituição de 1988, em sua Seção II – Da Cultura, em seu artigo 216, apontou avanços significativos sobre o Patrimônio Cultural brasileiro, como demonstra o trecho abaixo:

Art. 216. *Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:*

I. as formas de expressão;

II. os modos de criar, fazer e viver;

III. as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV. as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V. os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1.º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2.º Cabem à administração pública, na forma de lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dele necessitem.

§ 3.º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4.º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma de lei.

§ 5.º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. (BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988: 126)

Diante dos intensos debates que permeou a questão patrimonial, poderíamos perguntar, para que ou para quem interessa o resgate e a preservação do Patrimônio Cultural? E ressaltamos que, mesmo o Patrimônio Cultural sendo fruto de uma escolha e representando a memória de determinado grupo social, relembramos com mais facilidade de fatos, situações, acontecimentos, quando apoiados em outras pessoas ou quando recorremos a sons, objetos, músicas e até mesmo aos espaços urbanos. Nesse sentido, Patrimônio Cultural e Memória Social são elementos intrinsecamente ligados que nos permitem garantir a compreensão, não só do nosso passado histórico, como também de nossas inquietações contemporâneas, e por isso a necessidade de visualizarmos o Patrimônio em suas dimensões, tanto material, como imaterial. Nesse sentido, sobre a necessidade da preservação – categoria intrínseca a patrimonial – Lemos apontou que:

Assim, preservar não é só guardar uma coisa, um objeto, uma construção, um miolo histórico de uma grande cidade velha. Preservar também é gravar depoimentos, sons, músicas populares e eruditas. Preservar é manter vivos, mesmo que alterados, usos e costumes populares. É fazer, também, levantamentos, levantamentos de qualquer natureza, de sítios variados, de cidades, de bairros, de quarteirões, especialmente aquelas sabidamente condenadas ao desaparecimento decorrente da especulação imobiliária. (LEMOS, 1982: 29)

Preservar o Patrimônio Cultural significa, portanto, manter vivos e conservados inúmeros e diferenciados aspectos relevantes do processo histórico na busca do entendimento de nossa sociedade, estejam eles ligados a um passado remoto ou imediato. O Patrimônio Cultural, em sintonia com a sociedade, pode manter a identidade cultural de um grupo, região ou nação;

identidade essa que muitos estudiosos alarmam estar ameaçada diante das transformações tecnológicas que marcam o mundo atual. Isto nos remete ao registro do fato de que só tomar e preservar não assegura a apreensão do Patrimônio Cultural pela sociedade. Faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas eficazes que “aproximem” o patrimônio da sociedade a qual se circunscreve.

Sendo assim, preocupado com os efeitos do mundo moderno, Lemos refletiu e nos advertiu que:

[...] O ecletismo estava naquela rua substituindo as velhas casas térreas de taipa do tempo da pobreza e por aí vemos que o artefato cidade também se renova sobre si mesmo. Ruas alargadas, quarteirões rasgados, vales ultrapassados por viadutos. Casas demolidas e refeitas; seus móveis carunchados são substituídos, o resto do equipamento doméstico trocado por novidades importadas e a papelada da família é queimada. Sempre o horror ao papel velho. Papéis de todo tipo, cartas de amor, escrituras, contratos, papéis impressos, papéis selados com muitos selos pretendendo garantir exatidões para todo o sempre. Assim, o sistema articulado de bens culturais dentro da cidade é permanentemente alterado. (LEMOS, 1982: 19)

No que tange ainda a essa problemática concernente ao descaso que vem sofrendo o Patrimônio Cultural, em especial, os monumentos, Choay apontou que:

[...] o esquecimento, o desapego, a falta de uso faz que sejam deixados de lado e abandonados. A destruição deliberada e combinada também os ameaça, inspirada seja pela vontade de destruir, seja, ao contrário, pelo desejo de escapar à ação do tempo ou pelo anseio de aperfeiçoamento. (CHOAY, 2001: 26)

A necessidade de reverter esta situação, almejando a prática da preservação, acabou por levar diversos setores da sociedade a vislumbrar, refletir, problematizar e propor ações que visam discutir a história, as memórias e os acervos de bens patrimoniais materiais e imateriais de povos, cidades, regiões, entre outros. Essas atitudes encontram-se respaldadas, no Brasil, em legislação específica, tal como o texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que contempla o enfoque do ensino do Regional, ao estipular que:

Art. 26 – Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (grifo nosso).

Parágrafo 4 – O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia (sic). (BRASIL.LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996: 15-16)

Ressalta-se que as ações em torno do Patrimônio Cultural respaldam-se ainda nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História, que na seção “Objetivos do Ensino Fundamental” estabelece, entre outros, que o aluno seja capaz de:

[...] *conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país. (BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998)*

E, ainda:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 8)

Portanto, a necessidade de identificar, conhecer, reconhecer e valorizar o Patrimônio Cultural, assim como lutar por suas políticas de proteção, constituem a história, a memória e a identidade das realidades a qual estamos inseridos. Em nosso caso, a partir das inquietações relacionadas ao tema patrimonial, propusemos um projeto que abarcasse tal temática, sendo desenvolvido no âmbito do PIBID/História/UFMS e levando em consideração dois municípios: Aquidauana e Anastácio (Mato Grosso do Sul/Brasil).

O SUBPROJETO PIBID DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFMS - CÂMPUS DE AQUIDAUANA (MS/BRASIL): A DEFINIÇÃO DO OBJETO E MÉTODO DE TRABALHO

No Brasil, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo em seu bojo mudanças que privilegiaram a formação de professores e a implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O programa foi lançado pelo Ministério da Educação no ano de 2007, sendo gerenciado pela CAPES e a adesão pelas Universidades vem ocorrendo ao longo dos anos.

A implantação do PIBID pelo Governo Federal, de certa forma, ofereceu às universidades que aderiram ao Programa a possibilidade de “oxigenar” suas licenciaturas. Isso porque uma das maiores queixas dos discentes é a que se refere ao distanciamento da universidade e da realidade escolar e, ainda, o fato de só terem contato com a sala de aula nas disciplinas de Estágio Supervisionado que, via de regra, são ofertadas nos últimos anos.

Sem dúvida, a participação efetiva nas atividades do PIBID pode propiciar ao pibidiano em formação a oportunidade de constituir-se professor/a em meio às experiências compartilhadas com alunos/as das escolas conveniadas, supervisores do PIBID, direção e coordenação das escolas, outros/as pibidianos/as e coordenadores e colaboradores do programa. A vivência cotidiana nas escolas permite ao/a pibidiano/a experimentar seus dilemas e desafios diários, assim

como os embates, enfrentamentos e constituição da escola. Oferece ainda ao acadêmico formar-se pela experimentação e inovação na medida em que tem a possibilidade de criar e propor metodologias, ações, oficinas, assim como aliar intrinsecamente a teoria a sua prática.

Compreendendo a importância da formação de professores, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul passou a integrar o PIBID, desenvolvendo-o em distintas áreas do saber (História, Geografia, Letras, Matemática, Química, Física, Biologia, entre outros). O curso de História da UFMS do Câmpus de Aquidauana integra o Subprojeto PIBID na área de História¹³⁶; que a época possuía 2 (dois) Coordenadores, 2 (dois) Colaboradores, 4 (quatro) Supervisores, atendendo em média 23 (vinte e três alunos) e possuindo quatro escolas conveniadas: Escola Estadual Romalino Alves de Albres, Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, Escola Estadual Roberto Scaff e Escola Municipal CAIC Antônio Pace, situadas nos municípios de Aquidauana e Anastácio (MS).

Dentre os objetivos do subprojeto PIBID/UFMS/HISTÓRIA/CPAQ, podemos destacar uma constante preocupação em aproximar a academia do ambiente escolar; conhecer qualitativamente a realidade de docentes, discentes e gestores da educação básica dos municípios de Aquidauana e Anastácio (MS); realizar formação, preparação, elaboração de materiais, experimentos, oficinas, projetos e outras modalidades/produtos acerca dos sujeitos históricos, seus documentos, sua construção; atuar diretamente nas escolas de educação básica por meio de grupos de trabalho, inserindo os discentes na realidade empírica da construção do saber escolarizado, bem como, por meio de tal ação, introduzir na escola de educação básica abordagens historiográficas contemporâneas, visando a melhoria dos processos de ensino/aprendizagem em História e a formação cidadã do corpo discente.

Vale destacar que o curso de Graduação de História em Aquidauana atende a realidades distintas, incluindo acadêmicos/as de outros municípios: Bodoquena, Dois Irmãos de Buriti,

136 O Subprojeto PIBID/UFMS/CPAQ vem sendo desenvolvido desde o ano de 2012. Entre os anos de 2012 e 2013 atendeu a 1 (uma) escola no município de Aquidauana (MS) e contava com 8 (oito) pibidianos, 1 (um) Coordenador, 1 (um) Colaborador e 1 (um) Supervisor. Nesse período, foram responsáveis pelo programa os Professores Doutores: Miguel Rodrigues de Sousa Neto e Edvaldo Correa Sotana; aquele, ministrante das disciplinas de Teoria da História I e II, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Estágio Supervisionado I-IV; e este, as disciplinas de História do Brasil Republicano I, História Contemporânea I e Estágio Supervisionado I-IV. No ano de 2014, houve uma reformulação e ampliação do Subprojeto PIBID/UFMS/CPAQ que passou a atender 4 (quatro) escolas nos municípios de Aquidauana e Anastácio (MS), contando 2 (dois) Coordenadores, 2 (dois) Colaboradores, 4 (quatro) Supervisores e 23 (vinte e três) pibidianos. Desde então, são responsáveis pelo programa os Professores Doutores: Ana Paula Squinelo, Edvaldo Correa Sotana, Miguel Rodrigues de Sousa Neto e Vera Lúcia Ferreira Vargas. A Professora Ana Paula Squinelo ministra as disciplinas de Oficina de Prática de Ensino I e II, Laboratório de Prática de Ensino I e Estágio Supervisionado I-IV, e a Professora Vera Lúcia Ferreira Vargas ministra as disciplinas de História das Américas Inglesa e Espanhola, História das Américas Independentes, Laboratório de Prática de Ensino II e Estágio Supervisionado I-IV. Faz-se relevante destacar as disciplinas ministradas por cada professor/a, pois assim é possível visualizar o impacto/alcance do PIBID na Graduação.

Guia Lopes da Laguna, Bonito, distrito de Taunay, entre outros. Embora haja no município a presença de populações quilombolas e indígenas e de imigrantes nordestinos/as, a história oficial consolidou e difunde a ideia de que o município foi fundado no ano de 1892 por 5 (cinco) “pioneiros”, sendo estes homenageados com seus bustos em uma das praças da cidade - a Praça Nossa Senhora Imaculada Conceição.

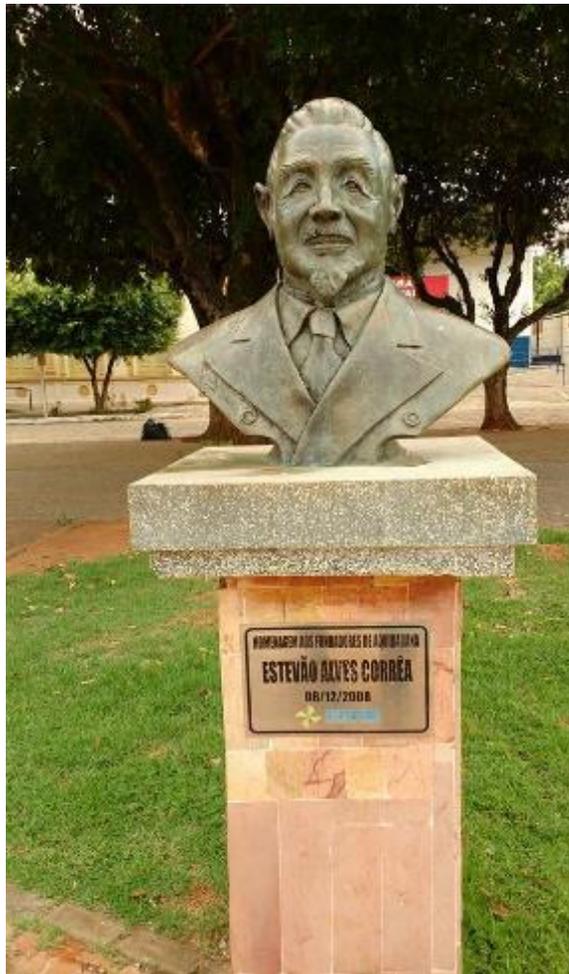


Figura 1: Busto de Estevão Alves Corrêa, considerado pela narrativa oficial um dos “pioneiros” da fundação do município de Aquidauana (Brasil/MS), localizado na Praça Nossa Senhora Imaculada Conceição.

Fonte: Arquivo pessoal. Fotografado por Carlos Alberto Mendonça Júnior em outubro de 2015.

Esse dado incomodou-nos e configurou-se como tema gerador para a proposição da oficina que visava discutir patrimônio a partir da história dos próprios espaços públicos urbanos dos municípios. Para tal, tomou-se como referencial e ponto de partida a Educação Patrimonial que nessa reflexão é embasada tendo em vista as discussões propostas por Horta, que em seus estudos delineou conceito, abordagem e metodologia em relação à Educação Patrimonial:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA, 1999: 5)

E, ainda:

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA, 1999: 5)

Para o estudo em questão levamos em consideração tais pressupostos, além do fato de predominar no município uma narrativa oficial, o que nos instigou e nos motivou no sentido de problematizar as relações entre o presente-passado-presente e, neste ínterim, nos fundamentamos nos ensinamentos de Jorn Rüsen, ao afirmar que:

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (RÜSEN, 2010: 44)

Tínhamos as perguntas, precisávamos buscar as respostas... Assim, outro ensinamento de Rüsen nos orientou, em especial, o que nos atenta para a questão da “orientação da vida prática” que deve ser significado para o aluno. Rüsen, ao refletir sobre o papel do ensino de História, destacou que:

O que deve ser lembrado aqui é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. (RÜSEN, 2010: 40)

Nesse sentido, os estudos, investigações e o ensino pertinentes ao Patrimônio e à Educação Patrimonial configuraram-se como uma possibilidade de discutirmos e problematizarmos as questões levantadas para resignificarmos juntos aos/as pibidianos/as as narrativas patrimoniais predominantes no município de Aquidauana e Anastácio. A partir daquele momento, a proposta passou a ser articulada levando em consideração a oposição existente entre a narrativa oficial de gênese do município e a narrativa cotidiana vivida por seus moradores, incluindo os/as estudantes. Dessa forma, buscou-se reconhecer e identificar o Patrimônio Cultural seja o ligado às edificações, o natural e/ou paisagístico, seja o material e/o imaterial. Sobre o município aquidauanense, concluiu-se em um primeiro levantamento que:

1º) apresenta potencial turístico na medida em que é apresentado pela mídia como o “Portal do Pantanal, um dos mais belos ecossistemas do mundo”;

2º) possui as ruínas da extinta cidadela de Santiago de Xerez, construída às margens do rio a 12 km do atual centro da cidade. Listada entre as primeiras 34 cidades construídas na América, de origem espanhola, Santiago de Xerez foi erguida em 1600 e destruída em 1632 pelos bandeirantes portugueses;

3º) possui o sítio arqueológico Cera I e II, localizado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) de Aquidauana;

4º) é rodeado pela região dos morros que foi palco da Retirada da Laguna (1865-1867), no cenário da Guerra do Paraguai (1864-1870) – a Serra de Maracaju - que possui belezas cênicas e bucólicas, típicas do interior. Com morros escarpados, cachoeiras e praias de areia branca às margens do rio, existe um projeto com o objetivo de tombar este cenário paisagístico;

5º) seu Centro Histórico destaca-se com uma arquitetura peculiar e centenária (a fundação de Aquidauana data de 1892);

6º) o município apresenta uma formação igualmente peculiar, haja vista que os índios que habitam o município são da etnia Terena, formando uma população de mais de 12 mil indígenas, distribuídos em 09 aldeias.

Poderíamos destacar outros elementos patrimoniais, mas acreditamos que a partir dos elencados era possível desenvolver as oficinas, cujos objetivos traçados foram:

- Identificar qual compreensão que os/as pibidianos/as traziam elaborada sobre o conceito de Patrimônio;

- Compreender as questões relacionadas à conceituação e categorias do Patrimônio;

- Entender o desenvolvimento da política patrimonial no cenário nacional e estadual;

- Identificar o Patrimônio Material e Imaterial no município de Aquidauana e Anastácio/MS, através de pesquisa acadêmica e também *in loco*;

- Propiciar aos/as pibidianos/as a vivência relacionada à metodologia da Educação Patrimonial;

- Problematizar a narrativa oficial existente no município acerca de seu processo histórico, construindo ao longo do processo uma narrativa gestada pelo grupo de pibidianos/as;

- Desenvolver um guia, cartilha, roteiro destinado aos alunos da Educação Básica, Ensino Fundamental II;

- Desenvolver uma oficina para ser aplicada junto aos/as alunos/as das escolas conveniadas ao PIBID.

Para o desenvolvimento da oficina junto aos/as pibidianos/as, pensou-se um conjunto de atividades que pode ser sistematizado nas seguintes etapas: 1) formação teórica realizada com os pibidianos; 2) elaboração da oficina; 3) aplicação da oficina; 4) análise dos dados; e 5) avaliação da oficina. Destaca-se que levamos em consideração a legislação educacional (LDB/Lei nº 9.394/96 e PCN's/1998) no que concerne à dinâmica patrimonial e propusemos a oficina a partir dos pressupostos da Educação Patrimonial, sobretudo as questões propostas no Guia de Educação Patrimonial, publicado pelo IPHAN (HORTA, 1999).

O DESENVOLVIMENTO DE OFICINAS COMO ELEMENTO PROBLEMATIZADOR DO PATRIMÔNIO E DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ÂMBITO DO PIBID – CURSO DE HISTÓRIA/UFMS/CPAQ

No subprojeto PIBID/História do Câmpus de Aquidauana é de praxe em qualquer atividade, sequência pedagógica, aulas e oficinas sobre determinado tema realizar junto aos/as pibidianos/as o que se denomina “formação teórica”, que se constitui em um conjunto de textos sobre o tema que está em evidência. Tais textos são disponibilizados com antecedência aos/as estudantes que os leem e nos encontros há o diálogo, debate e formulação de ideias e/ou ressignificações sobre os conteúdos. Com a temática Patrimonial procedeu-se da mesma forma, selecionando-se um conjunto de 4 (quatro) textos que abordavam a questão conceitual em relação ao patrimônio, seus aspectos materiais/tangíveis e imateriais/intangíveis, assim como o desenvolvimento da política patrimonial no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX.

Disponibilizados os textos, procedeu-se aos encontros que visavam discutir os artigos e, embora a pluralidade e a diversidade patrimonial que caracterizam o município estejam presentes no cotidiano dos/as pibidianos/as, as narrativas colhidas nas primeiras discussões nos relevaram dados surpreendentes:

I - Quando inqueridos/as no primeiro encontro de formação sobre o que compreendiam do conceito/categoria Patrimônio, as respostas se polarizam entre:

A - A concepção de patrimônio vinculada aos bens materiais acumulados durante determinado tempo;

B - Uma percepção do patrimônio enquanto bem edificado, portanto, monumentos, prédios, construções;

C - E, nesse segundo caso, o patrimônio era sempre vinculado, nas narrativas dos pibidianos, ao tempo passado.

Tais percepções sobre o conceito de Patrimônio podem ser averiguadas nas narrativas dos/as pibidianos/os¹³⁷:

Pensava que estava ligado à bens pessoais como finanças, percebi logo após a preparação teórica que a ideia (sic) repassa as questões históricas, culturais da sociedade. (JASMIN, 2016)

Tinha uma ideia de certa forma literal sobre o conceito, também não havia experiência sobre a educação na área. Com a atividade pude perceber a importância sócio cultural e histórica do patrimônio como artefato e atividade que conta nossa história. (CACTO, 2016)

Era uma ideia muito ligada a pedra e cal, que em sua maioria eram edifícios e construções históricas, porém hoje sou capaz de perceber as diversas formas que o patrimônio pode ter sendo imaterial, muitas vezes presente no dia a dia. (ANIS, 2016)

Antes da elaboração e da formatação teórica sobre patrimônio o meu conceito era só de monumentos históricos, sendo assim não tinha ideia sobre a educação patrimonial. Depois da proposta da oficina, os encontros para formação teórica o conceito de patrimônio mudou e entendo mais sobre o patrimônio. (MARGARIDA, 2016)

Vale ressaltar que o grupo de pibidianos/as é composto por alunos/as advindos de distintos contextos: alguns recém saíram do Ensino Médio e já ingressaram na Universidade; enquanto outros, em uma faixa etária mais elevada, por vezes não frequentavam os bancos escolares há mais de 10 anos, compondo assim, um grupo com idades variando entre 17 (dezessete) e 42 (quarenta e dois) anos. Essa diferença de idade permite-nos observar que se trata de um grupo heterogêneo em essência, acima de tudo em vivências, trajetórias, angústias e expectativas o que, de uma maneira geral, não se refletiu no primeiro contato com o tema Patrimônio.

Imbuídos dessa narrativa que relaciona Patrimônio ao passado e à edificação, naquele primeiro momento, ao elencarem exemplos de patrimônios presentes no município de Aquidauana, citaram: a) a Igreja Matriz; b) a Casa dos Padres; c) o Museu de Arte Pantaneira; d) os paralelepípedos do centro da cidade; e) a Feira Indígena; e, finalmente, f) a Ponte Velha. No que tange ao município de Anastácio citaram a Casa Cândia e, em âmbito mais geral, citaram: a) Cidades Históricas Mineiras e b) O Casario do Porto em Corumbá. Percebe-se, portanto que a concepção patrimonial que permeou essas narrativas foi a denominada de “pedra e cal” e, ao mesmo tempo, tais citações não relacionaram ou problematizaram o Patrimônio ao tempo presente, à memória e a sua dimensão intangível.

¹³⁷ Ressaltamos que para preservar a identidade dos/as pibidianos/as em formação, optamos por nomeá-los com nome de flores. As respostas/narrativas referem-se às questões dirigidas que responderam concernentes à avaliação das atividades relacionadas ao tema Patrimônio e Educação Patrimonial. Tais questões foram aplicadas e sistematizadas no primeiro semestre de 2016.

Configurados esses dados, o segundo encontro foi problematizado a partir de questões relativas à trajetória da política patrimonial no Brasil, tendo como eixos a trajetória do Serviço do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (SPHAN) e do Instituto Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e conceitos que os pibidianos/as desconheciam, tais como: tombamento e registro; material e imaterial; tangível e intangível; o saber e o fazer. Naquele contexto, as narrativas trouxeram outros elementos como referência ao Patrimônio: a) o Sítio Arqueológico situado na UEMS; b) a cidade de Santiago de Xerez; c) a Festa da Farinha; e d) Cultura pantaneira, foram elementos trazidos à tona. Outros questionamentos foram sendo suscitados: o que é patrimônio de fato nesses municípios? Quem atribui a categoria patrimonial? O que é tombado efetivamente? Existem órgãos/ comissões patrimoniais nos municípios?

Em busca dessas respostas os/as pibidianos/as começaram uma pesquisa básica nos *sites* oficiais dos dois municípios e as primeiras consultas mostraram inúmeras divergências e contradições relacionadas ao que se tem como patrimônio e/ou pontos turísticos em ambos os municípios.

Vale ressaltar que a percepção patrimonial dos/as pibidianos/as advinha mais de uma vivência cotidiana do que da elaboração de um conhecimento adquirido através de leituras específicas. Por exemplo, quando arguidos se sabiam se algum bem era tombado nos municípios, uma das respostas foi: “A casa da Maria é tombada, ela me falou”. (M., 14/09/2015). Nesse caso, o tombamento era reconhecido não como uma política pública municipal, mas sim atribuído através da fala de uma conhecida. Ao mesmo tempo, foi em meio a esses questionamentos que em nosso quarto encontro um/a dos/as pibidianos/as atentou-se que “a dança e a fala dos Terena podem ser consideradas patrimônio imaterial”. (I., 14/09/2015).



Imagem 2: Indígena da Aldeia Aldeinha, município de Anastácio (Brasil/MS). Destaque para a pintura corporal, arte plumária, vestimenta e adornos. Fonte: Arquivo de Reinaldo Paulo Rohdt. Fotografado por Arumi Figueiredo em 2015.

Até então, nenhum dos/as estudantes tinha elencado elementos da cultura Terena - a dança, a pintura corporal, as vestimentas, os adornos, os rituais - como patrimônio imaterial.

Para as posteriores atividades foram programadas uma visita ao sítio arqueológico que se situa na sede da UEMS e um *walking tour* pelo centro histórico de Aquidauana. Essas atividades caracterizaram-se por uma abordagem predominantemente qualitativa no que diz respeito à coleta dos dados que serão apresentados e foram resultantes da experiência educativa vivenciada pelos/as pibidianos/as. Privilegiou-se no decorrer das atividades a observação do ambiente/natureza por parte dos/as pibidianos/as, assim como as intervenções orais por eles/as realizadas. Os dados foram sistematizados através da aplicação de um questionário respondido

pelos/as pibidianos/as ao final das etapas que envolveram todo o processo do projeto em questão e passaram por um processo de análise, interpretação e sistematização.

Maria Helena Pinto (2007), em trabalho desenvolvido sobre Patrimônio e experiência educativa no Centro Histórico de Guimarães, apontou baseada, sobretudo, na linha de investigação em Cognição Situada em História, desenvolvida por Shemilt (1987) e Lee & Ashby (2001), três níveis de categorização das intervenções orais dos participantes:

- a- Verbalização partilhada com base na apreensão dos elementos observados e na experiência pessoal – integrando as competências de observação, participação e memorização;*
- b- Verbalização partilhada com base na observação e na experiência pessoal, apresentando uma contextualização histórica restrita – referente ao relacionamento de passado-presente;*
- c - Reflexão criativa e personalizada – alusiva à valorização dos bens patrimoniais – num exercício de síntese a acrescentar às características anteriores. (PINTO, 2007: 176-177)*

A classificação acima foi levada em consideração ao desenvolver as atividades que estavam previstas. A visita ao sítio arqueológico foi realizada em parceria com o grupo que desenvolve trilhas interpretativas voltadas aos alunos da Educação Básica. Nesse caso, os/as pibidianos/as também foram atendidos, uma vez que as ações desenvolvidas pelo grupo “Expedições Anarco Pedagógico Atemporais” constituem-se em um trabalho interdisciplinar e na trilha que se realiza para conhecer o sítio arqueológico propõe-se a vivência e integração do/a aluno/a. Durante toda a caminhada, que dura cerca de 3 horas, questões em relação aos aspectos geográficos, históricos, geológicos, biológicos, ambientais entre outras, são lançadas pelo professor que orienta a atividade. Dessa forma, o/a estudante vai expondo o conhecimento que traz consigo e esse passa a ser ressignificado através da experiência vivenciada. Em especial, a visita àquele sítio arqueológico teve como objetivo perceber que a região em que se inserem os municípios de Aquidauana e Anastácio foi desde muitos anos atrás povoada por povos indígenas. Embora exista uma narrativa oficial que coloca como se esses povos estivessem extintos, as populações indígenas estiveram e estão presentes no cotidiano dessas cidades, não como meros expectadores, mas como sujeitos históricos que travam inclusive uma luta histórica pela retomada de suas terras. Por fim, à guisa de exemplo, essa atividade colocou em questão a narrativa oficial que atribui a 5 (cinco) personagens a fundação, povoamento e desenvolvimento do município de Aquidauana.



Imagem 3: Arte Rupestre – Sítio Arqueológico CERA/UEMS, localizado no município de Aquidauana (Brasil/MS). Fonte: Arquivo Pessoal. Fotografado por Diego Cafola, em outubro de 2015.

Sobre essa experiência da visita ao Sítio Arqueológico CERA, os/as pibidianos/as destacaram alguns aspectos:

A percepção de patrimônio material da perspectiva arqueológica e natural. Porque o CERA/UEMS se localiza em meio a paisagens muito bonitas e a patrimônio arqueológico. (ORQUÍDEA, 2016)

Contribuiu para perceber a presença do patrimônio na região de Aquidauana muito antigas como pinturas rupestres. (ANIS, 2016)

A importância que as vezes deixamos de lado, o patrimônio em seu todo é muito especial e que precisamos passar isso para nossos alunos de maneira correta e que demos total respeito, suas vantagens, sua história. (ROSA, 2016)

Dentre tantas questões, destaco o feito de percebermos outros tipos de patrimônio, como o material e os arqueológicos. A partir de visitas como essa que rompemos com as folhas dos livros e os muros da universidade. (CRAVO, 2016)

No que se refere ao *walking tour* realizado pelo Centro Histórico de Aquidauana, percorreu-se a pé – professora e pibidianos/as – esta parte da cidade com o intuito de reconhecer os prédios históricos da cidade. Do conjunto de casas, destacam-se: Residência João de Almeida Castro; Residência Rubens Corrêa; Casa Bom Gosto; Prédio “A Primavera”; e, Casa Portuguesa. Dos Prédios Públicos, cita-se o da Câmara Municipal de Aquidauana, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o Colégio Modelo, a Escola Irene Cicalise, a Biblio-

teca Municipal, a Casa Parochial Padre José May, Escola Pacochial e o Museu da Arte Pantaneira. Observamos ainda a Praça Afonso Pena (Dos Estudantes), Praça Nossa Senhora Imaculada Conceição, a Igreja Nossa Senhora Imaculada da Conceição, a Estação Ferroviária, a Casa do Artesão, a feirinha indígena, o Mercado Municipal e a Ponte Roldão Carlos de Oliveira (Ponte Velha ou da Amizade) que divide os municípios de Aquidauana e Anastácio. O referido Centro Histórico mantém suas ruas calçadas com paralelepípedos e o conjunto de casas que se destacam foram construídos no primeiro quartel do século XX. Realizou-se o *walking tour* a pé e a cada casa, prédio, praça, igreja, entre outros, parava-se e procedia-se ao questionamento junto aos/as pibidianos/as: se nas andanças pela cidade alguma vez tinham observado aquela construção; se sabiam ao que se referia; quando foi construído; o que funcionou ali; e porque constava como bens patrimoniais relevantes para o município. Começou-se o *walking tour* em uma tarde do dia 08 de outubro de 2015, às 14: 00 horas, e encerrou-se às 18: 30. Para a pibidiana Margarida, o *walking tour*:

[...] nos possibilitou parar para analisar, refletir e observar os lugares que na correria do dia a dia nos passam despercebidas e quando cada um falava sobre o que chamava atenção entre outras coisas chamava a atenção do grupo que via pelos olhos diferentes e enriquecia a sua percepção. (MARGARIDA, 2016)

E, para o pibidiano Cravo, o *walking tour* lhe proporcionou distintos sentimentos:

Me senti em museu a céu aberto. Foi possível perceber que a cidade é um organismo vivo capaz de emitir sons pelos muros, e esses sons contam um pouco da história da cidade. (CRAVO, 2016)

Em relação às indagações efetivadas ao longo do *walking tour*, registraram-se várias respostas. Como alguns dos/as pibidianos/as vieram de outras regiões do Brasil para estudar, uma das pibidianas apontou que como mora distante da UFMS tem que passar por todo aquele trajeto e como não era da cidade, logo que chegou para estudar, fazia o percurso observando as construções. Outra acadêmica disse que sempre observava tal construção, pois ao ir para as atividades do PIBID que ocorrem na Base de Pesquisas Históricas e Culturais da Bacia dos rios Aquidauana e Miranda (BPRAM/UFMS), passa pela rua onde se situa aquela instalação. Um aluno que nasceu e sempre viveu no município foi apontando os prédios que já haviam passado por reformas e que tiveram suas cores alteradas. Outro pibidiano, em relação ao prédio da Escola Irene Cicalise, disse que só consegue lembrar-se do prédio com essa funcionalidade, que parece ali ter funcionado sempre a escola. Esse mesmo aluno relatou que, ao chegar em Aquidauana em 2010, pôde ainda fazer a visita ao Museu da Arte Pantaneira, prédio que apresenta uma arquitetura belíssima e que data do ano de 1918, hoje em estado de abandono e fechado.

Das construções a que mais chamou a atenção dos/as pibidianos/as a casa denominada “A Primavera”, que foi construída em 1914, apresenta estilo arquitetônico neocolonial que acompanha as demais construções de seu entorno e ao que consta sempre foi utilizada como empreendimento comercial. Uma das acadêmicas relatou que já tinha observado a data inscrita em cima e ao centro da construção, bem como a cor, o letreiro e a arquitetura, mas que não sabia nada a respeito da história do edifício.

Outro ponto que adentramos foi na Loja Seller (um empreendimento comercial do setor de vestuário), cuja fachada conservada perde-se em meio ao centro da cidade. Em seu interior possui um quadro com a fotografia do antigo cinema – Cine Glória - que funcionou em Aquidauana e que sucumbiu diante do processo modernizador da cidade. Pelo quadro pôde-se ver o cinema e sua ambiência e imaginar os hábitos e costumes da população naquele contexto e os/as pibidianos/as dedicaram alguns minutos a observar, pensar e problematizar a referida imagem.

Dando sequência à visita, parou-se na Praça Nossa Senhora Imaculada Conceição e observou-se todo seu entorno. Aquela praça, de acordo com a história oficial aquidauanense, foi o local no qual se reuniram os fundadores e foi lavrada a Ata de fundação da cidade. O poder público homenageou os 5 (cinco) “pioneiros” fundadores: Estevão Alves Corrêa, Manoel Antônio Paes de Barros, João Almeida Castro, Teodoro Rondon e Augusto Mascarenhas, com a construção de monumentos com seus bustos dispostos em círculo, no meio da Praça. Naquele momento, os/as pibidianos/as foram inquiridos se sabiam quem eram tais personagens; por que estavam ali sendo homenageados; o que aqueles bustos representavam. Como um dos edifícios que fica em frente à praça é a própria UFMS, uma das acadêmicas relatou que em uma das aulas de Teoria da História o professor se referiu àqueles bustos como uma materialização de uma história oficial e positivista. Concordaram, portanto, que aqueles nomes homenageados se reportavam a famílias que dominam o cenário político e econômico do município há décadas, mantendo inclusive relações patriarcais e ao mesmo tempo, apontaram que aquela história construída e perpetuada em um espaço público era uma história excludente, naquele caso, em função de não contemplar, por exemplo, as populações indígenas e quilombolas.

Ainda no que se refere ao entorno da praça, observou-se a beleza e imponência da Igreja Nossa Senhora Imaculada Conceição, matriz do município, assim como a Casa Parochial Padre José May e a Escola Parochial, ambas construções que datam de 1930 e o prédio da Câmara Municipal de Aquidauana, que data do ano de 1920. No tocante à Igreja, os/as pibidianos/as destacaram a beleza de sua construção e de seus vitrais e também o descaso do poder público,

pois havia vitrais quebrados e seu entorno não estava conservado. O que chamou a atenção dos/as alunos/as, após observarem as características arquitetônicas do prédio da Câmara Municipal, foi o destaque da Plenária levar o nome de um dos “fundadores” do município - Estevão Alves Corrêa - e, nesse sentido, questionaram-se, pois, o local deveria ser “a casa do povo” e ao homenagear-se um dos “pioneiros” da cidade, exclui-se o próprio povo.

Nesta parte da cidade dirigimo-nos ainda à Ponte Roldão Carlos de Oliveira (Ponte Velha ou da Amizade), que divide os municípios de Aquidauana e Anastácio. Sua imponente arquitetura chama a atenção, pois foi erigida com tecnologia inglesa e sua construção iniciou-se em 1918. Sobre esse espaço singular, que separa dois municípios, dois povos, duas culturas, os/as pibidanos/as refletiram sobre as relações e códigos que se estabeleceram naquela ambiência: sem farol que indique qual carro/pedestre/bicicleta/moto deve “ter a vez” para atravessar a ponte, estabeleceu-se um código que aquidauanenses e anastacianos seguem diariamente, qual seja, a troca de sorrisos, acenos, sinais, gestos, palavras, cumprimentos, buzinas, que marcam o vai e vem diário na ponte.

Findado um extenso trajeto percorrido a pé, resolveu-se retornar e reconhecer uma outra parte da cidade, privilegiando-se a Praça dos Estudantes, a Casa do Artesão, a Feira Indígena, o Mercado Municipal e a Estação Ferroviária. Desses espaços, o que mais demoveu os/as estudantes foi a Praça dos Estudantes, tendo em vista que recentemente foi erigida no local uma escultura de uma indígena como referência e homenagem às populações indígenas presentes no município e, ao mesmo tempo, em oposição aos bustos presentes na Praça Nossa Senhora Imaculada Conceição. Entretanto, esteticamente, a representação da mulher indígena foi alvo de intensos debates: para alguns ela teria sido materializada de forma grosseira, estereotipada e “feia”; para outros, ao contrário, o que é considerado como grosseiro seria o que marca esteticamente a beleza da índia. Os acadêmicos se posicionaram em relação ao tema e em comum destacaram a iniciativa da gestão municipal de reconhecer a existência das populações indígenas na região.



Imagem 4: Índia Terena, obra do artista plástico Cleir, datada de 2009. Localiza-se na Praça dos Estudantes, no município de Aquidauana (Brasil/MS). Fonte: Arquivo Pessoal. Fotografada por Diego Cafola em 2016.

Após as experiências relatadas, o grupo reuniu-se por mais de uma vez, objetivando responder a duas questões: primeiro, pensar o conhecimento que tinham da temática antes das leituras, discussões e atividades que foram realizadas e o conhecimento que sistematizaram após essas experiências. Sobre o que sabiam dos espaços visitados e o que incorporaram e/ou ressignificaram após a experiência do *walking tour*, os/as pibidianos/as registraram:

A partir daquilo que me foi contado pelas pessoas que vivem em Aquidauana e também por algumas leituras desenvolvidas incorporei o que disse na questão anterior: senti a cidade viva, mas não só, [também] como ferramenta capaz de dialogar e produzir conhecimento histórico. (CRAVO, 2016)

*Não tinha conhecimento sobre esses espaços. Após o *walking tour* e as discussões, pude compreender as referências culturais e sociais de cada lugar citado. (JASMIN, 2016)*

*A maioria desses lugares fazem parte do meu trajeto cotidiano, mas antes eles passavam despercebidos, hoje apesar da correria recebem um olhar mais atento, além de pensar como, quando foram construídos, tombados? O por que do descaso, os significados que trazem e carregam, tudo isso após o *walking tour* e dos encontros para entender os patrimônios. (MARGARIDA, 2016)*

Em segundo lugar, fazia parte das tarefas planejar as oficinas sobre Patrimônio e Educação Patrimonial, com vistas à aplicação junto aos/as alunos/as das escolas conveniadas ao PIBID. Tais oficinas já foram planejadas, aplicadas e seus resultados avaliados; entretanto, em função do espaço destinado a esta publicação, o teor dessa última etapa será publicizado em outro momento, em outra reflexão.

Entretanto, após esta experiência que avaliamos ter sido qualitativamente enriquecedora, salientamos que essas atividades vão ao encontro do disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – História, ao tratar sobre as relações entre História e Memória:

*Um compromisso fundamental da História encontra-se na sua relação com a **Memória**, livrando as novas gerações da “amnésia social” que compromete a constituições de suas identidades individuais e coletivas.*

*O direito à memória faz parte da **cidadania cultural** e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos “lugares de memória” construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido”.*

Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas, permeia a compreensão do papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana. Retirar os alunos da sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com as ruas, praças, edifícios públicos e monumentos constitui excelente oportunidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. (BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/ENSINO MÉDIO, 2000: 26-27)

Acreditamos, por fim, que o desenvolvimento das atividades em torno do Patrimônio Cultural e da Educação Patrimonial colocaram os/as pibidianos/as em situações que puderam vivenciar e experienciar outras narrativas relacionadas à história, à memória e ao patrimônio que não as oficiais. Reconheceram assim, o outro e estabeleceram relações de tolerância e diversidade, priorizando a pluralidade cultural que constitui a formação histórica brasileira, assim como seus diversos sujeitos, desenvolvendo entre outras questões atitudes e posicionamentos contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. Dessa forma, o conhecimento sobre o passado e a sua relação com o presente, bem como da realidade na qual nos inserimos torna-se imperativo para a compreensão das memórias constituídas ao longo do tempo, assim como das narrativas patrimoniais que são escolhidas para serem preservadas, cultuadas e propagadas. Assim, como observado por Rüsen (2010), só conhecendo nossa história poderemos desenvolver uma postura de “orientação para a vida”, postura essa que acreditamos estarmos construindo junto aos/as pibidianos/as em formação.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.) - *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ALBANO, Celina; MURTA, Stela Maris (Orgs.) - *Interpretar o patrimônio: um exercício do olhar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Território Brasília, 2002.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais números 1/92 a 35/2001 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão números 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394, de 20/12/1996, publicada no Diário Oficial da União a 23/12/1996, Seção I.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília; MEC: SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História (Ensino Médio)*. Brasília; MEC: SEF, 2000.

CANCLINI, Nestor Garcia - O patrimônio cultural e a construção do imaginário nacional. *Revista do patrimônio histórico e artístico nacional*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1994, n. 23, p. 95-115.

CHOAY, Françoise - *A alegoria do patrimônio*. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade; Editora UNESP, 2001.

CURY, Isabelle (org.) - *Cartas Patrimoniais*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: IPHAN, 2000.

FONSECA, Maria Cecília Londres - Da modernização à participação: a política federal de preservação nos anos 70 e 80. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 24, 1996, p. 155. (Cidadania).

HORTA, Maria de Lourdes Parreira et al - *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Museu Imperial. IPHAN/MinC. Brasília, 1999.

LEMOS, Carlos A. C. - *O que é patrimônio histórico*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros passos, 51).

MAGNANI, José Guilherme Cantor - Patrimônio Cultural. In: REILY, Suzel Ana; DOULA, Sheila M. (org.) - *Do folclore à cultura popular*. Encontro de pesquisadores nas Ciências Sociais. Anais. [Datilografado].

MARQUES, Rubens Moraes da Costa - *Trilogia do Patrimônio Histórico e Cultural SulMato-Grossense*. Campo Grande-MS: UFMS, 2000, 3 vols.

PELLEGRINI FILHO, Américo - *Ecologia, cultura e turismo*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Turismo).

PINTO, Maria Helena - Evidências patrimoniais para a educação histórica: uma experiência educativa no Centro Histórico de Guimarães - *Currículo sem fronteiras*, v. 7, n. 1, pp. 171-185, jan/jun 2007.

_____. O triângulo patrimônio/museu/escola: que relação com a Educação Histórica? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.) - *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 271-302.

RODRIGUES, Marly - Preservar e consumir: o patrimônio histórico e o turismo. In: FUNARI, Pedro Paulo, PINSKY, Jaime (Orgs.) - *Turismo e patrimônio cultural*. São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Turismo Contexto).

RÜSEN, Jörn - *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Tradução de Nélcio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.) - *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.) - *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SQUINELO, Ana Paula; PANOSSO NETTO, Alexandre - Avenida Cuiabá. In: SQUINELO, Ana Paula; PANOSSO NETTO, Alexandre (orgs.) - *Imagens, memória e história: um passeio pelas praças, ruas e avenidas de Rondonópolis-MT*. Rondonópolis-MT: APS Editora, 2001, p. 56-65.

SQUINELO, Ana Paula - O Patrimônio Cultural como potencialidade turística em Rondonópolis – Mato Grosso. In: SQUINELO, Ana Paula; PANOSSO NETTO, Alexandre (orgs.) - *Reflexões em turismo: Mato Grosso e outros temas*. Campo Grande-MS: UCDB, 2003, p. 39-61.

_____. - Os espaços urbanos. In: _____ - *A Guerra do Paraguai ontem e hoje: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1868-2003)*. Campo Grande-MS: Ed. UFMS, 2015, p. 135-48.

ANIS. BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Aquidauana. Curso de História. *Questões Dirigidas: Oficina/PIBID – Patrimônio e Educação Patrimonial*, 2016.

CACTO. BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Aquidauana. Curso de História. *Questões Dirigidas: Oficina/PIBID – Patrimônio e Educação Patrimonial*, 2016.

CRAVO. BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Aquidauana. Curso de História. *Questões Dirigidas: Oficina/PIBID – Patrimônio e Educação Patrimonial*, 2016.

GIRASSOL. BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Aquidauana. Curso de História. *Questões Dirigidas: Oficina/PIBID – Patrimônio e Educação Patrimonial*, 2016.

JASMIN. BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Aquidauana. Curso de História. *Questões Dirigidas: Oficina/PIBID – Patrimônio e Educação Patrimonial*, 2016.

MARGARIDA. BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Aquidauana. Curso de História. *Questões Dirigidas: Oficina/PIBID – Patrimônio e Educação Patrimonial*, 2016.

ORQUÍDEA. BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Aquidauana. Curso de História. *Questões Dirigidas: Oficina/PIBID – Patrimônio e Educação Patrimonial*, 2016.

ROSA. BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Aquidauana. Curso de História. *Questões Dirigidas: Oficina/PIBID – Patrimônio e Educação Patrimonial*, 2016.

VIOLETA. BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Aquidauana. Curso de História. *Questões Dirigidas: Oficina/PIBID – Patrimônio e Educação Patrimonial*, 2016.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO PILOTO: BREVE ANÁLISE SOBRE O FAZER DE UM QUESTIONÁRIO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

ANILTON DIOGO DOS SANTOS
MARLENE ROSA CAINELLI
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO: Neste texto, apresentaremos o processo de construção e validação dos questionários, para essa investigação em andamento no programa de mestrado em educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) temporariamente intitulada: “A construção do conceito de tempo em sala de aula: análise sobre as experiências de professores de história da rede municipal e estadual de ensino de Brasilândia/MS” sob orientação da professora doutora Marlene Rosa Cainelli. Metodologicamente, embasamos essa investigação a partir do conceito de triangulação. Duarte (2009), aponta que essa metodologia possibilita ao pesquisador aferir a validade dos dados conquistados usando diferentes técnicas ou instrumentos de pesquisa em um mesmo estudo. Destacamos que o processo de validação se deu mediante a aplicação deste instrumento em um grupo de professoras da cidade de Londrina. Usaremos este episódio e os dados trazidos por ele para debater as possibilidades trazidas por esse mecanismo de pesquisa. Exporemos como ocorrerá a organização dos dados resultantes e como será realizado o processo de análise dos mesmos nesta investigação considerando a especificidade do campo da Educação Histórica.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de História, Metodologia de Pesquisa, Questionário.*

INTRODUÇÃO: BREVE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Com essa investigação objetivamos entender qual a percepção que oito professores de História, da rede Municipal e Estadual de ensino do município de Brasilândia/MS, têm sobre o conceito tempo e o uso da temporalidade na formulação e aplicação do mesmo em suas aulas. Partimos do conceito de tempo apoiados na reflexão de Certeau (1982), para quem, a objetivação do passado teria tornado o tempo um instrumento fundamental e habitual aos historiadores. Neste caso, acreditamos ser também aos professores de História, a ponto que seria tratado quase como naturalizado e instrumentalizado e, portanto, seria pouco pensado como categoria.

Para ele, o tempo precisaria ser pensado em sua complexidade. Levando isso em conta, ao analisarmos os PCN's¹³⁸ (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino de História, perceberemos a importância que esse documento dá ao domínio do conceito de tempo por parte dos professores, colocando a aprendizagem da temporalidade como central à disciplina, pois, o ensino de História relaciona-se ao domínio, por parte do aluno, de noções temporais. Nesse sentido, ensinar história implica no tratamento contínuo com as diferentes temporalidades e é preciso pensar sobre como elas têm se configurado nas práticas docentes.

Partimos da premissa proposta por Bloch (2002) de que o tempo é uma grandeza socialmente construída, em que a História se funda por ser uma ciência do homem no tempo e, assim sendo, o homem busca meios para construir ou elaborar uma narrativa, transformando o tempo em tempo humano, como argumenta Paul Ricoeur (1994, pg. 15), para quem, “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo”. Por essa razão podemos considerar que a maneira como os homens se relacionam com o tempo e com suas sociedades cria dissensões do próprio entender do tempo. Sobre isso, Reinhart Koselleck (2006) afirma que a compreensão que os homens têm de si mesmos na história depende do cruzamento dos diferentes tempos, ou seja, a forma como compreende a experiência passada e projeta o futuro (o tempo da espera, segundo ele).

Por outro lado, Certeau aponta que, ao organizar a história por meio de técnicas e tendo cada sociedade uma maneira de pensar historicamente, o historiador pode ser, de alguma forma,

¹³⁸ De acordo com o site do Inep, os Parâmetros Curriculares nacionais são: “são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência [...] e foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.” Ver mais em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>

ao produzir a ciência histórica, parte deste processo de naturalização da categoria tempo já que tudo pode ser *historicizado*, gerando a questão do não lugar e do não tempo.

Essa não consciência do tempo pode caracterizar o que Ricour assinala, ao analisar o livro XI das Confissões de Santo Agostinho, como o não ser do tempo. Já que para ele só pode ser medido aquilo que já o é (RICOEUR, 1994, p.22 e23) com efeito (IBDEN, 1994, p.35) “a chave deve ser buscada [...] como algo distinto do presente pontual”. Acreditamos que para entendermos esse processo de naturalização do tempo devemos entender que, segundo Whitrow, o tempo é (WHITROW 1993, p.13) “uma característica fundamental da experiência humana” assim “enquanto nossa atenção está concentrada no presente, tendemos a não ter consciência do tempo”.

Ainda sobre essa questão da organização da história precisar de um lugar e um tempo Certeau afirma que:

Se é verdade que a organização da história é relativa a um lugar e a um tempo, isto ocorre, inicialmente, por causa de suas técnicas de produção. Falando em geral cada sociedade se pensa historicamente” com os instrumentos que lhes são próprios. [...] De resíduos de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das “neves eternas”, o historiador faz outra coisa: faz deles história. (CERTEAU, 1982, p.78 e 79)

Tendo claro esse processo de naturalização do tempo em nós, podemos perceber como é importante no processo de formação do pensamento histórico a relação do tempo e das múltiplas temporalidades com a ciência histórica. Ronaldo Alves (2011) ao falar da importância do pensamento histórico cria uma perspectiva do uso do tempo enquanto produtor de reflexões, que ele chama de sentido, nas nossas escolhas e realizações do dia a dia:

Todos os seres humanos têm de tomar decisões em sua vida. Para se haverem com os obstáculos diários necessitam, de alguma forma, da geração de possibilidades de orientação de seu agir. O esforço cognitivo suscitado dessa demanda revela elementos de sua própria origem, o que são como pessoas. Em outras palavras, decisões cotidianas apresentam ao mundo características da identidade e orientação dos indivíduos, pois dependem da relação existente entre seus próprios interesses ou da coletividade da qual fazem parte e as ideias que surgirão para a resolução pretendida. Imersos no fluxo temporal da História, todos os seres humanos para satisfazerem suas intenções pensam, refletem, constroem caminhos com sentido e significado que os aproximam do objetivo esperado e mostram algo do que são. (ALVES, 2011, p.36).

Por outro lado, apoiados em Margareth Rago, visualizamos toda a dificuldade do tema entre nossos pares. Já que para ela (RAGO, 2005, p.26) “pensar sobre as maneiras com as quais os historiadores têm trabalhado com a categoria tempo é, portanto, uma tarefa bastante inquietante e complexa” além de que “não há uma única maneira de se escrever história” (ibdem, 2005, p.26). Desta forma, retomamos o pensamento de Certeau (1982) em que todo conhecimento histórico é resultante de uma operação historiográfica e, nesse sentido, podemos pensar

o trabalho do professor de história como parte dessa operação historiográfica que está articulada a um lugar social, derivando daí sua produção.

Nesse sentido, o referencial teórico do campo da educação histórica pode auxiliar na busca por respostas que partam dos próprios autores e atores do ato educativo. Cainelli (2008) pensando as concepções de tempo de futuros professores de história aferiu a existência de uma distância entre a história científica e a escolar, e mais, nos futuros professores a questão da temporalidade, apesar de terem aporte teórico que lhes possibilitavam o entendimento de que o tempo tem sua historicidade. No trabalho com os alunos durante as aulas de estágio, o tempo era tratado como algo natural, o que deixava evidente que “não há, nesse sentido, uma problematização do conhecimento histórico” (CAINELLI, 2008, p.139).

Durante a investigação proposta por nós, tentaremos verificar se o grupo de professores analisados naturaliza ou postula práticas historicizadas quanto à questão da temporalidade e como essa relação com o tempo é trabalhada em sala de aula.

Faz todo sentido, deste modo, pesquisar e compreender o significado e a importância que o professor dá para o uso do conceito de tempo e temporalidade histórica nas aulas de história do ensino regular. Sobre esse contexto, Dominique Julia (2001) aponta que “normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação” (2001, p. 10-11).

Como proposta, esta investigação pretende se voltar às experiências dos docentes (levando em conta suas diversas experiências, fazeres e saberes que os motivam a fazer escolhas de conteúdos e procedimentos de ensino em torno do conceito de tempo), uma vez que não entendemos suas práticas como mera transposição didática, mas recriação constante inserida na cultura escolar.

Fica clara a relevância de se usar os pressupostos teóricos da educação histórica, já que segundo Schmidt e Garcia (2006), nas pesquisas realizadas em educação histórica no Brasil, podemos perceber “a pertinência de investigações “em escolas” as quais têm como objetivo o “ensino de” e, portanto, pautam-se no repertório da ciência de referência”. (SCHMIDT, GARCIA, 2006, p.14). Ainda na esteira dessas investigações Gevaerd (2009) aponta que “a Educação Histórica tem procurado investigar e compreender as ideias históricas de alunos e professores, tendo como fundamento a epistemologia da História” (GEVAERD, 2009, p.36).

Por este ângulo, os professores precisam encontrar métodos que permitam aos alunos assimilar a ciência como referência, mesmo que essa pareça estranha à vivência dos educandos,

assumindo que ao não encontrarem tais métodos, podem provocar graves defasagens no processo de aprendizagem, implicando em riscos ao professor.

Ao não refletir sobre o conteúdo e método no processo de ensino e aprendizagem, o professor, pode incorrer em banalizações e possíveis anacronismos, uma vez que, apoiam e/ou norteiam sua prática na esteira dos documentos balizadores, neste caso em específico, os PCN's de História, em que o tempo assume papel fundamental no que se busca para a aprendizagem desta disciplina e aceitando a probabilidade deste enquanto conceito sofrer diversas interpretações.

OBJETIVOS

Antes de explicarmos de forma detalhada os objetivos que direcionam essa pesquisa, gostaríamos de apresentar que tipo de ensino de história acreditamos ser possível. Para isso, apoiamos nossa ação nas palavras de Cainelli (2008), quando diz ser necessária uma pluralidade de saberes para a ação docente, já que “em nosso entendimento, o resultado da ação pedagógica está intimamente relacionado à forma como o professor entende a ciência de referência e, conseqüentemente, aborda os conteúdos escolares” (CAINELLI, 2008, p.136).

Assim, esta investigação tem como norte primordial compreender como professores de História, que ministram aulas nas redes municipal e estadual de ensino de Brasilândia/MS, constroem e entendem o conceito de temporalidade histórica, estabelecendo práticas didáticas no ensino de História a partir de sua formação.

Para alcançarmos esse objetivo, metodologicamente, recorreremos em parte à uma experiência já realizada por Cainelli (2008), em que os resultados obtidos, tendo como referência os relatórios de estágio dos alunos/estagiários do curso de História da Universidade Estadual de Londrina, podem ser usados como base e modelo para pesquisa com os professores de História da rede municipal e estadual de Brasilândia. Uma vez que ao fazer a análise sobre como estagiários constroem conhecimento histórico, Cainelli constatou que estes “acabam por vulgarizar o conhecimento histórico em nome de uma possível acessibilidade para os alunos” (2008, p.137). Assim queremos perceber se o mesmo recurso é utilizado por esse grupo de análise no momento em que elaboram seus planos de aulas e nos procedimentos didáticos em seu dia a dia.

A metodologia baseia-se em algumas etapas e segue a teoria da triangulação (DUARTE, 2009). Por meio de questionário, tentaremos mapear o perfil profissional e as ideias sobre

tempo dos docentes de História em Brasilândia. Feito isso, observaremos seus planejamentos e atividades que realizam em sala de aula para compreendermos como seu perfil pode ser aliado à sua prática. Partindo das abordagens qualitativas, usando a técnica de observação de aulas com auxílio de caderno de campo e descrição densa, buscaremos perceber de que maneira esses professores articulam sua metodologia de trabalho aos conteúdos relacionados com a temporalidade no processo de construção de conhecimento em suas aulas de História.

Ao analisarmos os planejamentos desse grupo de professores, buscaremos também identificar quais os múltiplos conhecimentos sobre tempo e temporalidade possuem, e mais, se ao planejarem atividades que envolvem temporalidade histórica compreendem o tempo como um conteúdo substantivo ou como um conceito de segunda-ordem ou como ambos.

Por fim, através de entrevistas, almejamos mostrar a trajetória intelectual e formativa nas suas histórias de vida, que os levou a construir determinados conceitos de História e de tempo, concretizados em suas práticas de ensino.

A CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO PILOTO: O USO DE QUESTIONÁRIO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Gago (2007) aponta que a escolha metodológica de tipo qualitativa (GAGO, 2007, p.165) “passa pelas convicções dos investigadores e pela natureza do problema de investigação”. No campo da educação, pesquisas desta natureza possibilitam uma melhor visualização do problema, porém, André (1998), assevera ser um risco utilizar o termo “pesquisa qualitativa” de forma genérica e extensiva, já que segundo essa autora, pesquisas qualitativas podem utilizar-se de instrumentos quantitativos como tabelas gráficas, números e questionários.

Para Levano (2007), o uso da pesquisa qualitativa no campo educacional proporciona um conhecimento mais profundo da situação das pessoas em sua realidade social, além que:

La metodología cualitativa ha abierto un espacio multidisciplinario que convoca a profesionales de las más diversas disciplinas (sociólogos, antropólogos, médicos, enfermeras, psicólogos, trabajadores sociales, relacionistas públicos, entre otros) lo que lejos de ser un inconveniente aporta una gran riqueza en la producción. Sin embargo, también provoca una serie de efectos perversos, tales como, la gran variabilidad existente en la manera de afrontar el análisis: Imprecisión y confusión de conceptos, multiplicidad de métodos, más descripción que interpretación, riesgo de especulación, escasa visión de conjunto (LEVANO. 2007, p.01)

André (1998) mostra que esse modelo de pesquisa tem suas raízes no final do séc. XIX, quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, baseados em uma perspectiva positivista, deveria ser o modelo adotado pelas ciências sociais. Esta autora destaca Dilthey como o primeiro a buscar uma nova metodologia

para as ciências sociais, por acreditar ser os fenômenos sociais complexos e dinâmicos, tornando complicado o estabelecimento de leis gerais.

Quanto à metodologia, escolhemos tratar os dados recolhidos para essa investigação a partir do conceito de triangulação que, segundo Duarte (2009), possibilita ao pesquisador aferir a validade das informações conquistadas usando diferentes técnicas ou instrumentos de pesquisa. Para Souza e Zione (2003) o uso desta metodologia (SOUZA; ZIONE, 2003, p. 78) “permite, concomitantemente, uma maior validade dos dados e uma inserção mais aprofundada dos pesquisadores no contexto de onde emergem os fatos, as falas e as ações dos sujeitos.”

Acreditamos que o caminho metodológico proposto pela triangulação contempla o objeto e objetivos desta investigação por propiciar um aprofundamento de nosso olhar sobre o tema apresentado. Para Brüggemann e Parpinelli (2008) muitas vezes apenas uma metodologia não é capaz de responder por toda realidade observada. Assim, advogam que (BRÜGGEMANN e PARPINELLI, 2008, p. 564) “a triangulação é uma estratégia de pesquisa que contribui para aumentar o conhecimento sobre determinado tema, alcançar os objetivos traçados, observar e compreender a realidade observada”.

Para a construção deste Questionário Piloto várias leituras e um amplo debate com a orientadora desta investigação foram necessários, além de muitas outras contribuições¹³⁹ importantes para o alargamento do olhar do pesquisador sobre a melhor maneira de apresentar a pesquisa aos sujeitos, criando um instrumento que pudesse dar à pesquisa dados fundantes a partir do perfil do sujeito pesquisado, de como ocorreu sua construção profissional com aspectos que esse considera centrais para seu trabalho na educação e conseqüentemente em suas práticas pedagógicas.

Em relação à formulação e validação do questionário, o submetemos a cinco professoras de História da rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, na cidade de Londrina/PR. Essa atividade com professoras londrinenses intuiu sanar pequenos erros e modificar aspectos que elas visualizaram como um problema no próprio instrumento, antes de levar aos sujeitos da pesquisa. Buscamos, com essa atividade, encontrar um mecanismo que pudesse, por amostragem, auxiliar na construção de um padrão dos atores envolvidos na pesquisa.

De acordo com Freitas (S/A) um desses modelos de pesquisa em que se utiliza questionário é conhecido como *survey* e pode ser descrito como um modelo de investigação que busca

¹³⁹ Destacamos o carinho e cuidado da professora doutora Marilía Gago, da Universidade do Minho que prontamente leu nosso instrumento em seu processo de construção e nos auxiliou em sua feitura.

(FREITAS, S/A, p.2) “a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de um determinado grupo de pessoas”. Günther (2003) assinala que (GÜNTHER, 2003, p. 1) “o levantamento de dados por amostragem, ou survey, assegura melhor representatividade e permite generalizações de uma população mais ampla”. Ressaltamos que nosso objetivo não é o de criar um perfil por amostragem ou generalizar a partir deste grupo, entretanto, a possibilidade de criar um perfil do professor de História do município de Brasilândia revela-se importante de sobre maneira por estar diretamente ligado ao objetivo desta investigação.

Günther aponta que o sucesso de uma pesquisa deste tipo depende de uma série de fatores, dentre os quais um instrumento bem planejado e a possibilidade de uma relação de confiança entre o respondente e o pesquisador, uma vez que muitas dessas pesquisas solicitam dados socioeconômicos e culturais, e podem criar certa apreensão no respondente (GÜNTHER, 2003, p.4 e 5), pois, de acordo com esse autor, em se tratando de questões sócio-demográficas³ (IBDEN, 2003, p.9) “não há como supor que os respondentes, mesmo querendo, forneçam sempre informações corretas”.

Ainda sobre essa questão, Ronaldo Cardoso Alves (2011) frisa que uma das dificuldades encontradas em um questionário que busque criar um perfil de caráter, também, econômico é a questão de renda. Muitas vezes esse dado pode ser contaminado¹⁴⁰ e se tornar uma barreira, contudo, ele aponta que entre as vantagens desta tipologia de pesquisa – o uso de questionário – reside (ALVES, 2011, p. 95) “na possibilidade que o pesquisador tem de relacionar com maior precisão sua(s) hipótese(s) de trabalho”.

Gostaríamos que as respostas trazidas por esse instrumento pudessem responder questões de ordem socioeconômicas e culturais e que abarcassem esses aspectos durante o processo de formação desses sujeitos (período de graduação), aspectos do fazer deste profissional e como essas características anteriores à função docente – ex: se trabalhavam no período de graduação, com quem moravam, como iam à universidade/faculdade, se essa era pública ou privada – em algo contribuem com a percepção que esses professores têm a respeito do tempo como um conteúdo de segunda ordem no ensino de História. Por essa razão nosso instrumento foi estruturado em dois momentos distintos: o primeiro momento, chamado de Questionário Piloto 1, está dividido em dois questionários (Referente à aspectos socioeconômicos e culturais do período em que cursava graduação em História / Referente à aspectos socioeconômicos e culturais

¹⁴⁰ Lembramos aqui que em sua tese, Alves aplica um questionário socioeconômico em jovens de escolas públicas no Brasil e em Portugal e que no Brasil (ALVES, Ano, p.94) “a imensa maioria dos estudantes da escola pública é oriunda dos estratos socioeconômicos desfavorecidos” o que em parte pode explicar a dificuldade deste em responder questões como a renda familiar por exemplo.

ligados à sua atuação na docência em História) e compromete-se com questões de cunho sociocultural e econômico. A primeira parte deste Questionário Piloto 1, busca informações sobre o período em que o respondente está no processo de formação em História na universidade como discente. Já a segunda parte deste instrumento procura informações sobre os mesmos aspectos e características da vida social deste sujeito em sua escolha profissional, somando questões que podem aflorar a própria identidade deste indivíduo, como exemplam as questões 23,24, 25, 26 e 27:

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>23 – Por que escolheu ser professor? Justifique:</p> <p>24 – Cite 3 coisas que considera muito boas em sua profissão:</p> <p>25 - Cite 3 coisas que são prejudiciais ao seu exercício de docência:</p> <p>26 – Cite 3 coisas que você mudaria na estrutura da escola em que você trabalha (podem ser aspectos físicos, pedagógicos ou de relacionamento interpessoal):</p> <p>27 - Traduza em até cinco palavras o que é ser professor de história.</p> <p>28 – Em sua opinião, em que medida o conceito <i>tempo</i> é importante no Ensino de História?</p> <p>29 - Pensando a questão da progressão do conhecimento histórico e questões que envolvem seu trabalho cotidiano, em sua opinião qual a melhor maneira de trabalhar temporalidades em sala de aula?</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Quadro 1: Aspectos relacionados à identidade profissional do docente presente no “Questionário Piloto referente à aspectos socioeconômicos ligados à sua atuação na docência em História”.

Fazemos essa opção por acreditarmos, na esteira de Tardiff e Raymond (2000), que os saberes ligados ao trabalho docente são constituídos durante o período em que o sujeito aprende o ofício (período de graduação) e também no dia a dia da profissão (p.211). Neste contexto é importante organizar o perfil do profissional para além do próprio objeto da pesquisa, pois:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. (TARDIFF, RAYMOND, 2000, p. 217).

Para a confecção deste Questionário Piloto 1 observamos as metodologias usadas em algumas teses e dissertações na área do Ensino de História e de Educação Histórica. Muito do modelo escolhido por nós para esses dois questionários ligam-se a pesquisa feita pelo professor Ronaldo Cardoso Alves (2011) que resultou na tese intitulada “Aprender História com sentido

para a vida: Consciência histórica de jovens brasileiros e portugueses”, na qual, a partir de questões de múltipla escolha consegue mapear o perfil socioeconômico e cultural dos jovens pesquisados de forma exitosa¹⁴¹. No segundo momento, buscamos um modelo de questionário que nos possibilitasse compreender as noções de tempo e passado na concepção dos professores de história submetidos ao instrumento. Por acreditarmos que o tempo é um conceito importantíssimo no fazer docente, gostaríamos de saber se esses professores pensavam o tempo e o passado como conceito substantivo no ensino de história ou como um conceito de segunda ordem.

Schmidt, Barca e Garcia reinteram que (2011, p.11) “por ideias de segunda ordem, em história, podem ser denominados os conceitos em torno da natureza da história (como explicação, objetividade, evidência narrativa)” e que só a partir deles, os conceitos substantivos da história (os objetos da história) podem ser entendidos claramente, uma vez que as ideias de segunda ordem são “subjacentes à interpretação de conceitos substantivos tais como ditadura, revolução, democracia, Idade Média ou Renascimento”.

Em contrapartida, Isabel Barca sintetiza que: (BARCA, 2011, p.25) “Os conceitos ‘de segunda ordem’, também designados conceitos estruturais ou meta-históricos, exprimem noções ligadas à natureza do conhecimento histórico” e os conceitos substantivos “referem-se a noções ligadas aos conteúdos históricos”. Deste modo, ambos são importantes e necessários no processo de organização da progressão do conhecimento sobre o passado nas aulas de História.

Novamente buscamos nas investigações sobre o ensino de História, e na literatura existente sobre o tema um instrumento que facilitasse a obtenção destes dados, que muitas vezes são subjetivos ao professor em seu cotidiano. Não existem registros de um professor que, por exemplo, no exercício de sua atividade laboral tenha sido caracterizado ou rotulado por ministrar somente aulas voltadas a um passado prático, ou que faça sempre durante suas aulas um exercício de pensar o tempo somente como uma experiência cronológica. Desta maneira, intuímos que questões abertas ou objetivas poderiam restringir as respostas ou mesmo desmotivar os sujeitos da importância deste instrumento e tema.

Para resolver essa questão, concordamos em buscar respostas que pudessem ser trazidas em progressão, assim, optamos por apresentar um instrumento que possibilitou ao respondente

¹⁴¹ Além da leitura dessa obra, a contribuição da pesquisadora portuguesa Marília Gago foi muito importante, a partir do contato em eventos ligados ao campo da Educação Histórica e da troca de e-mails, ela pôde tomar contato com a ideia central da pesquisa e assim contribuir na construção do instrumento, dando dicas e sugestão para a melhoria do mesmo, sempre com a supervisão da professora Marlene Rosa Cainelli, orientadora desta investigação.

ter 5 opções, para que ele escolhesse uma, de acordo com o seguinte enunciado: “no quadro abaixo, assinale a opção que melhor se adequa a sua opinião sobre a temática: 1 — Se está totalmente de acordo; 2 — Se está de acordo, mas não totalmente; 3 — Se não concorda nem discorda; 4 — Se está em desacordo, mas não totalmente; 5 — Se está totalmente em desacordo” criando a opção de organizar as respostas a partir da avaliação pessoal do sujeito sobre o tema.

O modelo seguido para a confecção do instrumento “Questionário Piloto 2” espelhou-se no questionário aplicado pela professora Rita Santos (2013) em sua tese de doutoramento intitulada “A significância do passado para professores de História”. Neste trabalho a autora objetivou intuir como professores de História significavam o passado e qual relação essa significação poderia ter com as escolhas feitas por esses professores no processo de escolha dos livros didáticos do programa PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) - História. À vista disso, espelhamos o instrumento dela para aferirmos o tempo, e construímos seguindo esse modelo a parte do instrumento que busca entender como os professores submetidos ao instrumento constroem o conceito de tempo. Para a confecção deste segundo questionário foram usados os seguintes autores: ELIAS (1998), BLOCH (2002), ARIÈS (2000), KOSELLECK (2006), SARLO (2007), WHITROW (1999) e (RICOEUR, 2002).

O tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor. (ELIAS, 1998, p.8)					
A expressão "tempo" remete a esse relacionamento de posições ou segmentos pertencentes a duas ou mais sequências de acontecimentos em evolução contínua. Se as sequências em si são perceptíveis, relacioná-las representa a elaboração dessas percepções pelo saber humano. Isso encontra expressão num símbolo social comunicável [...] permite transmitir de um ser humano para outro. (ELIAS, 1998, p.13)					
Ora, esse tempo verdadeiro é, por natureza, um continuum. É também perpétua mudança. (BLOCH, 2002, p.55)					
Entre os fatores mais utilizados para o reconhecimento do tempo, podemos citar o tempo biológico, pois a cada aniversário, ou envelhecimento temos a ideia de que o tempo passa e pode ser mensurado em nosso próprio físico.					
O tempo envolve alguma consciência da duração e também da diferença entre passado, presente e futuro (WHITROW, 1999, p. 19)					

Quadro 2: Excertos do “Questionário Piloto 2”, sobre o conceito de tempo e uso deste pelo professor.

NOVOS OLHARES: CONTRIBUIÇÕES AO INSTRUMENTO TRAZIDAS PELO PROCESSO DE VALIDAÇÃO

Escolhemos aplicar o questionário piloto em um grupo de professores da cidade de Londrina por acreditarmos que, o olhar de um sujeito que viva uma realidade próxima daqueles que futuramente serão abordados nesta pesquisa – professores de história no exercício da docência em escolas públicas – possibilitaria perceber se as questões propostas atingiriam os objetivos da pesquisa articulada ao entendimento dos professores.

Segundo Günther esse processo de validação de um instrumento com um grupo anterior ao pesquisado é fundamental para que o instrumento final, aquele que estará nas mãos do grupo alvo da pesquisa, seja o mais preciso possível e torne o processo do respondente menos complexo, porque:

uma estrutura bem pensada contribui significativamente para reduzir o esforço físico e/ou mental do respondente além de assegurar que todos os temas de interesse do pesquisador sejam tratados numa ordem que sugira ‘conversa com objetivo’, mantendo-se o interesse do respondente em continuar. Antes de mais nada, focalizar-se no objetivo da pesquisa, nas perguntas que o pesquisador que responder por meio delas. Saber claramente porque está incluindo cada item no instrumento. Saber o que as respostas implicam no andamento da pesquisa. No estudo piloto, haveria margem para uma ‘pescaria’, para incluir itens dos quais o pesquisador não tem certeza se vale perguntar. Mas o instrumento final deve conter apenas os itens que serão avaliados. (GÜNTHER, 2003, p.06).

Aceitando que o processo de validação do instrumento por meio de sua apreciação por sujeitos similares aos quais ele se destina, poderíamos evitar possíveis equívocos e erros aplicamos o questionário piloto neste grupo de professoras dando a elas total autonomia para questionar todas as perguntas e respostas e fazer apontamentos com relação ao teor das perguntas e em que grau essas perguntas poderiam contaminar ou invalidar o próprio instrumento.

Uma das colaboradoras destacou que, por exemplo, na questão 22.1 do Questionário Piloto 1, referente aos aspectos socioeconômicos e culturais ligados à sua atuação na docência em História, o termo *crente* é pejorativo e que ele poderia ser substituído por “de acordo com os princípios religiosos que professa” dando à questão um maior distanciamento das várias vertentes religiosas existentes em nosso país. Sugestão que será atendida no instrumento final.

Notem que algumas coisas podem passar despercebidas para o pesquisador no momento em que esse constrói o instrumento, mesmo que o processo de verificação do instrumento aconteça diversas vezes. Outro aspecto importante reside no fato que esses professores não sentem a necessidade de responder para agradar ao pesquisador por não serem parte da pesquisa, assim

sendo, em nosso entendimento, ficam livres para olharem para o instrumento com um olhar mais crítico e propositivo.

No geral, as respondentes aferiram que o instrumento não traz nenhum prejuízo ao entrevistado e que os dados socioeconômicos e culturais serão utilizados para criar um perfil do sujeito participante da pesquisa e não usado na pesquisa para criar juízo de valor sobre os participantes. Para uma delas, “é delicioso responder um questionário que pense a profissão do docente, que pense sua vida e que o veja como um sujeito e não como um prospecto do sucesso ou fracasso de determinada escola ou turma”.

Sobre o segundo instrumento, “Questionário Piloto 2” o grupo o considerou satisfatório e de fácil resolução, todavia, apontaram que a maior dificuldade não está em respondê-lo, mas nas inúmeras possibilidades teóricas que trazidas pelo instrumento. Apontaram que este tipo de questão tira o professor “de sua zona de conforto” já que confronta vários saberes que ele “julgava consolidados”. Por outro lado, outra professora apontou que “o processo de responder questões em que se pode dar valor, torna o exercício mais dinâmico”, pois, para ela “muitas questões são complicadas” e “é difícil ter certeza do que responder”.

Cabe salientar que no ato da entrega desses questionários a esse grupo, enfatizamos que não existia uma resposta correta e que elas deveriam responder de acordo com o que achavam mais próximo ao que consideravam central no conceito de tempo e no uso da temporalidade. Destacamos ainda que no instrumento entregue não havia referências aos autores que embasaram as questões.

O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Neste tópico faremos uma pequena análise dos aspectos e dados levantados no processo de validação do instrumento “Questionário Piloto”.

No Questionário Piloto 1 podemos cruzar os dados apresentados pelas colaboradoras em dois períodos distintos de suas vidas e com isso perceber mudanças e permanências de aspectos fundamentais para que a construção do perfil das respondentes possa ser organizada de forma mais precisa. Todas as colaboradoras foram formadas na UEL (Universidade Estadual de Londrina) entre as décadas de 1980 e 2010. Apenas uma delas não trabalhou durante esse período.

Sobre o fato de terem trabalhado no período, a partir da questão 11 da primeira parte do Questionário Piloto 1, que ensinava descobrir se para as colaboradoras o fato de trabalhar poderia melhorar ou piorar o processo formativo, duas colaboradoras destacaram que o fato de

trabalharem enquanto conduziam seu processo formativo tornou o processo difícil, nem melhor nem pior, mas muito mais difícil. Para elas, o gerenciamento do tempo e as próprias demandas criadas pelas atividades a serem realizadas, seriam mais simples e menores se as mesmas somente estudassem. Uma das colaboradoras disse que o trabalho contribuiu em seu processo formativo por ser na área de sua formação, mas que não saberia informar se se trabalhasse como vendedora, por exemplo, como seria. Outra respondente afirmou que a formação depende desta questão e sim do trabalho e do esforço de cada um. Todas saíram da graduação e no ano seguinte já trabalhavam como docente e uma delas trabalhou como docente mesmo antes do término de sua graduação.

Podemos confirmar nas questões 10.1, 10.2 e 10.2b da primeira parte do Questionário Piloto 1, que o tempo de estudo das colaboradoras que trabalhavam era proporcionalmente menor ao da colaboradora que não trabalhou no período de graduação, mas não podemos afirmar que isso influenciou no processo de formação deste grupo em questão.

Outro dado importante é que a maioria das colaboradoras usavam muito a biblioteca da universidade, tanto para leituras relativas às demandas da própria graduação, como para pesquisas e leituras autônomas. Por outro lado, na prática docente, apenas uma das colaboradoras afirma ir com frequência à biblioteca de sua escola para realização de pesquisa, sejam elas autônomas ou relacionadas à sua atividade profissional. As demais entrevistadas revelam ir esporadicamente para realização de pesquisas e leituras autônomas, ou realizar trabalhos ligados às disciplinas que ministram.

Todas as colaboradoras moram a, no máximo, 30 minutos do local de trabalho, sendo que três delas moram a uma distância de 10 minutos, uma a 20 minutos e outra a 30 minutos. Essa relevante informação, mostra que elas têm proximidade geográfica com o local de trabalho, e nesse caso específico, por ser uma escola de médio para pequeno porte, essa proximidade pode ser convertida em relacionamentos mais próximos com alunos e com os pais dos mesmos. Contudo, não podemos afirmar se essa situação procede.

Sobre o segundo questionário, os dados não foram categorizados, entretanto, podemos notar que este grupo tem uma predisposição maior em aceitar o tempo como uma categoria estruturante da vida humana e como fundamental ao exercício da docência em História. Todavia, essa é uma impressão, que pode ou não ser validada na investigação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É sabido que a História enquanto disciplina escolar produz um conhecimento coletivo. Isto posto, a disciplina escolar não é somente uma mera forma de transpor conhecimentos com maior ou menor eficiência, mas, de acordo com Rüsen (2015), uma possibilidade para que o humano possa superar suas carências de orientação e criar elementos de consciência histórica, porquanto, (RÜSEN, 2015, p.38) “a perturbação do agir ocorre pela experiência do sofrimento” e esse “trata-se, pois, de uma perturbação de sentido mediante a experiência de uma ruptura temporal e de uma recuperação de sentido mediante a interpretação do tempo”.

Por consequência, cremos que a História se debruça sobre as marcas deixadas pelos homens, não como simples fatos já ocorridos, porém, como salienta Koselleck, como algo que constitui sentido, haja vista que (KOSELLECK, 2006, p. 311) “se pode mostrar que o que se espera para o futuro está claramente limitado de uma forma diferente do que o que foi experimentado no passado”. Nesta lógica, o uso da categoria tempo tem papel fundamental na construção de um conhecimento histórico a fim de que os alunos entendam como, ao longo dessa viagem humana, as várias sociedades organizaram diversas formas de marcar a passagem do tempo, por vezes de forma cronológica, mas também como marca subjetiva, como a memória, para que se coloquem como sujeitos de sua vivência. Outro fator que devemos considerar no estudo do tempo é a própria dificuldade em conceituá-lo, pois, pensá-lo exige alto grau de abstração.

A partir disto, um aspecto fundamental para a construção dos perfis será utilizar os dados trazidos pelo Questionário Piloto para a estruturação da entrevista que, posteriormente, serão realizadas com os professores. Acreditamos que a entrevista possibilitará responder algumas questões levantadas pelo instrumento piloto de coleta de dados.

A possibilidade de testar o instrumento em um grupo e com isso encontrar possíveis falhas e saná-las, antes que esse vá a campo, pode determinar o quanto dos dados conseguidos por meio deste instrumento é real ou factível, visto que o processo de análise de dados buscará a formulação de hipóteses e de significados que facilitem a compreensão didática de como o conteúdo mobilizado – conceito de tempo e passado – é pensado e ensinado.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Ronaldo Cardoso. Aprender história com sentido para a vida: Consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. São Paulo, SP: 2011

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI; SCHMIDT (org.) Educação Histórica: Teoria e pesquisa. Ijuí: ed. Ijuí, 2011

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. Revista Portuguesa de Educação. Guimarães, PT: Universidade no Minho, 2001

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2003

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Seção IV, artigo 35.

BRÜGGEMANN, Odaléa Maria; PARPINELLI, Mary Ângela. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. Revista Escola e Enfermagem, vol.42, n.3. São Paulo: SP: USP, 2008

CAIMI, Flávia. História escolar e memória coletiva: Como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO (org.) A escrita da história escolar: Memória e historiografia. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2009

CAINELLI, Marlene Rosa. Os saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo. Revista Currículo sem fronteiras, v.8, nº2. ISSN: 1645-1384, 2008

_____, Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino Fundamental. Revista Educar. Curitiba, PR: UFPR, 2006

_____, A construção do pensamento histórico em aulas de história do ensino fundamental. Revista tempos históricos. vol.12, 2008 ISSN: 1517-4689

CERTEAU, Michel de. A escrita da história. São Paulo: Florense, 2008

DUARTE, Tereza. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Lisboa, PT: CIES e-Working Papers ISSN 1647-0893, 2009

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Henrique M. R. Método de pesquisa survey. Canoas: RS, S/A <retirado de: file:///C:/Users/Anilton/Downloads/metodo_de_pesquisa_survey%20(1).pdf>

GAGO, Marília. Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores. Braga: Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho, 2007. . Tese de doutoramento.

GERMINARI, Geyso. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 54-70. 2011

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da História do Paraná. Curitiba, PR: 2009. . Tese de doutoramento.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: Tensões e paradoxos. In: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO (org.) A escrita da história escolar: Memória e historiografia. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2009.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. In: Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº1. Brasília: DF: UnB, 2003

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista brasileira de História da educação. nº1. Campinas, SP: 2001

KOSELLECK, Reinhart. Futuro do passado. Rio de Janeiro, Rj: Contraponto, 2006

LEE, Peter. Por que aprender História. Educar em Revista. Curitiba, PR: UFPR, 2011

_____. Horizontes Fundidos? Investigação britânica sobre ideias históricas de segunda ordem em estudantes: uma perspectiva a partir de Londres. Comunicação apresentada na XV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Cuiabá, MT: 2015

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. Revista Educar. Curitiba, PR: UFPR, 2006

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé.” Compreensão da vida no passado. Actas das segundas Jornadas Internacionais da Educação Histórica. Educação Histórica e Museus. Braga: Universidade do Ninho, 2003

LÉVANO, Ana Cecilia Salgado. Investigación Culitativa: Diseños, evolucion Del rigor metodológico y ritos. Universid de San Martín de Porres. Set. 2007

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História: Trabalhos da Memória. São Paulo: PUC, n. 17, 1989.

OAKESHOTT, MICHAEL. Sobre a história e outros ensaios. Rio de Janeiro: Topbooks/Liberty Fund, 2003

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ROCHA, Helenice. Aula de história: Que bagagem levar? In: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO (org.) A escrita da história escolar: Memória e historiografia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

RÜSEN, Jörn. Razão da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010

RÜSEN, Jörn. Teoria da História: uma teoria da história como ciência. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2015

SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. A significância do passado para professores de História. Curitiba, PR: 2013. Tese de doutoramento.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica. In: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO (org.) A escrita da história escolar: Memória e historiografia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2015

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. Revista Educar. Curitiba, PR: UFPR, 2006

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene Rosa. Ensinar história. Ensinar História. 2. ed. São Paulo: Editora Abril, 2010.

_____. A consciência histórica como o lugar e o propósito da aprendizagem histórica: Introdução a um diálogo com a teoria de Jörn Rüsen. In: ZAMBONI; GALZERANI; PACIEVITCH (org.) Memória, sensibilidade e saberes. Campinas: SP: Alínia, 2015

SOUZA, Dilmara Veríssimo de; ZIONI, Fabíola. Novas perspectivas de análise em investigação sobre o meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa de triangulação de dados. Revista Saúde e Sociedade. Vol.2. São Paulo: SP, 2003

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e a formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIFF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. In: Educação & Sociedade. Ano XXI, nº 73. Campinas: SP, 2000

WHITROW, Gerald James. O tempo na história: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1993.

MANUAIS DIDÁTICOS E AS SUGESTÕES DE RECURSOS MIDIÁTICOS: MUSEUS VIRTUAIS E O SEU USO EM SALA DE AULA PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

CARLA GOMES DA SILVA

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

RESUMO: Propomos por meio deste artigo apresentar os resultados finais do PDE-2014/2015. A delimitação do objeto de estudo, a construção e a implementação de Projeto de Intervenção Pedagógica –PIPE - na Escola e o Grupo de Trabalho em rede (GTR) 2015 foram orientados e acompanhados pela Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt. Durante dois anos, nos encontros de orientação, optamos por analisar, não o manual didático de História em si, mas o que este manual pode oferecer, além do que está posto em suas páginas. Para embasar nosso trabalho foram realizadas inúmeras pesquisas bibliográficas e na Educação Histórica, onde encontramos em autores e pesquisadores, como Jörn Rüsen (2011), Maria Auxiliadora Schmidt (2012), Isabel Barca (2012), Marlene Cainelli (2012), entre outros, caminhos viáveis para a execução do nosso projeto. O desenvolvimento do Projeto de Implementação Pedagógica teve por base a análise qualitativa e quantitativa do material complementar sugerido no manual didático do professor. Este trabalho visou, portanto, fazer uma categorização dos tipos de recursos midiáticos e analisar como estão inseridas estas sugestões, bem como elaborar atividades que pudessem ser aplicadas em sala de aula pelos professores partindo da seleção de um dos materiais sugeridos, neste caso específico os museus virtuais disponíveis na web.

PALAVRAS-CHAVE: *Manual Didático, Educação Histórica, PDE 2014-2015.*

1-INTRODUÇÃO

“O professor tem que dialogar com o livro didático”

(Schmidt, 2014)

Em fevereiro de 2014 após aprovação da SEED/PR¹⁴², como Professora de História da rede, fui conduzida à UFPR¹⁴³ para retornar a vida acadêmica por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE,) da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, tendo como orientadora a Prof.^a PhD Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. O retorno a vida acadêmica trouxe consigo a euforia e ao mesmo tempo o receio, uma vez, que alguns de nós pensávamos não estarmos aptos a elaboração e construção de projetos acadêmicos e pedagógicos, depois de um grande período envoltos nas atividades escolares e afastados da vida acadêmica.

Iniciamos nossas atividades acadêmicas presencias entre cursos gerais de educação e cursos de áreas específica de História. Simultaneamente, tivemos ainda no primeiro semestre de 2014, que delimitar o nosso objeto de estudo que depois de conversas com nossa orientadora ficou definido que seria: o uso do manual didático de história do ensino fundamental.

Estabelecemos então que nosso objeto de estudo seria visto também como fonte histórica, já que “só chegamos ao passado quando ele está no presente, por isso, o manual didático é uma fonte histórica” (SCHMIDT: 2014), e em suas páginas, além de textos e imagens, encontramos também sugestões de material complementar no formato de outros recursos midiáticos. Analisamos o manual didático escolhido pelos professores de história do ensino fundamental do Colegio Estadual Elza Scherner Moro para o triênio 2014-2016 “História: Sociedade e Cidadania” do autor Alfredo Boulos Junior da editora FTD, tendo em vista a análise da utilização deste recurso pelos professores do colégio. Depois de analisarmos o manual estabelecemos o trabalho com sites, para isso, criamos categorias, nove ao todo e, elencamos uma a ser trabalhada ao longo da execução da produção didática-pedagógica PDP, o uso de museus virtuais como recurso midiático no ensino de História.

Neste período, construímos o nosso Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola- PIPE - PDP. Projeto este que foi compartilhado com nossos colegas de trabalho, alunos em forma de uma prática em sala de aula com resultados que posteriormente forma analisados, compilados e discutidos e, também com outros professores da rede pública do Estado do Paraná por meio do

¹⁴² SEEDPR- Secretaria de Estado de Educação do Paraná-Brasil.

¹⁴³ UFPR-Universidade Federal do Paraná.

Grupo de Trabalho em Rede (GTR) 2015 ambiente virtual de curso de formação de professores de rede estadual de ensino do Paraná.

Após 4 semestres de estudos e atividades intensas, concluímos nossa participação no PDE em 2015 e, após a elaboração e entrega do artigo final, nos propusemos a apresentar os resultados alcançados junto a implementação do PDP¹⁴⁴ 2014 na escola e no GTR 2015, visando divulgar a importância do trabalho e do retorno dos professores a vida acadêmica uma vez que isto possibilita o enriquecimento das nossas práticas docentes.

2- O ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM O MANUAL DIDÁTICO

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

Mesmo com o surgimento e elaboração de outros tipos de recursos didáticos, o livro didático manteve a sua superioridade enquanto recurso inigualável para a prática docente e a aprendizagem história, Rüsen deixa isso bem claro em seu texto, dizendo que,

Todos os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história. (2011: 109)

O ensino de história, assim como as demais áreas, também tem tido como principal recurso o manual didático, este velho e constante companheiro que já passou de “mocinho a vilão” inúmeras vezes. O manual didático é um dos recursos mais importantes nas aulas de história por se tratar de um elemento que contribui sobre maneira na formação do sujeito e de sua consciência histórica, uma vez que, “...só chegamos ao passado quando ele está no presente, um exemplo disso é o livro didático” (SCHMIDT, PDE-2014).

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

¹⁴⁴ PDP- Produção Didática- Pedagógica / PDE-Turma 2014.

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

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

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

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

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

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

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

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

Este embate entre a produção e a reprodução do saber define, a nosso ver, que o papel do professor deve ser o de produtor do saber, o mediador da aprendizagem, pois nos PCNs¹⁴⁵ (1998: 40) encontramos que,

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

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

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

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

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

2.1- ANALISANDO O MANUAL DIDÁTICO COMO RECURSO MIDIÁTICO

Para analisarmos o manual didático escolhido por uma escola a serem utilizados com os alunos do ensino fundamental, estabelecemos alguns passos a serem executados. Para tanto,

¹⁴⁵ PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais.

trouxemos como exemplo, a análise feita no manual didático escolhido pelos professores de História para o triênio 2014 – 2016 do C.E. Elza S. Moro- EFM no município de São José dos Pinhais.

Foi escolhida pelos professores, a coleção Sociedade e Cidadania do autor Alfredo Boulos Junior da editora FTD. Já na abertura do manual encontramos uma carta anexada aos professores informando que a coleção está alinhada às DCEs¹⁴⁶ do Paraná.

Na elaboração do material didático o autor e sua equipe tiveram a preocupação de indicar para os alunos a ordem como estão dispostas as sessões e o que contempla cada uma. Para o professor, as explicações sobre as sessões do livro são encontradas no manual anexo ao manual didático do professor¹⁴⁷.

No caso específico desta coleção os materiais complementares¹⁴⁸ sugerido pelo autor estão restritos a três categorias:

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

2.2- ESCOLHENDO UM DOS RECURSOS MIDIÁTICOS SUGERIDOS NO MANUAL DIDÁTICO: OS SITES

¹⁴⁶ DCEs- Diretrizes curriculares do Estado do Paraná

¹⁴⁷ Páginas 58 a 66 no volume 1.

¹⁴⁸ Aqui entendido com recurso midiático.

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

...a necessidade de mudanças para um sistema mais atrativo dentro da escola, o que vem acontecendo em função das novas tecnologias de informação e comunicação, contribuindo na formação de uma relação pedagógica em que professor-aluno e aluno-aluno possam moldar estratégias de aprendizagens. (CARAMEZ, 2014: 20)

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

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

As categorias foram criadas objetivando facilitar a visualização das várias sugestões feitas pelo autor, ao todo criamos nove (09) categorias. Dentro de cada uma das categorias inserimos uma breve explicação e os elementos que dela fazem parte, do nosso ponto de vista, conforme quadro abaixo:

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

Durante o período de análise e categorização de sites encontramos inúmeras possibilidades dentro das categorias elaboradas para trabalharmos história pela web. Em virtude do tempo, precisamos optar por uma das possibilidades e escolhemos os museus virtuais, uma vez que,

nos volumes I, II e III da coleção temos no mínimo dois museus sugeridos pelos autores. Já no volume IV não nos foi ofertado pelo autor sugestões de museus.

2.3 OS MUSEUS VIRTUAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA.

Trabalhar com museus remete a patrimônio e identidade histórica e, portanto, um elemento importante de aprendizagem. Barca (2003: 100) afirma que

...o contacto de crianças e jovens com as mais variadas manifestações do património da sua localidade surge como um potencial motor da aprendizagem significativa”, entendendo aqui local como sua cidade, país ou mesmo outros países, já que “...qualquer ser humano tem uma curiosidade intrínseca de conhecer as suas próprias raízes. (BARCA,2003: 97)

E, não encontramos lugar melhor para aguçar está curiosidade do que o museu, conhecer suas raízes pode nos remeter a uma consciência histórica antes desconhecida, fazendo com que nos percebamos como sujeito histórico.

Ai, encontramos a verdadeira função histórica de um museu, que é o de ser um local de investigação histórica e, por meio desta investigação ser capaz de levar o aluno a reconhecer uma evidencia história, pois segundo Asby (2003: 41) o aluno passará a

- Uma aproximação reflexiva ao conhecimento;
- Respeito a verdade;
- Respeito pela evidencia;
- Imparcialidade na gestão de conflitos;
- Predisposição para re-examinar certezas apreendidas;
- Reconhecimento de julgamentos validos e bem fundamentados;
- Admissão da controvérsia;
- Predisposição para considerar o contexto no qual o discurso, intensão ou acção são relatados.

Por tanto, neste espaço encontramos um local diferenciado e importante para a aprendizagem histórica. Os museus fazem parte do imaginário dos alunos, por já terem ouvido falar, passado em frente a um, visitado algum, visto filmes que apresentem o museu como cenário ou tema, entre outras tantas possibilidades. São também incríveis ambientes de aprendizagem quando bem trabalhados, por neles encontrarmos os mais variados tipos de fontes históricas.

O museu deve ser entendido, na escola [...], como um lugar de construção do passado, que, através de seu acervo material, compõe uma dada interpretação do tempo vivido. Esse entendimento do museu

cria possibilidades de o professor debater com as crianças/alunos, antes e após a aula-visita, as várias perspectivas da história. (COMPAGNONI,2009: 34).

Neste contexto temos o professor como principal elemento nos processos de aprender história por meio dos museus, pois é o professor com seu conhecimento acadêmico e escolar que estabelecerá o que poderá ser melhor apropriado pelos alunos durante a aula. Para Silva (2003: 90)

[...]sempre entendemos o professor como elo essencial, alguém que “faz a ponte” e ajuda a articular saberes, incentiva novas aprendizagens, preparando-as antecipadamente, de modo a que os jovens as situem face à sua própria vivência e no contexto da sua atividade escolar.

Mas, sair do ambiente escolar para levarmos nossos alunos a museus, requer uma intensa mobilização que inclui: alunos, professores, pedagogos, funcionários e para, a direção escolar: gastos financeiros, entre outros. Esta ida a museus acaba sendo muito complexa para o cotidiano escolar. Por isso, inúmeras vezes os diretores escolares e pedagogos acabam por desaconselhar este tipo de atividade.

Visto que, a web com suas potencialidades nos permite hoje “*viajarmos*” pelo mundo sem sairmos dos ambientes escolares, por que não utilizarmos os museus virtuais disponíveis para o ensino da história? Baseamos nossa metodologia de trabalho nas “Actas das segundas jornadas internacionais de educação histórica” realizadas em 2001 na Universidade do Minho em Portugal, onde encontramos subsídios para esta construção, que trata do museu enquanto elemento do ensino de história.

3- MUSEUS VIRTUAIS DISPONÍVEIS NA WEB: ESTABELECENDO UMA METODOLOGIA

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

3.1 PROFESSOR- CONHECENDO CONCEITOS IMPORTANTES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

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

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

a- **Fontes históricas** que são:

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

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

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

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

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

f- **consciência histórica** que para Rüsen é :

A categoria básica para a compreensão da aprendizagem é a consciência histórica. Sua definição mais ampla ressoa como se segue: a atividade mental da interpretação do passado para compreender o presente e esperar o futuro. ” (2015: 23)

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

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

3.2 PASSOS DA VISITA AOS MUSEUS VIRTUAIS DA WEB E DAS ATIVIDADES COM ALUNOS

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

PASSO	PROPOSTA
1.º passo	Escolha do conceito substantivo a ser trabalhado esta escolha deve ser retirada do manual didático utilizado pelos alunos.
2.º passo	Faça uma visita ao museu virtual e análise os materiais que podem ser facilmente reconhecidos pelos alunos como fontes históricas.
3.º passo	Elabore questões relacionadas museus e ao conceito substantivo escolhido para estabelecer os conhecimentos prévios dos alunos.
4.º passo	Faça a análise das respostas de seus alunos e, partindo do que é conhecimento histórico e do que é “senso comum” prepare sua aula prática no laboratório de informática de sua escola ¹⁴⁹ .
5.º passo	Prepare uma aula expositiva-dialogada sobre o conteúdo substantivo a ser trabalhado com os alunos.
6.º passo	Já no laboratório de informática peça aos alunos que acessem o link do museu escolhido. De início (5 a 10 min) deixe que naveguem aleatoriamente no site para conhecer o ambiente virtual. Depois desse período direcione o acesso para as fontes escolhidas. Converse com os alunos sobre as fontes, peça e eles que façam “perguntas” as fontes” e façam as devidas anotações nos cadernos.
7.º passo	Depois, novamente em sala de aula, solicite que elaborem as respostas encontradas após os questionamentos durante a aula prática. Estabeleça a relação entre as fontes, os conceitos substantivos, conceitos de segunda ordem, saberes escolares e saberes do senso comum.

¹⁴⁹ Caso não tenha a sua disposição um laboratório de informática ,existe a opção de trabalhar com copias das telas do computador (print-screen) e o Power Point(PPT), usando as imagens do museu (quadro a quadro) e compartilhando com os alunos por meio da TV multimídia.

8.º passo	Peça aos alunos que elaborem um texto de 15 a 30 linhas sobre o conceito substantivo, as fontes históricas visualizadas no museu virtual e a inter-relação sobre eles.
9.º passo	Avalie o texto de cada aluno e compare com as respostas referentes aos conhecimentos prévios, verifique se houve uma modificação significativa. Faça suas anotações e divulgue, isto é o mais importante.

3.3. PROFESSOR: UM EXEMPLO DE AULA PRÁTICA DE TRABALHO COM MUSEUS VIRTUAIS

Neste caso específico, elencamos conteúdos referentes ao primeiro trimestre de 2015 de 6º ano do ensino fundamental (do qual fazem parte alunos de 10 a 12 anos), para não fugirmos ao planejamento anual da disciplina de História. Como o objetivo principal atividade foi trabalhar o **conceito** de **Fonte Histórica** nos museus virtuais disponíveis na web, a atividade de conhecimentos prévios foi estabelecida para este conceito.

De posse do manual didático siga os passos abaixo:

Série: 6.º ano
Conceitos substantivos (conteúdo): Fontes Históricas
Recorte: Tipos de fontes históricas – História oral.
Site: http://www.museudapessoa.net/pt/home
Sobre o site do Museu da Pessoa: O Museu da Pessoa, é um museu virtual e colaborativo de histórias de vida fundado em São Paulo no ano de 1991. Tem como objetivo registrar, preservar e transformar em informação histórias de vida de toda e qualquer pessoa da sociedade. Neste museu , além das visitas virtuais as pessoas podem fazer parte do acervo ao relatar e registrar sua história de vida, uma vez que podem publicar suas coleções de história em vídeo, som e imagem e inserir no site do museu, passando assim a fazer parte dele como fonte histórica.
Tempo de duração da atividade: 5h/a
1.ª aula: Os alunos deverão responder as questões abaixo expondo o que sabem sobre fonte histórica, museu e história oral. Solicite que procurem lembrar das aulas de história na escola de 1.º a 5.º ano. Solicite também que lembrem o que viram em livros didáticos, TV, jornais impressos, revistas, rádio ou mesmo na internet.

Questões:

OBS: O questionário abaixo deverá ser entregue impresso aos alunos:

a-Sobre fontes históricas:

1. O que é história para você?
2. Você sabe o que é uma fonte histórica?
3. Cite pelo menos 5 tipos de fontes históricas que você conhece?
4. Fonte histórica tem que ser um documento escrito? Explique por que?
5. A história oral pode ser considerada uma fonte histórica?

b-Sobre museu:

1- Você já visitou algum museu físico ou virtual (na internet)?

Sim;

Não;

Se você respondeu sim, qual e quando?

2- O que mais chamou sua atenção no museu?

documentos escritos ;

gravuras;

fotografias;

estátuas;

filmes;

objetos de uso diário;

obras de artes;

se outros quais: _____

3- Quem deve levar as crianças e adolescentes aos museus?

Professores;

Pais e/ou responsáveis ;

Professores de História;

Por quê? _____

4- Quando você está na internet, acessa sites de museus virtuais?

Sim;

Não;

Por que? _____

c-Sobre história oral:

1- O que é História oral?

2- Como podemos armazenar(guardar) o que nos é oralmente repassado?

3- A história oral pode ser considerada uma fonte histórica?

Por que? _____

2.ª aula *expositiva dialogada*¹⁵⁰: Utilizar os textos do manual didático que tratam dos temas:

O que são fontes históricas e história oral

¹⁵⁰ A *aula expositiva dialogada*, também chamada dialógica, é um tipo de aula em que o professor tenta quebrar a postura passiva dos seus alunos, por meio da introdução de questionamentos a serem respondidos pelos alunos, dinamizando a atividade em sala de aula.

3.^a e 4.^a aulas:

A- Explicação sobre o site a ser visitado e o que deve ser pesquisado (visualizado).

B-Visita virtual ao museu:

Sugerimos três possibilidades para acessar e/ou apresentar o site do museu:

1- No laboratório de informática da escola;

2- Com projeção de um multimídia com acesso à internet pelo professor durante a aula;

SUGESTÃO PARA TRABALHO DIFERENCIADO: Caso o acesso à internet não esteja disponível o professor poderá fazer telas de print-screen do computador transformar em imagens JPG para apresentar na TV Multimídia.

C- Tarefa para casa- Encaminhamento para a construção de um relato de história oral com o avo ou tios mais velhos sobre as mudanças ocorridas nos últimos anos no local onde vivem.

5^a aula. Retomar os questionamentos da 1^a aula e aplicação de questionário impresso devendo readequar as questões, após a visita ao museu virtual.

OBS: Após a entrega do questionário o professor deverá fazer a análise das questões respondidas na 1^a e na 5^a aula, tomando o cuidado em observar o que realmente o aluno obteve como avanço no aprendizado de história.

Sugestão de links sobre história oral:

<http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>

file:///C:/Users/Leandro/Downloads/procampo-oficina-historia-oral.pdf

www.museus.gov.br/os-museus/museus-do-brasil/

4-TRABALHANDO COM OS DEMAIS RECURSOS MUDIÁTICOS SUGERIDOS

A- Após analisar o manual didático o professor deverá escolher um dos recursos midiáticos sugeridos pelo autor, como material complementar, relacionados aos conteúdos do primeiro semestre do ano letivo;

B - Fazer uma análise prévia do recurso escolhido:

Livro – Fazer a leitura prévia de seu conteúdo; escolher o livro respeitando a faixa etária e capacidade de leitura do aluno; preparar um roteiro de leitura deixando claro para o aluno o que deverá observar ao longo do texto; elaborar uma atividade referente ao livro para entregar posteriormente.

Sites- verificar, previamente, se os sites ainda estão disponíveis; ler atentamente os conteúdos do site; elaborar uma atividade a ser executada pelo aluno.

Filmes- assistir previamente o filme, verificar tempo de duração com relação às horas aulas; preparar uma pré-aula sobre o tema do filme esclarecendo aos alunos o que deve ser analisado durante a exibição; escolher um ambiente adequado para a exibição; preparar uma atividade a ser trabalhada após a projeção do filme.

C - Escolher um dos recursos midiáticos e elaborar atividades a serem aplicadas primeiro semestre do ano letivo.

D Investigar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema:

- Solicitar aos alunos que escrevam um texto sobre o assunto a ser trabalhado em sala.

E - Construção do conhecimento histórico elaborado sobre o tema:

- Partindo do conhecimento e das carências dos alunos, estabelecer atividades sobre o tema.

F - Levantar as carências históricas dos alunos:

- Detectar, por meio da leitura e análise dos textos produzidos pelos alunos, as suas carências sobre o tema, “Carências históricas do presente com relação ao passado são detectadas a partir do que o professor de história percebe como importante e a partir daí ir para o conhecimento científico” (Schmidt,2014).

5- RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PDP 2014 E DO GTR 2015

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

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

2-Os professores participantes, executaram a parte prática do PIPE, por meio de suas aulas. Para isso, aplicaram os questionários prévios, ministraram suas aulas expositivas sobre o conceito substantivo: HISTÓRIA e FONTES HISTÓRICAS: história oral e, também nas aulas no laboratório de informática, onde os alunos dos 6^a anos puderam “visitar e viajar” no

“Museu da Pessoa” escolhido pela autora como sendo o recurso midiático sugerido pelo autor do manual didático e, visualizados e debatidos pelos professores nos encontros prévios.

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

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

Sobre onde armazenar a história oral e se ela pode ser considerada com uma fonte histórica: “*sim porque a pessoa vai ta falando história*”; “*pode ser narrada*”; “*sim porque também está contando nosso passado.*” “*Guardando na cabeça.*” “*Podemos gravar com um aparelho gravador.*” “*Nas nuvens.*”; “*na mente*”; “*nos pensamentos*”

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

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

6- A RELAÇÃO DOS PROFESSORES DO COLEGIO ESTADUAL ELZA SCHERNER MORO COM A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Durante o período de construção, implementação e encerramento do Projeto de Implementação Pedagógica na Escola (PIPE), percebemos que os nossos professores ainda desconhecem inúmeros conceitos utilizados na Educação Histórica ou mesmo a Teoria da História de Jörn Rüsen, mesmo estando estes inseridos nos Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCEs) e do qual fazem os professores fazer uso constantes para a elaboração dos seus planos de Trabalhos Docentes anuais (PTDs).

Os DCEs foram organizados com o propósito de

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde- Secretária de Estado da Educação do Paraná (DCEs, 2008: 5)

No que diz respeito a disciplina de História os DCEs estabelecem que

Por meio destas Diretrizes Curriculares para o ensino de História na Educação Básica, busca-se despertar reflexões a respeito de aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais, e das relações entre o ensino da disciplina e a produção do conhecimento histórico. (DCEs,2008: 38)

A partir deste ponto o ensino de História então passa a ter como

...critérios de validade do conhecimento histórico na academia e nos currículos escolares têm sido problematizados e organizados por alguns Secretaria de Estado da Educação do Paraná 46 intelectuais, dentre os quais, destaca-se o historiador alemão Jörn Rüsen, o qual propõe uma matriz disciplinar da História para que se compreenda a organização do pensamento histórico dos sujeitos. O professor, ao entender como se dá esta organização do pensamento histórico, poderá encaminhar suas aulas de maneira que o aprendizado seja significativo para os estudantes. Diante disto, Rüsen, (2001, p. 30-36) propõe alguns elementos intercambiantes que devem ser observados na constituição do pensamento histórico, quais sejam:

- *a observação de que as necessidades dos sujeitos na sua vida cotidiana em sua prática social estão ligadas com a orientação no tempo. Essas necessidades fazem com que os sujeitos busquem no passado respostas para questões do presente. Portanto, fica claro que os sujeitos fazem relação passado/presente o tempo todo em sua vida cotidiana;*

- *as teorias utilizadas pelo historiador instituem uma racionalidade para a relação passado/presente que os sujeitos já trazem na sua vida prática cotidiana. Essas teorias acabam estabelecendo critérios de sentido para essa prática social. Esses critérios de sentidos são chamados de ideias históricas;*

- *os métodos e técnicas de investigação do historiador produzem fundamentações específicas relativas às pesquisas ligadas ao modo como as ideias históricas são concebidas a partir de critérios de verificação, classificação e confrontação científica dos documentos;*

- *as finalidades de orientação da prática social dos sujeitos retomam as interpretações das necessidades de orientação no tempo, a partir de teorias e métodos historiográficos apresentados;*

- *essas finalidades se expressam e realizam sob a forma de narrativas históricas.*

Os fundamentos teóricos da Educação Histórica, por meio da Teoria da História de Jörn Rüsen formam inseridos nos DCEs do Estado do Paraná em 2008, dentro do qual já podíamos ver a preocupação dos autores em trazer para a “sala de aula” as questões relacionadas a Consciência Histórica e ao ensino aprendizagem da história

Quais seriam os critérios que fundamentam o ensino de História a partir dessa nova racionalidade histórica apresentada nestas Diretrizes Curriculares? O pesquisador alemão Jörn Rüsen (1938) fornece algumas sólidas pontes teórico metodológicas que relacionam esse novo modo do pensamento histórico e a aprendizagem da História. (DCEs, 2008: 54)

Ainda nos DCEs, além de Rüsen, autores como Schmidt, Cainelli, Barca foram citados por trazerem esta nova perspectiva de ensino de história em suas pesquisas acadêmicas e esta podendo ser utilizada nas escolas públicas do Paraná, como uma forma diferenciada de ensino do que já estava posto a décadas, para ir muito além do currículo disciplinar basicamente conteudista estabelecido pelos PCNs e pelos livros didáticos (DCEs, 2008: 52-60). Apresentando assim, uma possibilidade de construção do saber histórico voltado para o sujeito, suas carências de vida prática e construção de sua consciência histórica.

Mesmo tendo fundamentado nossa Proposta de Implementação Pedagógica na Escola (PIPE) dentro da perspectiva da Educação Histórica constante nos DCEs e na Teoria de História de Jörn Rüsen, bem como, norteados a sua aplicabilidade junto a professores e alunos dentro fazendo uso de conceitos próprios da Educação Histórica, percebemos que estes professores ainda sentem dificuldades em sair do sistema conteudista e livresco do ensino de História.

Estes mesmos professores demonstraram ao longo do período de implementação do PIPE, uma necessidade e um interesse urgente em trazer para a sua prática docente teorias, saberes, formas, ferramentas, métodos e outros elementos próprios da História enquanto Ciência, visando tornar suas aulas encontros significativos de real aprendizagem histórica para os sujeitos envolvidos no contexto.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Auxiliadora Schmidt, saberes estes que vieram validar e responder dúvidas antigas que permeavam a nossa vida docente.

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

No GTR-215 não foi diferente, pois dos 21 inscritos 11 concluíram a contento, mesmo tendo uma carga excessiva de atividades escolares a serem realizadas durante um período de 4 meses, demonstraram satisfação na execução do projeto junto a suas escolas e alunos. A vivência do GTR nos propiciou perceber que o nosso Projeto de Implementação Pedagógica na Escola é viável e que foi bem aceito pelos professores da rede estadual, pois, estes relataram, ao final do curso, que a partir de agora viam o manual didático como mais um e não como o único recurso acessível e disponível para o ensino e aprendizagem de história.

Assim, podemos afirmar que o Programa de Desenvolvimento Educacional é uma porta de acesso importante para os Professores de História da Rede Estadual de Ensino retomarem suas vidas acadêmicas e traçar métodos e critérios para efetivamente modificar, rever ou mesmo corroborar suas formas de aprender e ensinar história.

BIBLIOGRAFIA

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

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

_____ - *Museus e Identidades*. In: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2003.

BOULOS JUNIOR, Alfredo - *História: Sociedade e Cidadania*. vol.01,02,03,04. São Paulo. FTD. 2012.

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

PARANÁ- *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História. Secretaria de Estado de Educação do Paraná-SEEDPR, Curitiba, 2008.*

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini - *Narrar: uma maneira de aprender História na sala de aula.* In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e Isabel Barca. *Aprender história: perspectivas da educação histórica.* Ijuí. Ed. Unijui.2009.

<http://www.museudapessoa.net/pt/home>

RÜSEN, Jörn - *Aprendizagem Histórica.* In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História.* Curitiba: Ed. UFPR, 2010. (P. 41 a 76).

_____ - *A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.* Brasília: UnB, 2001.

_____ - *Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica.* Brasília: UnB, 2007.

_____ - *História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.* Brasília: UnB, 2007a.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, Isabel Barca, Marcelo Fronza, Lucas Peddy Nечи(Orgs)- *Humanismo e a didática da História: Jörn Rusen.* W.A editores. Curitiba, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e Marlene Canielli - *Ensinar História.* 2ªed. Editora Scipione. São Paulo ,2012.

_____ - Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.) - *Jörn Rüsen e o ensino de História.* Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____ - Curso I - *Teoria da História.* Aula presencial PDE- UFPR em 07/05/14.

_____ - Curso *Teoria da História II* - Aula presencial LAPEDUH-UFPR em 25/09/2014.

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&palavra=substantivo>. Acessado em 20/09/2014.

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA: LIMITES E POSSIBILIDADES

CRISTINA SUELI DOS SANTOS
DENILSON SANTOS DE AZEVEDO

Universidade Federal de Viçosa

RESUMO: O presente trabalho é resultado de uma investigação sobre o tema da educação patrimonial, enquanto eixo de conhecimentos transversais e seus diálogos com o ensino de história, mais especificamente na perspectiva da educação histórica, com o objetivo de compreender as práticas escolares da educação patrimonial e sua relação com as categorias históricas de tempos passados e presentes e de espaços, em sua dimensão local, regional, nacional e global, por meio do acompanhamento de atividades realizadas, durante o ano de 2015, com os gestores, professores, responsáveis e estudantes das turmas do 3.º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Viçosa, estado de Minas Gerais, Brasil. Neste sentido, se analisou os materiais utilizados, as táticas e as estratégias empregadas pelos professores do 3.º ano do ensino fundamental, os desafios, limites e possibilidades para o trabalho com educação patrimonial no contexto escolar e sua relação com a vida social, utilizando como perspectiva de análise o estudo de caso, na qual foram realizadas entrevistas, observação na escola, nos eventos culturais, em sala de aula e em espaços extraescolares, com o uso de fontes e referências diversas, primárias e secundárias.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Patrimonial, Ensino de História, Ensino Fundamental.*

O presente trabalho é resultado de uma investigação sobre o tema da educação patrimonial, enquanto eixo de conhecimentos transversais e seus diálogos com o ensino de história, mais especificamente na perspectiva da educação histórica, com o objetivo de compreender as práticas escolares da educação patrimonial e sua relação com as categorias históricas de tempos passados e presentes e de espaços, em sua dimensão local, regional, nacional e global, por meio do acompanhamento de atividades realizadas, durante o ano de 2015, com os gestores, professores, responsáveis e estudantes das turmas do 3.º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Viçosa, estado de Minas Gerais, Brasil.

O interesse por esta temática surgiu em decorrência da necessidade de analisar de que maneira os professores dos anos iniciais têm sido mediadores dos saberes sobre a educação patrimonial, que pode envolver diversas áreas do conhecimento e diferentes sujeitos, em ações voltadas para o ensino e a aprendizagem com o intuito de compreender e transformar a realidade e partilhar a cultura que, por sua vez, pode contribuir para superar preconceitos e promover a convivência com as diferenças e pelo direito de registro cultural de maneira mais democrática. Essa pesquisa visa verificar se a educação patrimonial pode favorecer ao entendimento e à identificação dos valores culturais que circulam socialmente entre os habitantes do município.

Neste sentido, se analisou os materiais utilizados, as táticas e as estratégias empregadas pelos professores do 3.º ano do ensino fundamental, os desafios, limites e possibilidades para o trabalho com educação patrimonial no contexto escolar e sua relação com a vida social, utilizando como perspectiva de análise o estudo de caso, na qual foram realizadas entrevistas, observação na escola, nos eventos culturais, em sala de aula e em espaços extraescolares, com o uso de fontes e referências diversas, primárias e secundárias.

Segundo Hartley (1994)¹⁵¹, o estudo de caso consiste em uma investigação detalhada de uma ou mais organizações, ou grupos dentro de uma organização, com vistas a prover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo. O fenômeno não está isolado de seu contexto, já que o interesse do pesquisador é justamente essa relação entre o fenômeno e seu contexto. A abordagem do estudo de caso não é um método propriamente dito, mas uma estratégia de pesquisa.

¹⁵¹ Apud MORESI, Eduardo (org). *Metodologia da Pesquisa*. Brasília. Distrito Federal: Universidade Católica de Brasília. 2013, p. 102.

No caso em estudo, essa estratégia foi iniciada com a escolha da *Escola Municipal Ministro Edmundo Lins*¹⁵² (EMMEL), em Viçosa e teve o propósito de investigar como os conteúdos relacionados à educação patrimonial foram sendo trabalhados, identificando as estratégias e os recursos utilizados para abordar esta temática, como meio do aluno construir conhecimentos históricos no âmbito temporal e espacial e se perceber como sujeito integrante da cultura referenciada e produzida socialmente.

A escolha dessa Escola para ser investigada foi devido aos seguintes fatos: seu prédio ser tombado pela Secretaria Municipal de Cultura, Esporte, Lazer, Turismo e Patrimônio de Viçosa¹⁵³; apresenta uma proposta pedagógica com temas transversais; e desenvolve projetos relativos aos temas cultura e patrimônio com instituições de ensino ou de cultura oriundas das instâncias federal, estadual e municipal; por ser onde atua a pesquisadora, ocupando diferentes funções no serviço público municipal¹⁵⁴ o que assinala o lugar privilegiado de observação e intervenção que um dos investigadores teve para realizar e mediar as atividades relacionadas com a educação patrimonial em seu caráter de educação histórica e cultural.

A pesquisa teve como objeto de investigação as práticas escolares dos professores e alunos, procurando compreender as ações que configuram o dia a dia das experiências no que tange à temática da educação patrimonial e do conhecimento na educação básica, sobretudo mediante a emprego dos temas transversais de Ética, Pluralidade Cultural e Meio Ambiente propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁵⁵ que contribuem para organizar um projeto de educação patrimonial, voltado para questões da história local, que é a ênfase do 3.º ano do ensino fundamental.

Desse modo, a opção pelas turmas de estudantes que cursam o 3.º ano do ensino fundamental ocorreu por ser uma etapa curricular em que se iniciam os estudos sobre a história, a geografia e as ciências e ser uma fase em que o educando está bastante receptivo em termos

¹⁵² Nome atual do estabelecimento de ensino criado em 11 de abril de 1945, pelo Decreto nº 2.128, que iniciou suas atividades, em 17 de fevereiro de 1955, com o funcionamento do Grupo Escolar Ministro Edmundo Lins, instituição estadual que foi municipalizada em 1998.

¹⁵³ De acordo com o documento intitulado “Dossiê de Tombamento”, que se encontra nos arquivos da EMMEL, o terreno onde se encontra atualmente a escola, situado na Avenida Santa Rita, nº 337, segundo o Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de Viçosa, foi adquirido pela Prefeitura Municipal de Viçosa, em 2 de fevereiro de 1933, onde foi construída a atual edificação para servir de cadeia pública ao município. A então Escola Estadual Ministro Edmundo Lins começa a funcionar neste prédio em 1985.

¹⁵⁴ Tais como a de supervisora pedagógica municipal em Educação Infantil e Ensino Fundamental, ocupando o cargo de chefe do Departamento Municipal de Ensino Fundamental I e II, entre janeiro de 2012 e fevereiro de 2014 e atuando como secretária do Conselho Municipal de Cultura e do Patrimônio cultural e Ambiental de Viçosa, desde 2013.

¹⁵⁵ Os PCNs foram aprovados em 1997, pela Secretaria de Educação Fundamental, órgão do Ministério da Educação e Cultura, com o propósito de propor uma diretriz curricular nacional na educação fundamental e média.

cognitivos, de formação de valores, possuindo maior potencial para adquirir e transmitir noções de valor e de consciência da preservação de patrimônios culturais que são representativos de sujeitos coletivos que manifestam e repercutem sua identidade e memória na comunidade escolar.

Cabe ressaltar que, atualmente, na matriz curricular do 3.º ano do ensino fundamental, além das áreas convencionais de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, educação física, arte e ensino religioso, devem ser enfatizados os temas transversais de forma que, implícita ou explicitamente, o que se tem vivido na comunidade pelas famílias, alunos e educadores sejam contemplados e articulados com as questões sociais e de formação para a cidadania.

Levando-se em conta que essa questão é sugerida nos PCNs que aponta como um dos objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou de outras características individuais e sociais. (PCNs, 1998: 7).

Neste sentido, a educação patrimonial, como tema transversal, pode contribuir para a realização de outro objetivo presente nos PCNs (1998: 8) que é o de “saber utilizar as diferentes fontes de informação pelos alunos para adquirir e construir conhecimentos.” A educação patrimonial aparece contemplada nos anos iniciais quando se trabalham diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos, por meio de pesquisas escolares, visitas aos museus, participação em datas comemorativas, fotografias, mapas, filmes, depoimentos e objetos de uso cotidiano, que são importantes meios para a reflexão da memória e da identidade.

Estes elementos parecem oportunizar a percepção do outro e de nós mesmos, na busca da identificação daquilo que nos é comum aos grupos locais, na população nacional e nos grupos e povos próximos ou distantes no tempo e no espaço, categorias conceituais potenciais para uma educação histórica.

O planejamento e acompanhamento das diferentes atividades desenvolvidas com os estudantes intentaram promover maior interação deles com o ambiente cultural e social que os circunda, por meio do encontro com outros sujeitos da comunidade escolar e do contato com os monumentos e outros objetos de épocas diversas, cuja presença ou manifestação podem ser identificadas como representativas do patrimônio cultural e histórico e da memória dessa população que vive próxima ou na área central do município de Viçosa, neste presente momento.

O registro sistematizado desses encontros e de algumas ocorrências observadas, verificadas durante as atividades e eventos promovidos pela EMMEL oportunizaram a produção de um guia para orientar o trabalho do professor, intitulado *A Educação Patrimonial e os Eixos Temáticos do Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental*, que foi utilizado como Programa de Formação Continuada para Professores e Supervisores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizado, entre maio e julho 2015, que atendeu a 25 profissionais dos anos iniciais da educação do município e que contou com o apoio da Secretaria Municipal de Patrimônio e Cultura e Secretaria Municipal de Educação, ambas de Viçosa, Minas Gerais, e do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania (PPGH) da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Neste sentido, o PPGH/UFV tem como uma das suas exigências, uma contribuição mais efetiva, de resultado concreto, com a confecção de um produto palpável da sua investigação, com vistas a atender ao objetivo geral do curso, que é

*formar profissionais capacitados para atuar como agentes ativos nos processos de preservação, conservação e difusão do patrimônio cultural e natural brasileiros, sobretudo no que se refere às iniciativas no campo da educação patrimonial e da educação ambiental, de inventariamento, tombamento e outras formas de proteção e divulgação que contribuam para a promoção da cidadania e o fortalecimento da identidade sociocultural das comunidades, em especial aquelas situadas na Zona da Mata de Minas Gerais.*¹⁵⁶

No caso desta pesquisa, o produto dessa ação ativa foi a elaboração do guia *A Educação Patrimonial e os Eixos Temáticos do Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental*, que foi resultado de uma coletânea de textos organizada pela própria investigadora, que trata da Educação Patrimonial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, composta de artigos como: *Assim se forma a identidade*, de Paola Gentile, extraído da *Revista Nova Escola*, de fevereiro de 2014; *Trabalhando com o patrimônio cultural*, de Marcos Silva e Amélia Porto, transcrito do livro *Nas trilhas do ensino da História* (pp. 74 – 83). Também foi abordada a história local do município de Viçosa, de um artigo extraído da *Revista Retrato Social de Viçosa*, publicada no ano de 2014, escrito por Maria do Carmo Paniago (páginas 16 a 18), e fragmentos do texto *o passado compassado de Viçosa*, escrito em 2007, por José Mário Rangel. O objetivo principal do Guia foi a reflexão acerca das temáticas que serviram como norteadoras para a definição de uma educação patrimonial tendo como base o perfil da escola analisada e que serviu como referência para a aplicação nas outras escolas da rede municipal de ensino

¹⁵⁶ UFV. Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania. Viçosa: UFV, 2016. Disponível em: <<http://www.poshistoria.ufv.br/>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

fundamental, a abordagem sobre a história local e das escolas e os bairros, distritos que a circundam, a ser implementada pelos professores destas instituições que cursaram o Programa de Formação Continuada mencionado anteriormente, para realizar as devidas adequações, caso estas sejam necessárias.

PATRIMÔNIO CULTURAL, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E IDENTIDADE

A continuidade do relato da investigação requer o trabalho prévio de apresentar alguns conceitos como patrimônio cultural, educação patrimonial, identidade e memória, pois se articulam e dialogam com as práticas pedagógicas desenvolvidas. Em termos semânticos, a palavra patrimônio é composta dos vocábulos *pater* e *nomos*. Etimologicamente *pater* significa o chefe da família, e em um sentido mais amplo, os nossos antepassados. Vincula-se aos bens, aos haveres ou às heranças por eles deixados e que podem ser de ordem material e imaterial. *Nomos* significa, em grego, lei, usos e costumes relacionados à origem tanto de uma família quanto de uma cidade. Já a definição de cultura pode ser dada com base em toda uma complexidade que envolve o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano em contato com o outro e vivendo em sociedade.

Ainda sobre essas definições, o artigo 216, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988, caracteriza a constituição do patrimônio cultural brasileiro como sendo todos

os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, que incluem as formas de expressão, os modos de criar (ciência, artes e tecnologias), fazer e viver, as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988: 97).

Desse modo, verificamos que o artigo 216, que define os bens de natureza material e os bens de natureza imaterial, como constitutivos do patrimônio cultural brasileiro se complementam e contribuem para a preservação da memória e de elementos identitários de um determinado grupo ou comunidade. Como exemplo dessa complementariedade e da permanência de uma memória, de uma tradição existente no município de Viçosa, temos a Casa Arthur Bernardes, que observada externamente é apenas um belo exemplar arquitetônico de pedra e cal; entretanto, em seu interior abriga uma série de objetos culturais que compõe a história e memória, daquele que é considerado por um grupo social, como o personagem mais ilustre da cidade.

De outro lado, Canclini (1994) afirma que a definição de patrimônio deve ser ressignificada por estar permeada por diversos contextos em que se inserem o patrimônio histórico e a identidade nacional, que estão marcados pelos processos de urbanização, de industrialização e de massificação da cultura e pelas migrações que influenciam diretamente a cultura nacional. Nesta perspectiva, a redefinição do conceito de patrimônio é influenciada também pelos meios de comunicação de massa, como televisão, rádio e as redes sociais que se transformam em recursos estratégicos para o registro e a divulgação cultural de uma comunidade e registro de seu patrimônio, com possibilidades de incorporação dos produtos de cultura popular, que vão ganhando visibilidade e tradição.

Nesta perspectiva de definição mais abrangente, mais inclusiva, Castriota (2009: 51) afirma que

o patrimônio cultural de um povo compreende as obras de seus artistas, arquitetos, músicos, escritores e sábios, assim como as criações anônimas surgidas da alma popular e o conjunto de valores que dão sentido à vida. O patrimônio cristaliza em suas manifestações as especialidades de uma cultura: a maneira de um povo trabalhar, construir, festejar, enfim sua maneira de viver. Deste modo, o patrimônio cultural de um povo é o maior depositário de sua identidade, daqueles elementos diferenciais que o caracterizam.

Por outro lado, essa outra conceituação de patrimônio cultural de Castriota contribui para ampliar a visão, a concepção no campo do patrimônio, porque tem como ponto de partida despertar o interesse e a necessidade do indivíduo de identificar-se como membro da comunidade, abrindo possibilidades de escolhas que são significativas para o aprimoramento de sua formação identitária. São, dessa maneira, por excelência, as manifestações de natureza imaterial que constituem importantes referências culturais que se relacionam à identidade, pelas formas de expressão e os modos de fazer, criar e viver, que levam em conta o cotidiano das comunidades.

Neste sentido, o início das discussões acerca da ampliação do conceito de patrimônio no Brasil começa a ocorrer no final da década de 1970 e foram bem difundidas pelos movimentos sociais populares de trabalhadores, homossexuais, negros, mulheres, índios e outros grupos organizados, cujas representações, gradativamente, pressionaram e conquistaram a criação de dispositivos legais e políticas públicas voltadas para a identificação, o reconhecimento e a valorização da pluralidade sociocultural brasileira, que passou a garantir o direito ao registro e à preservação de várias memórias.

Os bens de natureza diversa, multicultural se ampliaram bastante ao final da década de 1990, com a promulgação do Decreto nº 3.551, de 2000, que instituiu o registro de bens culturais de caráter imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro por meio do *Livro de Registro dos Saberes*, “onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no

cotidiano das comunidades” (§1.º), por meio dos livros de registro de celebrações, das formas de expressão e dos lugares, na qual a inscrição “terá sempre como referência a continuidade histórica do bem e sua relevância nacional para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira.” (§2.º).

Nesta acepção propugnada pelo Decreto nº 3.551, o patrimônio tem um caráter eminentemente histórico, pois os seres humanos estabelecem relações com os bens que reconhecem e valorizam constantemente, e modificam essas relações de acordo com seus interesses sociais e políticos. O patrimônio acompanha as mudanças na vida social e política, embora muitos acreditem que a preservação do patrimônio edificado passa principalmente pela permanência material do bem protegido; na realidade, essa permanência está relacionada à vida que habita os espaços, ao reconhecimento e à identificação dos bens de natureza material ou imaterial que remetem à tradição, aos valores de determinados grupos. O patrimônio só se constitui como tal quando faz parte das referências simbólicas e afetivas de uma dada comunidade ou grupo social.

Já a multiplicação do patrimônio, segundo Hartog (2006), é reflexo do sentimento de ruptura entre o passado e o presente, tendo em vista o sentimento vivo da aceleração da história, do presente contínuo acabou produzindo símbolos que são formas de se referir e de agir sobre o passado. Os símbolos realizam sua significação e sua existência em lugares públicos e são materializados por templos, museus, bibliotecas, teatros, cinemas, campos esportivos, praças e jardins, lugares santos como montanhas, rios, lagos, cidades, enfim, locais onde a sociedade possa comunicar-se, celebrando algo comum e que conserva o sentimento de comunhão e de unidade, em contraposição ao mundo virtual representado pela era digital e o seu pressuposto do instantâneo, do imediato e do fugaz, que vem sendo ressignificado e conquistando corações e mentes nas novas gerações.

A construção de uma rede de significação em torno do patrimônio de qualquer natureza embora seja uma tendência na sociedade contemporânea não garante por si só a contínua presença, ou seja, a sua preservação e permanência, tendo em vista que não é pertinente tomar, revitalizar e registrar determinado patrimônio sem que haja nele vida pulsante, tendo em vista que o que de fato mantém o patrimônio cultural vivo é a sua ressignificação cotidiana e coletiva, no meio em que se manifesta, apresenta.

O patrimônio vivo são todas as expressões culturais exercidas ao longo do tempo e de formas diferentes, de tal maneira que não são somente objetos culturais preservados em museus

ou o patrimônio edificado em pedra e cal. O valor que a sociedade, a escola estabelece a determinado bem faz dele vivo, capaz de aclarar de forma peculiar o passado daquele lugar que estava a se apagar com as marcas do tempo.

Tal aclaramento pode estar relacionado com a percepção e o sentido de pertencimento, de identidade e de alteridade na sua relação com os outros do tempo e no espaço, e pode possibilitar a consciência e ações de preservação do patrimônio cultural para muito além das ações institucionalizadas, o que pode ser demonstrado por formas de atuação e de participação social, de engajamento político que, sem perder de vista as transformações históricas de um tempo com interconexões diversas e de pluralidade cultural, contribuem para a institucionalização de sua realização, por meio de registros, de tombamentos ou das declarações de patrimônios que são recursos para garantir sua preservação e salvaguarda.

O desenvolvimento dessas práticas torna a identidade como algo muito próximo e inerente à cultura e ao modo de viver do grupo. O patrimônio não fica restrito às estátuas ou bustos de grandes personalidades, como assim conhecemos. Ele é avivado porque tem diversas formas de expressão, que podem ser da comunidade local, regional ou da sociedade brasileira ou de outros povos e grupos e disseminado através dos artesanatos, das maneiras de pescar, moradias, culinárias, danças, músicas, modos de falar e de vestir, rituais, festas religiosas e populares e relações sociais. Memória e patrimônio são atualizados ao longo do tempo, porque a cultura é dinâmica, assim como a economia, a sociedade e a política. Assim, o patrimônio cultural está vinculado à sociedade atual e o que o torna sujeito aos interesses e interpretações de diferentes grupos, passíveis, portanto, de transformações, de novas perspectivas e leituras em vários planos, o que torna desafiador identificar as tendências contemporâneas da trajetória cultural das tribos e grupos.

A escola é responsável pela aprendizagem, pela transmissão e pela preservação da experiência humana e da cultura. É nesse contexto que se encontra uma das perspectivas da educação patrimonial. Trabalhar o patrimônio cultural na escola é uma das formas de relacionar com o mundo cultural e, portanto, com os intercâmbios culturais em nível local, regional, nacional e globalizado. Os valores que um grupo, movimento social ou comunidade atribuem importância, passam a ser manifestos e cultuados, no sentido de se preservar e legitimar enquanto signos identitários de caráter material ou imaterial do patrimônio cultural que, em última análise, fazem com que tais saberes, fazeres e espaços possam também acontecer no currículo, nas atividades e eventos promovidos pela escola, por meio da educação patrimonial, na qual também se inicia o processo de educação histórica.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA EMMEL

O processo de iniciação na educação histórica por meio da educação patrimonial começou com a realização de atividades didáticas sobre patrimônio cultural, que trataram de aspectos relacionados às primeiras noções dos conceitos históricos de tempo e espaço, com o intuito de estimular os estudantes a perceber as diferenças de geração entre as pessoas, os objetos e os espaços, próximos ou distantes, com o uso de diferentes recursos e dinâmicas.

Neste sentido, os estudos relativos ao patrimônio cultural nas escolas têm sido feitos via educação patrimonial e o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, publicado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 1999, traz uma proposta bastante relevante para os educadores. O *Guia* é um programa que envolve ações educativas sobre as questões patrimoniais e traz pressupostos teóricos voltados para a salvaguarda do patrimônio cultural e algumas experiências e projetos desenvolvidos pelo IPHAN. O objetivo principal do *Guia* é despertar, no âmbito educacional, caminhos para desenvolver na escola e na comunidade, debates, atividades e eventos relacionados ao patrimônio cultural e estimular as pessoas e grupos a preservar a memória em entidades, associações, mediada ou não pelas instituições públicas de ensino e cultura federais, estaduais e municipais.

Outro material conhecido se baseia na metodologia do *Museu da Inconfidência*, publicado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, cujas atividades são divulgadas por endereço eletrônico próprio. A proposta metodológica apresentada no sítio do *Museu da Inconfidência*, que está localizado no município de Ouro Preto, Estado de Minas Gerais, tem por base aproximar a comunidade local da sua história, com a divulgação, por meio de boletins informativos, dos projetos considerados originais ou que apresentam uma prática inovadora. Mostras, oficinas, recitais, seminários e cinema cultural são oferecidos à comunidade local e a turistas, durante todo ano.

O conhecimento e o estudo desses materiais a respeito de educação patrimonial estimularam ações e iniciativas em escolas da rede pública municipal de ensino fundamental neste atual decênio, das quais serão destacadas as referências legais, documentais e experiências escolares sobre patrimônio cultural desenvolvidas pelos sujeitos escolares vinculados à instituição e, mais especificamente, às turmas de 3.º ano, a partir do ano de 2012, período em que se identificam registros sobre os eventos, as oficinas na EMMEL ou fora dela. Neste sentido, a análise dos documentos que relatam as ações pedagógicas e o cotidiano da Escola, do projeto

político-pedagógico, do perfil social, econômico e cultural do alunado e das comunidades que circundam o contexto escolar, indicam como a educação patrimonial pode se fazer presente na Escola e, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental, daí a necessidade de caracterizar um pouco mais essa instituição de ensino.

Em 2016, a EMMEL atendeu em torno de 600 alunos de várias classes sociais e oferece a modalidade de ensino fundamental (1.º, 2.º e 3.º anos), no sistema de ciclo inicial, e do 4.º ao 9.º ano, em séries, nos turnos da manhã e da tarde, e no turno da noite onde funcionam as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no segundo segmento do ensino fundamental. A maioria dos estudantes reside em bairros próximos à Escola. A frequência escolar é boa, exceto na EJA e a taxa de evasão nos três primeiros anos do ensino fundamental foi zero, em 2015. Ao analisar os dados do último censo educacional do município de Viçosa divulgados pelo Ministério da Educação¹⁵⁷ (MEC), por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), relativo aos resultados do ano de 2013, verifica-se que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Escola foi de 5,7, em 2013, enquanto a média projetada para a EMMEL era de 5,1, neste mesmo ano.

Outro resultado de destaque dessa Escola está na proficiência das avaliações externas, no Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública (SIMAVE) e no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), dos alunos do 3.º ano do ensino fundamental. Se for comparado com os dados do Estado de Minas Gerais e de todo município de Viçosa, 100% dos alunos apresenta nível recomendado em Língua Portuguesa. Atualmente, a escola possui 12 salas de aulas; uma sala de laboratório; uma sala de recursos multifuncionais, para atender a alunos com necessidades especiais; uma sala de supervisão; uma sala de diretoria; uma sala para professores; uma sala de secretaria; dois banheiros para professores; dois banheiros para funcionários; seis banheiros para alunos; uma cozinha; um almoxarifado; uma cantina; um pátio interno descoberto; e uma biblioteca. Uma quadra poliesportiva coberta encontra-se em fase final de construção.

A filosofia da Escola se reflete diretamente nas práticas educativas e na possibilidade de trabalho com a educação patrimonial, não por ser um espaço de convivências múltiplas e de inclusão social, mas também pelo fato de sua atual sede já ser por si só um monumento, um espaço que remete à memória e à história. Como já foi apontado a EMMEL começou a funcionar em fevereiro de 1955, mas na sua atual sede somente a partir de 10 de março de 1962. O

¹⁵⁷ Fonte: INEP. Disponível em: <<http://www.ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2015

edifício que abriga hoje a Escola serve como referência em educação e tem relevância para a história da cidade de Viçosa, pois foi onde funcionou a cadeia pública, desde a década de 1930. Trata-se de uma edificação em estilo eclético, que possui adornos discretos e moderados, em que prevalecem formas geométricas simples, ressaltadas pela diferença de cores. Os adornos estão pintados de branco e as paredes de amarelo, e internamente as paredes são chapiscadas, até 1,50 metros de altura, e rebocadas e pintadas na cor creme, constituindo-se nas características originais da construção.

Seguindo nesta contextualização iremos tratar de algumas características das turmas do 3.º ano do ensino fundamental, sobretudo em relação ao currículo de História. Optou-se por analisar a matriz curricular de História, por perceber a possibilidade de um trabalho voltado para a questão do patrimônio cultural, como tema transversal, e que tem como objetivos, conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles. Deve-se valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos indivíduos e povos e como um elemento de fortalecimento da democracia. Vale ressaltar que, no caderno de pluralidade cultural dos PCNs, o termo patrimônio não aparece definido conceitualmente, embora seja um dos objetivos a serem alcançados, referindo-se à cultura de grupos.

O campo de orientações pedagógicas sugere trabalhar as habilidades referentes a cada capacidade, havendo a indicação do uso frequente do livro didático, de vários gêneros textuais, e outros recursos que desenvolvam a capacidade crítica, a curiosidade e a formação de leitores e escritores. A prática docente necessária para o trabalho com os temas transversais deve ser orientada pela proposta pedagógica e pelo plano de ação da unidade escolar. O plano de ação está inserido no planejamento curricular e na proposta pedagógica que prevê a participação dos professores com o supervisor pedagógico. Esse documento norteia a organização e o acompanhamento pedagógico da escola. No plano de ação dos anos iniciais, além do projeto identidade, foi planejada e executada uma exposição de objetos culturais trazidos pelos alunos que puderam fazer comparações e definir sua significância no dia a dia. Também foram trazidos objetos que se usavam há um tempo atrás e não se usa mais. Um desses objetos foi uma máquina de datilografia.

A questão do patrimônio não é assunto tratado diretamente, sendo assim poderia até não ser lembrado. Embora a escola pesquisada tenha sido tombada pelo Patrimônio Público Muni-

cipal de Viçosa, não há referências de um trabalho contínuo, processual nesta temática. O volume do 3.º ano trabalha as transformações e as permanências na coletividade. Os conteúdos bairro e município são tratados em seus aspectos históricos, as formas de organização e estruturação das cidades e espaços do campo. O manual do professor apresenta reflexões relativas ao processo de ensino e aprendizagem, bem como contribui para a compreensão dos fundamentos teórico metodológicos que orientam a área da história e o ensino de História. Há também orientações e informações adicionais para trabalhar com a leitura de imagens e de fontes utilizadas para a escrita da história. As atividades do livro são diversificadas, abrangendo várias fontes para facilitar a compreensão do aluno, contendo textos variados e questionamentos, abrindo espaços para discussão sobre questões locais. Assim, nos primeiros anos de vida escolar, o estudo da história contribui para a formação da cidadania e leva os alunos a perceberem o mundo diverso em que vivem, respeitando direitos e deveres.

Feita esta breve contextualização da Escola e do currículo de História no 3.º ano do ensino fundamental, faremos um detalhamento das atividades ocorridas a partir de 2012, quando começam a ser realizadas e observadas as oficinas temáticas na EMMEL, como esta, intitulada *O que é patrimônio cultural: por que preservar*. A oficina foi coordenada pela professora de arte e pela professora responsável pela então única turma do 3.º ano. Elas abordaram, de maneira sucinta, como a memória coletiva é formada. Os alunos puderam fazer comparações de fotografias do município de Viçosa do passado e do presente, do ontem e do hoje. Os alunos puderam fazer as mais diversas comparações: as casas antes; hoje, prédios no local. Atualmente, temos ruas asfaltadas ou calçadas, movimentadas por carros e pessoas; no passado, ruas de terra batida, com charretes, carroças e cavalos e pessoas vestidas de modo bastante diferente de hoje. Estas comparações relacionam-se diretamente à história e geografia isto é, tempo e espaço. Depois se expressaram sobre as brincadeiras ensinadas e aprendidas com os adultos tanto no espaço escolar, quanto fora dele.

A oficina trabalhada na Escola levou a compreensão de que um dos temas recorrentes no âmbito da educação patrimonial está relacionado com a diversidade cultural dos povos que marca(ra)m a formação social brasileira e isto está refletido no patrimônio cultural expresso e presente no município de Viçosa e manifesto pelos alunos. Os recursos didáticos utilizados também possibilitaram o reconhecimento da variedade de ações educativas e de estratégias que podem ser realizadas para a vivência do patrimônio cultural local, regional e nacional.

Essa atividade pedagógica se coaduna com a proposta apresentada nos PCNs que valoriza o ensino escolar direcionado para a pluralidade cultural brasileira, notadamente dos afrodescendentes, das classes populares menos favorecidas e dos grupos indígenas; uma educação das relações étnico-raciais, que preconiza as trocas de conhecimentos e aprendizagens entre brancos e negros e voltada para a tolerância, dignidade e alteridade, considerando não apenas as resistências e lutas de grupos formadores da sociedade brasileira, como também o encontro, o contato, a troca e as interações destes sujeitos coletivos. Dessa maneira, os PCNs enfatizam a importância da inserção no currículo escolar da temática diversidade cultural e dos aspectos relativos às raças, grupos sociais e a inclusão daqueles que há bem pouco tempo não tinham nem direito a uma escola de ensino regular, nem a um conjunto de direitos civis, sociais e políticos de outros brasileiros.

Conhecer e estudar as memórias daqueles que até então não tiveram direito à história, a partir da perspectiva psicossocial, significa falar sobre o tempo vivido, contado pela cultura de um determinado grupo que o vive de diferentes formas, assim como cada pessoa que faz parte dele. Para preservar as memórias desse grupo, é preciso compreender sua existência e sua própria sobrevivência, a partir do estudo dos seus costumes e das tradições e ritos criados.

Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental se utilizam de muitas estratégias para tratar do trabalho de conhecimento dos costumes e das tradições sociais e culturais que envolvem a comunidade que circunda a Escola, o que pode contribuir para que os alunos entendam como esses saberes permanecem válidos e acessíveis às novas gerações ou como foram sendo modificados por elas. As lembranças e as experiências das pessoas mais velhas, próximas ou distantes, expressas em seus trabalhos, em suas histórias e em seus saberes nos auxiliam a entender como elas permanecem influenciando o pensamento e o cotidiano dos grupos ou das comunidades contribuindo para o seu entendimento do que é comum no passado e no presente. A conversa permite a troca de saberes e as lembranças geradas podem produzir um efeito de preservação e conservação das memórias.

Os encontros e as rodas de conversa com os alunos, os pais e os cidadãos da comunidade, visando à escuta em diferentes versões e seus saberes, é uma forma de transcender as lembranças pessoais e fazer com que a memória se apresente e gere o presente e o futuro. Durante a participação de um pai na roda de conversa, que ele falava das brincadeiras do seu tempo de criança e das brincadeiras do recreio quando era estudante da EMMEL, percebemos nos olhos atentos dos alunos a importância dessas trocas compartilhadas para preservação das memórias. Os encontros desse grupo foram mais que um conjunto de oportunidades de troca de saberes e

nas rodas de conversa buscam-se essas lembranças, quando os alunos falam do brinquedo preferido, das brincadeiras e até mesmo das comidas que eles gostam.

O relato desses encontros criam possibilidades de aparecimento dessa nova concepção de patrimônio cultural, que surge a partir dessa relação da escola, representada pelos gestores e professores, com os alunos, as famílias e a comunidade, na qual as memórias e as experiências têm um papel importante na geração de conhecimento, sobretudo para os mais jovens, desse modo, a coletividade não seria mais exclusivamente consumidora de patrimônio cultural, mas também produtora.

Essa perspectiva é corroborada por Horta (1999), quando afirma que a educação patrimonial tem o interesse em contribuir para a ampliação de uma nova visão do patrimônio cultural brasileiro, como fonte de conhecimento e aprendizado a ser utilizada e explorada na educação. O termo é, para a autora, instrumento de motivação para a prática da cidadania e para o estabelecimento de um diálogo entre as gerações pela mediação dos bens culturais, por meio da experiência, da compreensão e conscientização. As crianças seriam levadas a um processo de conhecimento e apropriação da herança cultural produzida socialmente e historicamente, com uma tendência a incorporar e acreditar nos saberes e valores que essa complexa rede de relações agrega.

No que concerne à ação pedagógica desse conjunto de atividades verifica-se que a mesma constituiu-se num processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da educação patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Outra atividade realizada no período que contempla essa ênfase na tradição e ao mesmo tempo afirma o patrimônio vivo é a que trata do universo musical, do estudo das cantigas populares, das danças e dos costumes da comunidade atendida. Neste sentido, a festa junina promovida pela Escola busca trabalhar músicas e danças que preservam seu sentido tradicional, que é a comemoração pelo final da colheita. As canções e danças trazem para o presente o que muitos pais e avós festejavam no passado. Outra memória deste patrimônio vivo é o Hino da

Escola, pensávamos esquecido por todos, no entanto, professores e pais que foram alunos trouxeram à tona, coletivizando com a comunidade escolar. O que interessa é o sentido de preservar aquilo que se faz presente na história e que renova a motivação dos sujeitos. Cabe aos professores, aos alunos, aos demais segmentos da comunidade escolar e aos cidadãos conscientes valorizar a manutenção da memória e reconhecer a importância desse patrimônio nas práticas escolares e comunitárias, por meio dos cânticos e outras práticas que repercutem no meio social.

Ainda durante o ano de 2012 outros eventos deram continuidade a essas atividades, dessa vez atingindo todos os alunos do ensino fundamental, como quando aconteceu a primeira *Gincana da Cultura Popular*, sob a coordenação de uma professora de Geografia e dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) dos Cursos de Licenciatura em Geografia e História da UFV, com a participação de todos os professores e alunos dos turnos matinal e vespertino. A iniciativa foi tão bem sucedida que a cada ano tem sido aprimorada, já fazendo parte do calendário de projetos e eventos anuais da Escola. A *Gincana da Cultura Popular* tem como objetivo principal proporcionar aos alunos e demais segmentos da comunidade escolar a vivência de atividades e conhecimentos acerca do patrimônio histórico e cultural brasileiro e suas relações com o mundo. As atividades são as mais variadas como cantigas, contação de histórias e lendas, adivinhações, trava-línguas e outros elementos que compõem os bens culturais materiais e imateriais.

O ensino sobre a história local, enquanto objeto de estudo central no conteúdo do 3.º ano do ensino fundamental, também deve partir das indagações feitas sobre a realidade imediata. Os alunos, de forma crítica, usufruem desse espaço e ao mesmo tempo se manifestam, produzindo os bens necessários à sobrevivência da história, e percebendo, à sua maneira, que não devem silenciar. (PINHEIRO *et al.*, 2012). Nesta abordagem, foi desenvolvida uma oficina com a temática *A cidade que temos e a cidade que queremos*, e constatou-se a capacidade que os alunos têm de se posicionarem de maneira crítica diante da realidade que vivem e relacioná-la com os problemas nacionais e mundiais. Os alunos discutiram sobre o município e compararam-no com o país e o mundo. Fizeram cartazes. A discussão sobre o município provoca nos alunos sensação de que, como moradores, percebem os problemas, de acordo com a vivência de cada um, e apresentaram as mudanças para se ter uma cidade melhor, sobretudo no que se refere à questão do “muito lixo, muito ladrão, ônibus lotado”, a “violência com as crianças, com as mulheres” na *cidade que temos*; e “Viçosa sem violência, sem roubo”, na *cidade que*

queremos, conforme consta nos respectivos cartazes. Atividade com essa problemática é importante de ser trabalhada, pois dão importantes indicadores do que pensam as crianças e os jovens, o que estão aprendendo, em termos de modos de ser, de saber, de fazer e de viver em comunidade, como eles se apropriam desses conhecimentos e qual é o significado desse aprendizado.

Em 2015, as turmas do 3.º ano desenvolveram uma unidade de estudo com o objetivo de trabalhar o patrimônio cultural do município de Viçosa. Foram realizadas ações educativas como discussões, dinâmicas, oficinas e visitas guiadas aos bens tombados. Os alunos produziram redações, desenhos, poesias, cartazes, faixas, painéis e maquetes relacionados ao patrimônio cultural de Viçosa. Os trabalhos foram expostos para visita e apreciação da comunidade no dia 3 de dezembro desse mesmo ano. A EMMEL tem buscado nesse trabalho, incentivar o aluno a ser produtor de sua cultura e uma destas experiências ocorreu na Estação Cultural Hervê Cordovil, compositor nativo da cidade, que ganhou projeção na cultura nacional. O edifício, antiga estação ferroviária central, é um patrimônio tombado pelo município e se localiza na região central de Viçosa.

O local serviu para realizar várias oficinas culturais, sendo desenvolvidas aulas de dança, capoeira, de instrumentos de corda, etc. Num primeiro momento os alunos eram meros participantes, mas à medida que o tempo foi passando o reconhecimento das atividades foram sendo incorporadas nos sentidos e nas significações que pais, alunos, docentes e comunidade lhes atribuem. Nesse espaço utilizado pelas turmas do 3.º ano da EMMEL, houve uma relação de sentido com os bens materiais e imateriais que a comunidade escolar reconhece e valoriza. Contudo, sabemos que essas relações podem ser transformadas em virtude de interesses culturais, políticos e sociais. O patrimônio cultural pode se modificar de acordo com a importância que os atores sociais dão a ele, por isso ele não é constante.

Há um grupo de estudiosos que valorizam somente os patrimônios ditos de pedra e cal, entretanto, no entanto, neste artigo, a valorização relaciona-se à convivência nos lugares, ao desenvolvimento de ações ligadas aos bens materiais ou imateriais. O patrimônio só é vivenciado e incorporado à determinada comunidade ou grupo quando há um elo afetivo com as referências que definem os lugares, os saberes e os fazeres. Os alunos apontaram diversos lugares de referência cultural, como esta Estação Cultural, desde que não seja reduzida a um monumento histórico, e sim a um espaço onde acontecem múltiplas atividades artísticas e culturais que eles frequentam e, portanto, constroem elos e laços afetivos, definindo aquele lugar não como um edifício frio de pedra e cal, mas um espaço de prazer, de satisfação e de pertencimento.

O mesmo vale para outros espaços de utilização mais frequente, como praças, como a Silvano Brandão, as igrejas católicas, dentre outras localidades.

Segundo Bittencourt (2009: 171), “cada lugar tem suas especificidades e precisa ser entendido por meio dos elementos que a compõem e suas funções”. Isto posto percebemos a importância de se trabalhar, nos anos iniciais do ensino fundamental, o conceito de espaço socialmente construído. O lugar não se restringe ao espaço físico, mas nas relações que se dão estando nele.

As saídas dos alunos da Escola também se constituem num recurso pedagógico importante para iniciar o estudo do meio, porque favorecem momentos significativos de aprendizagem e o desenvolvimento de atividades interdisciplinares nas áreas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes. Neste sentido, o *Tour Patrimonial* é, por excelência, uma iniciativa pedagógica desta natureza. Esse *tour* consiste numa excursão de trenzinho aos principais pontos de referência cultural do município. Essa passeio oportunizou aos alunos vivenciar uma situação de aprendizagem sobre o meio acerca do patrimônio material, os aspectos físicos e geográficos da parte central do município de Viçosa e serviu para aguçar o debate na roda de conversa sobre os problemas do lixo, das áreas de risco onde as pessoas vivem nos morros e os vários tipos de moradia construídas ao longo do tempo. Posteriormente os alunos fizeram entrevistas, leram textos e desenharam, com base nos conhecimentos vivenciados e apreendidos.

Assim o estudo do meio é um importante componente dos Eixos Temáticos do 3.º ano, previsto na matriz curricular de história, ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho da educação patrimonial de forma vivenciada e investigativa.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Para trazer à discussão a respeito da educação patrimonial, suas contribuições, seus limites e suas possibilidades no processo educacional, foi inicialmente realizada uma apresentação mais conceitual sobre patrimônio cultural e o seu caráter polissêmico atual, sobre identidade e memória e a pertinência do uso destas categorias teóricas e suas imbricações com as referências legais, documentais e as experiências em patrimônio cultural na Escola investigada e com as percepções expressas pelos sujeitos envolvidos no processo pedagógico de ensinar e aprender, quando participaram das aulas, oficinas, dinâmicas e relataram seu encontro com o outro, com o seu próximo e, ao mesmo tempo, com o outro que viveu em tempos e espaços pretéritos.

Também procurou-se contextualizar vários aspectos da instituição de ensino investigada, a partir de uma análise documental, que possibilitou a aproximação dos significados que sustentam os conceitos de educação patrimonial e seus desdobramentos. Os documentos orientadores deste trabalho, como os PCNs, os elaborados pela EMMEL, como a proposta pedagógica, o plano de ação pedagógica e o calendário escolar, foram analisados em partes alusivas à cultura, ao patrimônio e à educação patrimonial.

Foi muito importante ainda abordar a concepção de educação patrimonial com os professores e compreender como eles estabelecem as relações entre patrimônio cultural, planejamento, livro didático e processo ensino-aprendizagem. Para isso, foram feitas entrevistas com os cinco professores do 3.º ano dos anos iniciais do ensino fundamental e com a equipe gestora, composta pela diretora, duas vice-diretoras e pela supervisora pedagógica, que também é uma das autoras deste trabalho.

O acompanhamento sistemático no convívio cotidiano da escola e as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores do 3.º ano e gestores contribuíram para perceber as possibilidades de desenvolver e acompanhar atividades com recursos didáticos variados, baseados nas experiências vivenciadas por alunos e professores em relação ao patrimônio cultural. Também permitiu identificar os limites e entraves para realizar ações e desenvolver os projetos de educação patrimonial, em virtude de diferentes razões sociais, políticas e escolares.

Ao longo da investigação verificamos que o eixo temático educação patrimonial foi abordado por meio de diversas ações educativas formais e não formais que, por sua vez, estão referenciadas em práticas que envolvem processos de construção coletiva, isto é, da comunidade escolar, através do diálogo com estudantes, professores, pais e demais segmentos da comunidade, participantes das festas e eventos culturais, onde circulam variadas noções de patrimônio cultural e de categorias conceituais importantes para a educação histórica.

A pesquisa proporcionou a possibilidade de trabalhar as manifestações culturais de forma sistemática e incentivar a elaboração de um inventário cultural municipal, para que a comunidade tenha acesso ao conhecimento socialmente produzido, em termos de manifestações e valores culturais locais, por meio de um guia de ensino. Embora reconheçamos a relevância desse saber sistematizado para difusão da educação patrimonial, esse manual ou guia deve ser utilizado como ponto de partida para envolver a comunidade, para que a mesma identifique os valores e os espaços construídos, as formas de uso do patrimônio cultural que qualifica, debata o planejamento e motive as pessoas para resignificar esse sentimento de pertencimento, de participe do processo na instituição escolar.

Se esse ideário de interação social, comunitária e pessoal é menos exequível, a pesquisa deu visibilidade e inserção à educação patrimonial no âmbito escolar e valorização e importância dos saberes dos alunos e professores como elementos fundamentais para construção de novos saberes educativos patrimoniais numa perspectiva transformadora.

Também foram identificadas algumas dificuldades no decorrer do processo de acompanhamento da execução das atividades relacionadas com a educação patrimonial. A primeira limitação, de caráter mais macro, remete à própria estrutura e organização do sistema de ensino público, que não dá condições satisfatórias para o desenvolvimento pleno de uma educação socialmente referenciada.

Uma dificuldade está relacionada ao desconhecimento, de boa parte da comunidade escolar, sobre a temática de patrimônio cultural, cuja valorização e reconhecimento estão ainda numa fase inicial, sendo que, para alguns professores, este tema transversal no processo educativo formal ainda está relacionado somente aos bens edificados e aos lugares que representam as memórias, ou seja, que tenham maior visibilidade histórica e social, havendo o desconhecimento, portanto, do conceito de patrimônio imaterial. Outra dificuldade diz respeito à formação dos professores com relação aos conhecimentos da cultura local para aplicação de conteúdos e métodos em sala de aula, ou mesmo de agregar conhecimentos locais aos assuntos mais amplos tratados no livro didático.

Uma alternativa para minimizar estas dificuldades nos municípios pode ser viabilizada por meio de cursos de extensão ou aperfeiçoamento, oficinas ou seminários, a organização de mostras temáticas fixas ou itinerantes, que pudessem contemplar a escola e a comunidade, enfim, ações que esclareçam e discutam patrimônio cultural e os conceitos a ela relacionados, sobretudo através da formação continuada do corpo docente do município. É necessário ressaltar que uma das preocupações centrais para a difusão dessa ação pedagógica relacionada à educação patrimonial envolve a formação continuada do professor e passa pela maior discussão e aprofundamento do conceito de patrimônio cultural, identidade e memória, bem como das possibilidades de seu uso nas escolas.

Que os desafios, as possibilidades, os limites e incertezas narrados durante esse estudo tenha suscitado o desejo a outros pesquisadores de lançarem um olhar mais atento à prática educativa no cotidiano escolar, seja por meio de grupos de pesquisa ou outras atividades afins que propiciem a ampliação de conhecimentos junto aos docentes, alunos e comunidade.

BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei no 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 29 maio de 2015.

BRASIL. *Patrimônio imaterial: disposições constitucionais; normas correlatas; bens imateriais registrados*. Organização: Flávia Lima e Alves. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 84 p. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496320/000934175.pdf?sequence=1>>. Acesso em 21 maio 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANCLINI, N. G. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. *Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional*, v. 23, p. 94-115, 1994.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. *Patrimônio Cultural: conceitos, políticas, instrumentos*. São Paulo: Annablume, 2009. Disponível em: <<http://www.museudamusicaitu.com.br/artigos>>. Acesso em: 21 out. 2015.

CRUZ, Tancredo Almada (Coord.). *Revista Retrato Social de Viçosa V*. Centro de Promoção do Desenvolvimento Sustentável. Viçosa, MG: Census, 2014.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo*. Trajetória da política federal de preservação no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

GUIA BÁSICO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Museu Imperial, 1999.

HARTOG, François. Tempo e história: como escrever a história da França hoje? *História Social*, Campinas, n. 3, p. 127-154, 1996.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

MORESI, Eduardo (org). *Metodologia da Pesquisa*. Brasília. Distrito Federal: Universidade Católica de Brasília, 2013.

PANIAGO, Maria do Carmo Tafuri. *Viçosa – Mudanças socioculturais; evolução e tendências*. Viçosa, UFV, Imprensa Universitário, 1990.

RANGEL, José Mário da Silva. Blog: *O passado compassado de Viçosa*. 2007. Disponível em: <<http://opassadocompassadodevicosa.blogspot.com/>>. Acesso em: 12 de agosto de 2014.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: NARRATIVAS DE PACIENTES E PROFISSIONAIS DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO SOBRE A TELENVELA GABRIELA

ELISABETE ZIMMER FERREIRA

JÚLIA SILVEIRA MATOS

Laboratório Independente de Estudos em Ciências Humanas (LABEC) – Universidade Federal do Rio Grande

RESUMO: Para pensarmos esta pesquisa devemos ter em mente que a aprendizagem histórica não é unicamente propriedade do sistema escolar e como tal não se finda neste espaço. Está relacionada a historiografia e a forma com que se ensina história, mas sobretudo, diz respeito a consciência histórica surgida no cotidiano. A televisão é parte deste cotidiano e dentre a sua programação destacam-se as telenovelas, que inicialmente tiveram um caráter voltado a diversão, mas na década de 1980 tomaram o rumo da intervenção. Toda telenovela se constitui como uma narrativa, na qual os telespectadores encontram um padrão de identificação com suas próprias vidas, que mobiliza a discussão e a reflexão. Objetivamos identificar os saberes construídos pelos participantes da pesquisa e como se processou a aprendizagem histórica e suas representações sociais, a partir da experiência televisiva com a telenovela Gabriela. Adotamos o método de estudo de casos múltiplos, que foi sustentado nas técnicas de entrevista complexa e análise de conteúdo. Obtivemos como resultados os seguintes saberes construídos: casamento, mulher e violência. Concluímos que não é o conteúdo em si ou a quantidade deste que incide sobre a educação histórica, mas a necessidade de orientação sobre determinado assunto que desencadeia o processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: *Historiografia, Aprendizagem Histórica, Narrativas.*

Ao investigar as relações dialéticas entre uma cultura histórica construída através da historiografia sobre os conceitos de coronelismo e clientelismo e a narrativa de pacientes e profissionais do Hospital Universitário da Universidade Federal do Rio Grande – FURG sobre a telenovela Gabriela, e, essa como meio de massificação da aprendizagem Histórica constatamos, nas narrativas dos participantes a compreensão dos conceitos propostos. Além disso, as narrativas mostraram o alargamento dos assuntos abordados para outros temas vinculados a temática central, os quais revelaram uma percepção ampliada da sociedade e da condição da mulher na época representada na telenovela. Tais percepções não puderam ser deixadas de lado por nós. Ao contrário, se constituíram como mais uma questão a ser estudada, a qual apresentamos nesse trabalho.

Partimos do pressuposto de que ocorre aprendizagem histórica além dos ambientes formais de educação, e validamos nossa hipótese nas análises teóricas de Jörn Rüsen, o qual defende que a aprendizagem histórica “é a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (RÜSEN, 2010a: 79), a qual se revela por meio da narrativa. O autor ainda afirmou que: “O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente” (RÜSEN, 2010b: 44).

No nosso caso, as experiências invocadas por Rüsen devem ser percebidas como a experiência televisiva, na qual os telespectadores experimentaram uma vivência, no seu presente, que estava além do real. Ou seja, eles foram capazes de gostar ou odiar os personagens da trama, falar e discutir sobre eles como se fossem reais, mesmo que Consulta realizada tivessem total entendimento de que eram fictícios. O enredo novelístico durante sua veiculação na televisão passou a fazer parte das vidas dos telespectadores, e, portanto, promoveu “experiências de ações relevantes do presente”, como expresso pelo autor.

Neste ponto destacamos que o aprendizado se processa de duas formas. Uma é a experiência da práxis, a qual se dá no cotidiano e a outra, a escolar, experiência esta que não queremos de forma alguma negar, apenas demonstrar que o aprendizado histórico pode ocorrer também por meio de elementos presentes em parte de nossas atividades diárias, como a televisão. Ressaltamos que aprendemos com o que nos é e nos foi posto, no caso deste estudo com a telenovela, e com os outros, tal qual outros aprendem conosco. Isso ocorre porque o ato de assistir os capítulos da telenovela gera um aprendizado, mediante decodificação de uma mensagem, bem como o debate acerca da mensagem já decodificada pelo telespectador

norteado por sua própria cultura, com outros telespectadores que também imprimem seus pontos de vista no momento do repasse da mensagem (THOMPSON, 2009a).

Sobre o aprendizado histórico é preciso enfatizar que ele tem início a partir de experiências relativamente importantes no presente do aprendiz, momento no qual suas carências de orientação são transformadas em questionamentos a respeito do passado, revelando assim, o potencial da experiência da memória histórica. Isto demonstra que aprender história é mais que acumular conteúdos, mas elaborar respostas a questionamentos provenientes de conhecimentos prévios, sendo estas respostas tomadas por seu aprendiz como fator de determinação de orientação para a vida prática (RÜSEN, 2010a).

Outro fator a ser pensado é que o aprendizado histórico pode ser parcial quando visto somente como processo cognitivo, já que é determinado também por pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses do próprio sujeito (RÜSEN, 2010b). Diante desta premissa, consideramos relevantes algumas partes das narrativas dos participantes da pesquisa que ultrapassaram a temática do coronelismo/ clientelismo, pois houve evidência da construção de saberes para além destes, os quais apontaram para uma nova temática, a sociedade, como já referido.

Com isso, estabelecemos o seguinte objetivo: identificar os saberes construídos pelos participantes da pesquisa e como se processou a aprendizagem histórica e suas representações sociais, a partir da experiência televisiva com a telenovela “Gabriela”.

Utilizamos como metodologia o estudo de casos múltiplos, o qual obedece a lógica da replicação evidenciando os fenômenos pelos quais a aprendizagem histórica se processa, visando observar além da trajetória e da repercussão de seus fenômenos, seus efeitos em todo seu contexto (YIN, 2011). O método teve como suporte a entrevista complexa e análise de conteúdo. Destacamos que a entrevista complexa, é uma técnica que orienta um diálogo com um determinado propósito, que se caracteriza como promotora da abertura e aprofundamento em uma comunicação, trazendo perguntas abertas, as quais permitem que o entrevistado exponha suas opiniões sem uma determinada condição pré-estabelecida (POPE, MAYS, 2009), portanto nos possibilitou a coleta dos dados. Já, a análise de conteúdo, uma técnica muito utilizada na análise de textos, divide-se em três fases: 1) Pré análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 2011), nos permitiu realizar uma análise detalhada de cada narrativa investigada.

Logo que procedemos a releitura das narrativas, tendo por temática a sociedade, constatamos que alguns participantes demonstraram ter experienciado situações semelhantes

às apontadas na telenovela. Em geral, estas situações estiveram postas em suas narrativas como conteúdos aprendidos tendo a telenovela como instrumento de aprendizagem histórica. Os saberes construídos pelos participantes acerca da temática sociedade foram esquematizados no gráfico a seguir.



GRÁFICO 1 – Saberes construídos evidenciando aprendizagem da temática sociedade na narrativa dos participantes, Rio Grande – RS, 2014.

Nesta temática observamos que o processo de aprendizagem não foi uniforme em todos os saberes construídos, fato também evidenciado na temática coronelismo/clientelismo. Deste modo, novamente ilustramos, por meio de gráfico a construção individual dos saberes históricos orientados na telenovela “Gabriela”.

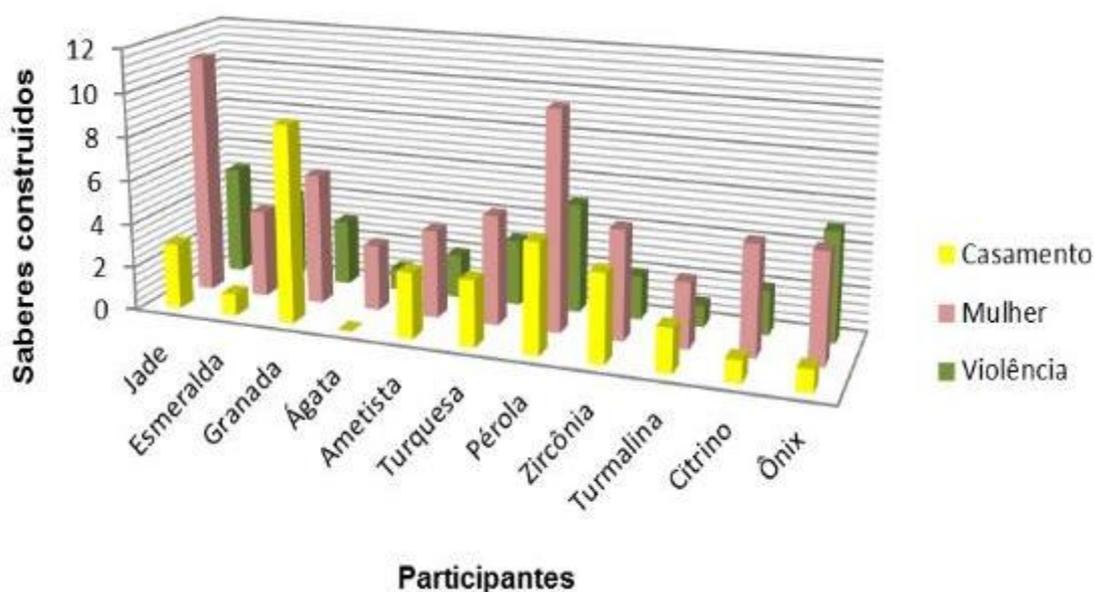


GRÁFICO 2 – Comparativo entre os Saberes construídos evidenciando aprendizagem da temática sociedade na narrativa dos participantes, Rio Grande – RS, 2014.

Por meio das narrativas dos participantes constatamos que a lógica do diálogo entre os saberes construídos pelos sujeitos da pesquisa e a historiografia se estabeleceu, mesmo não tendo sido apresentada de forma fundamentada na telenovela. Deste modo, os telespectadores mesmo sem saber qual foi o suporte de Walcir Carrasco (autor da telenovela) para compor sua narrativa histórica, identificaram os temas destacados pelo autor como definitivos e históricos. Mesmo tendo ciência que “Gabriela” não é o real e, sim, uma representação de uma história, inspirada na obra ficcional de Jorge Amado, na qual foi encenado um período de nossa história, identificamos a apreensão por parte dos participantes de conteúdos históricos, bem como sua interpretação, o que lhes possibilitou uma aplicabilidade em sua vida cotidiana.

Na temática Sociedade notamos a unanimidade dos participantes na construção dos saberes mulher e violência. Além destes, foi também construído o saber sobre o casamento. Assim, reafirmamos a ideia inicial desta pesquisa, pois a aprendizagem histórica se processa também em ambientes externos aos formalizados como espaços de educação. Deste modo, passamos a seguir a discussão da categoria Mulher a qual apresentamos mediante as unidades de referência que a construíram de modo a mostrar processo de aprendizagem e consciência histórica de cada um dos participantes de forma individual.

MULHER

A mulher foi percebida de forma multifacetada pelos participantes, sendo-lhe atribuídos diferentes papéis na sociedade. A seguir discutem-se as construções individuais sobre a mulher.

De acordo com Jade:

Naquela época a mulher não tinha contato com dinheiro, pelo menos eu tive essa visão da novela, tanto que quando os pais da Lindinalva morrem, ela não sabe lidar com dinheiro e provavelmente a mãe dela também não sabia porque o pai é que lidava com o dinheiro. A mãe também não ia trabalhar no comércio por causa do que a sociedade ia dizer, e, aí quanto ocorre a morte dos pais ela não sabia o que fazer (Jade)

Para Jade a mulher estava numa posição de dependência do marido ou do pai, fato este construído a partir do acidente e morte dos pais da personagem Lindinalva. Jade explicou que a mulher que gozava de uma posição mais elevada na sociedade não trabalhava, pois isto não seria de bom tom para a sociedade, motivo pelo qual mãe e filhas ignoravam assuntos monetários. Jade percebeu a mensagem veiculada na telenovela, a qual esteve de acordo com

dados historiográficos, pois em 1900 as mulheres correspondiam a 45,3% da população economicamente ativa no país, percentual que caiu em 1920 e 1940, mantendo-se em torno de 15,3% e 15,9%, respectivamente e a administração do lar sucumbiu ao seu caráter social tornando-se um serviço privado, sendo a mulher sua primeira-criada (MARIUCCI; NALESSO, 2006). Este fato mostrou que mulher que tinha condições de sobrevivência, retornou ao lar para cumprir sua função de dona de casa, situação que a colocou numa posição de dependência de seus mentores homens.

Na atualidade para Jade:

Muda a questão da mulher não mandar no seu próprio dinheiro, pois antes a mulher saía das ordens do pai e passava para as do marido, na novela mostra isso. A mulher casava e o marido passava a mandar, então ela saía do domínio do pai para o do marido, inclusive no dinheiro.... Ainda tem uma certa submissão por parte da mulher. É claro que isso mudou porque a mulher ocupou espaço. Primeiro começou a trabalhar, a casar com quem amava, depois a estudar, aí conforme ela estuda ela vai ter uma profissão. A gente vê que muitas mulheres já trabalham e tem boa remuneração, só que a submissão ainda continua... eu acho que isso é cultural ... (Jade)

Jade considerou o passado e a posição que a mulher ocupava nesse passado reconhecendo a mudança, que caracterizou a narrativa como genética, pois estas remeteram as transformações de modos de vida. Sua capacidade de avaliar a mudança nos processos históricos, percebendo as diferenças entre o presente e o passado, ao mesmo tempo que compreendeu que as próprias transformações como fruto de uma longa trajetória de reivindicações, revelou um tipo de consciência histórica genética, que tem em seu eixo central a mudança como "... a essência e o que dá à história seu sentido" (RÜSEN, 2010c: 68). Isso porque no tipo genético de consciência histórica o princípio da significação da história para o sujeito é a percepção do desenvolvimento dos processos históricos, nos quais as mudanças, ocorrem de forma ordenada.

Todavia, Jade salientou que na atualidade a mulher se mostra submissa ao homem, porque estabelece uma relação de dependência emocional com ele. Para a participante isso é cultural, logo ela demonstrou sua orientação para aceitação de pontos de vista distintos, os quais novamente caracterizam a consciência genética (RÜSEN, 2010a).

Granada apresentou em sua narrativa a interpretação referente à mulher na sociedade.

Eu vejo um desenvolvimento muito grande, principalmente dos anos 80 para cá.... Hoje eu vejo que as mulheres estão se inserindo mais no mercado de trabalho, tendo uma representatividade bem maior, tem mulheres com salários bem maiores que de alguns homens.... Não vejo a mulher se preocupando tanto com o casamento (Granada)

Ao relacionar os fatos sobre a mulher representados em "Gabriela" a participante demonstrou a operação mental da experiência, pois apreendeu fatos históricos e reconheceu a diferença temporal do presente e do passado (RÜSEN 2010a), aqui postas como as cenas

exibidas em “Gabriela”. Além disso, Granada reduziu a diferença temporal entre as temporalidades envolvidas (RÜSEN 2010a) ressignificando os fatos apresentados na telenovela.

Granada explicou que o desenvolvimento a partir de 1980 incidiu diretamente sobre a situação social da mulher, pois ela inseriu-se mais no mercado. De acordo com a historiografia recente, a mulher teve sua participação marcada no mercado de trabalho já no início do século XX, momento em que a mão de obra feminina correspondia a 45,3% da população trabalhadora. Porém, em 1920, este número reduziu para 15,9% permanecendo em torno disso até 1970, período que se caracterizou por maior abertura ao mercado trabalhista para as mulheres, fato que ocorreu em função do desenvolvimento econômico e da decadência dos níveis de renda real nas camadas mais pobres e médias inferiores. Assim, em 1991, as mulheres no mercado de trabalho equivaliam a 38,85%, porcentagem que subiu para 43,9% em 1992 (MARIUCCI, NALESSO, 2006).

Conforme Granada, quando a mulher retornou ao mercado de trabalho, aumentou seu poder aquisitivo, reviu sua postura frente ao casamento e solidificou seu poder decisório. Esta explicação apontou uma consciência genética a qual tem por fundamento a mudança, ou seja, o argumento de que os tempos mudam, pois não há uma negação total do passado (RÜSEN 2010a), mas a compreensão de que a situação da mulher mudou.

A submissão feminina e a luta feminina foram os conteúdos apreendidos pela participante Ágata:

Tem também aquela questão da menina que luta muito, da Malvina, isso me chama atenção, a luta que a mulher teve para tentar conquistar um espaço igual, o que não é nada além de ter os direitos dela. Isso, nessa novela, está muito relacionado com a história. Eu acho que eu percebo mais as coisas da novela hoje pela própria novela e aliada ao fato de eu estar mais velha, pela minha experiência de vida, pelas vivências e por poder refletir sobre o que aquilo ali está te mostrando. (Ágata)

Observamos que Ágata avaliou sua própria interpretação sobre as cenas de “Gabriela”, atribuindo sua interpretação a sua experiência de vida. Isso que ela tem ciência de sua cultura histórica, que é o campo em que o potencial de racionalidade atua na práxis da vida, configurando-se como o espaço em que o indivíduo interpreta o mundo e a si mesmo através da constituição de sentido das experiências temporais, incidindo diretamente sobre a consciência histórica (RÜSEN, 2010b). A partir disso percebemos aproximação temporal entre o passado representado na telenovela e o presente vivido:

...infelizmente o que eu penso disso até os dias de hoje é que a mulher continua submissa, a mulher ainda é vista como menor, como menos, claro que com bem menos clareza, porque naquela época isso é escancarado. Ainda hoje, as profissões femininas são as que têm remuneração menor, tem menor

importância digamos assim, as profissões que tem um predomínio do sexo feminino são aquelas que tem menos valor, entre aspas, as professoras, as enfermeiras, são profissões predominantemente do sexo feminino e elas aparecem muito menos valoradas socialmente, culturalmente (Ágata)

Ágata demonstrou certa negatividade ao interpretar a situação da mulher na sociedade. Para isso, ela utilizou-se das cenas de “Gabriela”, que corresponderam a experiência do passado, ressignificando-as no presente a fim de determinar sua orientação (RÜSEN 2010a). Para ela, a mulher ainda está em posição de submissão social, principalmente no que tange ao mercado de trabalho, pois profissões que são predominantemente femininas permanecem sendo menos valorizadas.

De acordo com a historiografia recente isso é histórico, pois segundo Mariucci e Nalesso (2006), em 1941 a legislação vigente permitia menor remuneração às mulheres, sendo que elas poderiam receber de 10% a menos que os homens. Outro dado apontado por esses autores é que as mulheres são mais qualificadas profissionalmente, porém permanecem tendo salários inferiores ao dos homens, sendo que 71,3% da população feminina têm renda inferior a dois salários-mínimos e só 9,2% da população feminina ativa recebem valores que ultrapassam a cinco salários-mínimos.

Na narrativa de Ágata percebemos uma consciência histórica do tipo exemplar, a qual tem como ponto chave as regras, onde as experiências do passado se apresentam como regras gerais de conduta humana (RÜSEN, 2010a). Diante disso, revelou-se sua orientação na práxis da vida, por meio de um sentimento de impotência e, até mesmo, de crítica à desigualdade e a falta de reconhecimento da mulher no mercado de trabalho.

Ametista relacionou a telenovela a sua experiência familiar.

Eu acho que a novela representa o que se viveu naquela época, e que nossas famílias passaram por alguma coisa semelhante. O pai mesmo nunca deixou a mãe trabalhar, era cultura da época dele, “não quero que tu trabalhes”, e ela se submetia, isso era cultural. Isso a gente não consegue ver naturalmente, mas sabe que aconteceu (Ametista)

Ametista evidenciou um ganho no seu processo de aprendizagem, pois mesclou temporalidades diferentes. Isto é, ela refletiu sobre seu passado histórico, representado pela memória de sua própria vivência, a infância (RÜSEN, 2012), aqui representado pela memória do pai não permitir que sua mãe trabalhasse e pela submissão da mesma ao marido. Observamos que a experiência da telenovela desencadeou o uso de três temporalidades, a do coronelismo representado na telenovela, a da infância do próprio participante e a da atualidade. Sobre isto, Rösen (2012), afirmou que há um aumento no processo de aprendizagem de forma qualitativamente ao se perceber que dentro da temporalidade do passado são percebidas outras temporalidades próprias, visto que cada época tem o seu próprio perfil.

A partir disso, Ametista revelou sua consciência histórica, como genética, pois entendeu a situação da mulher no passado, mas disse que não consegue aceitar naturalmente. Ou seja, Ametista não negou simplesmente a vivência da mulher no passado; para ela houve uma mudança cultural, que afetou os padrões de comportamento.

Pérola citou uma passagem da telenovela trazendo um novo saber, que foi partilhado por Zircônia:

... o que aconteceu com a Lindinalva é que o Berto faz ela se entregar para ele antes do casamento, mas a velha não deixou depois ele casar com a coitadinha a onde ela vai para num cabaré. É como te digo, moça naquele tempo que se entregava e se descobriam não tinha mais amizade... (Pérola)

“Naquela época se a mulher se entregasse antes do casamento, ela ficava malvista e falada, não tinha mais para onde seguir, que rumo tomar depois de dar esse mau passo, vamos dizer assim” (Zircônia).

Ambas as participantes salientaram o tema da virgindade e explicaram que no período representado a virgindade era de suma importância para a mulher, por que, se não se guardassem para o casamento seriam malvistas socialmente.

Entre os anos de 1940 e 1960 as moças solteiras tinham sua honestidade definidas por três pilares: 1) condição ou reconhecimento social, 2) característica moral e 3) estado fisiológico. Logo, a mácula em qualquer um destes repercutia imediatamente sobre a honra da moça. Porém, “a ruptura do ‘selo’ fisiológico era de longe o mais danoso, por ser considerado o seu único dote natural irreparável” (SANTOS, 2008: sp).

Nesta época, havia uma hierarquia da sexualidade, a qual determinava a postura e o destino sexual de cada gênero. A partir daí se constituiu que tanto homens quanto mulheres deviam portar-se de modo a não ultrapassar os limites socialmente prescritos a fim de ter um bom casamento. Nessa conjuntura, destacava-se o desejo dos homens em precipitar as relações sexuais, os quais eram confrontados pela obsessão da virgindade das moças, momento em que eles ultrapassavam os limites argumentando sobre a necessidade da comprovação da virgindade da parceira, ou pediam a ela a “prova de amor”. Após a cedência da moça surgiam dúvidas sobre sua postura moral, pois seria arriscado casar-se com uma mulher que se revelou fácil (SANTOS, 2008).

Observamos que o conteúdo histórico exibido por meio das cenas de Lindinalva e Berto foi apreendido pelas participantes de modo que ambas compreenderam que as cenas da telenovela representaram o comportamento social esperado para homens e mulheres num período de tempo diferente do atual, fato que denotou a operação mental da experiência. Além disso, elas ressaltaram fatos que podem ter passado despercebidos pelos outros participantes, o que nos fez refletir sobre o nível de atenção que dedicaram a narrativa histórica presente em

“Gabriela”. Deste modo, é relevante pensar que o aprendizado histórico é estimulado por necessidades de orientação de indivíduos ativos e passivos, quando submetidos a experiências desconcertantes, onde se deve lembrar o fascínio que o passado exerce sobre os sujeitos (RÜSEN, 2010b), fato este que explicou a apreensão detalhada dos fatos históricos representadas na trama de “Gabriela”.

De acordo com Zircônia:

Hoje a mulher é criada diferente, aqui em casa nós fazemos questão que as nossas filhas estudem, que tenham como sobreviver independente ou não de casarem... eu vivo esse outro lado diferente do que que vivi na minha infância. A sexta série era de noite e meu pai dizia que as filhas dele não podiam sair de noite. Agora, com as minhas filhas eu e meu marido damos muita força para elas estudarem. (Zircônia)

Zircônia explicou que a mulher de hoje é criada diferente. Destacou que em sua casa a educação é incentivada, coisa que lhe foi negada na infância e que, portanto, vive atualmente uma experiência distinta da que viveu na infância, momento em que teve que abandonar a escola por imposição do pai. Notamos que Zircônia reafirmou sua ideia de mudança e suportou novamente seu entendimento da mudança social na própria experiência, ou seja, nas recordações de sua própria história. A participante comparou sua vivência passada com a atualidade e apresentou a partir daí uma consciência histórica aprimorada pela sua própria experiência no tempo, bem como sua orientação para a vida prática, através da oferta de uma educação diferente as suas filhas.

Conforme Rüsen (2010a), a consciência histórica expressa sua função de orientação na narrativa histórica. Assim, classificamos a narrativa histórica de Zircônia e Perola como genética, pois de acordo com os pressupostos de Rüsen, as participantes apresentaram uma retomada do passado e não a sua pura negação. Para a participante houve a percepção de uma evolução, ou seja, uma reconstrução do papel social da mulher de modo a alcançar padrões mais aceitáveis, sendo que Zircônia se baseou no e na compreensão da transformação da mentalidade social para construir sua orientação para o presente e o futuro.

VIOLÊNCIA

A violência foi um saber amplamente ressaltado pelos participantes da pesquisa. Esteve presente na questão eleitoral e na social, instância esta que se debruçou sobre o sujeito feminino. Voltamos então a destacar que usamos a definição de violência concebida por BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO. Ainda segundo estes autores, “... Exerce Violência quem tortura, fere ou mata; quem, não obstante a resistência imobiliza ou manipula o corpo de

outro; quem impede materialmente outro de cumprir determinada ação. Geralmente a Violência é exercida contra a vontade da vítima...” (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1998: 1301). Diante disso, entendemos que o conceito de violência foi apreendido pelos participantes e percebido como uma constante na vida de algumas mulheres representadas em “Gabriela”.

Para Esmeralda e Turquesa a atualidade se mostra um pouco diferente. Esmeralda reconheceu a violência contra a mulher na fala: “depois que o Jesuíno matou a esposa, ele buscou casar de novo porque ele queria filhos e a Sinhazinha não tinha filhos e isso era um problema na época” (Esmeralda). E Turquesa trouxe a seguinte narrativa:

... existia tanta violência contra a mulher naquele período ... não tinha leis que a protegessem porque a sociedade retratada era predominantemente paternalista, masculina. Esses homens faziam leis para defesa de si próprios, desse modo a mulher não tinha nenhuma representatividade na sociedade, assim a violência era com certeza uma forma de opressão (Turquesa)

No entanto, nas próximas falas, Esmeralda e Turquesa revelaram uma visão que a atualidade é diferente:

... hoje existem leis, uma punição prevista para quem desrespeita essas leis, o que antes não existia, pois era possível matar em prol da honra... a mulher ainda sofre muita violência calada, por medo, por submissão, por dependência financeira, afetiva... estão existindo mudanças, mas que ainda é um passo muito pequeno, porque hoje mesmo tendo a lei Maria da Penha, a mulher ainda é agredida porque não há um policial 24h na porta dela (Esmeralda)

Hoje ainda tem violência contra a mulher como mostrava a novela ... hoje a gente vê campanhas que querem definir qual a roupa que a mulher tem que usar, mas em afronta se vê outras, que mostram o rompimento com aquele tempo, como essas que estão circulando na internet, aquelas que as mulheres apareceram nuas e colocaram dizeres que não mereciam serem estupradas, e a própria lei Maria da Penha. A televisão também surge como um ícone para que as mulheres e não só elas, mas a sociedade como um todo, possam demonstrar esses micro rompimentos que são os geradores da mudança (Turquesa)

Nas narrativas de Esmeralda e Turquesa observamos a competência para integrar as ações violentas contra a mulher, “em um conceito de tempo que une aquele antigo período com o presente dando uma significação de peso histórico” (RÜSEN, 2010a: 60) para as ações de violência de homens para com as mulheres. Ou seja, elas compararam as ações de violência praticadas no passado com as atuais e conceberam uma mudança mediante o destaque que deram a existência de leis que antes não existiam e ao fato da sociedade buscar a punição dos agressores. Isso se caracterizou como a “evolução do direito de uma forma pré-moderna a moderna” (RÜSEN, 2010a: 60). Com isso, Esmeralda e Turquesa negaram a validade da ação violenta contra a mulher sem maiores efeitos, pois hoje existe uma legislação que protege a mulher.

Esmeralda e Turquesa citaram a Lei Maria da Penha, a qual:

... cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar. (BRASIL, Art. 1, 2006)

Entendemos que houve uma transformação na legislação brasileira, pois o poder público buscou erradicar a violência contra a mulher estabelecendo medidas assistenciais e de proteção às mulheres que de alguma forma sofreram violência, como foi mencionado por Esmeralda e Turquesa, fato que veio a corroborar na aprendizagem histórica de ambas, pois conforme Thompson (2009b) as participantes decodificaram a mensagem midiática e resignificaram a experiência passada, de modo a conduzir sua consciência histórica para o tipo genético, pois evidenciaram um raciocínio moral onde a mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais.” (RÜSEN, 2010a). Assim, a questão da validade da violência contra a mulher perdeu o seu valor e deu lugar a outra forma de comportamento.

Ônix também destacou a violência e o assassinato.

A novela representa bem a época do coronelismo por retratar a agressão à mulher, que era um tanto desvalorizada, Naquela época, ele matou ela para defender a própria honra, em defesa da honra dele, ele assumia que havia matado a esposa, e existia uma convivência na justiça, e a lei era burlada (Ônix)

Ônix entendeu que a mulher era um ser desvalorizado e visto como um objeto pelos coronéis. Era restrita ao lar, pois para os homens da época a vida pública poderia oportunizar relacionamentos. Contudo, dona Sinhazinha, esposa do coronel Jesuíno, o traiu. Sua morte, segundo o participante, foi tratada como crime de morte, aceito socialmente como forma de defender a honra. Mas, aqui surgiu um dado que diferenciou sua aprendizagem da dos demais participantes, pois ele afirmou que a lei na época era burlada, já que havia uma convivência da justiça. Destacamos que para o participante o crime de honra no período representado na telenovela já se constituía como uma ilegalidade. Diante do exposto, inferimos que o participante tinha conhecimento sobre uma legislação que buscava coibir este tipo de ação.

De acordo a historiografia, entre 1910 e 1940 era comum os homens vingarem sua honra manchada através do assassinato das mulheres que haviam cometido os chamados ‘crimes de amor’. A partir de 1910 surgiu uma campanha contra esses crimes que perdurou até 1930, a qual acompanhou uma grande preocupação social, pois os referidos crimes, mesmo que não fossem um fenômeno novo, tornaram-se ameaçadores. Outro fato, é que as próprias mulheres começaram a investir sobre seus agressores (BESSE, 1989)

Então, em 1940, a campanha surtiu efeito e o código penal foi revisado. Desse modo, a emoção e a paixão deixaram de ser considerados atenuantes da responsabilidade criminal (BESSE, 1989). No entanto, esse mesmo autor revelou que os advogados encontraram uma brecha para burlar a lei alegando que seus clientes eram honestos e não se constituíam em um perigo para a sociedade. Com isso, os assassinatos continuaram ocorrendo sem que houvesse muita repercussão (BESSE, 1989). Assim, o saber construído por Ônix se sustentou historiograficamente.

Os casos de violência contra a mulher, eu conheço por parte de experiência com familiares, e sei que esses casos diminuiram muito hoje, mas, uma mulher que tenta denunciar um agressor, volta atrás por necessidade, por se sentir com medo, ameaçada.... Hoje os homens são julgados, pela morte da esposa, da companheira, então o homem tem medo, pois ele terá de pagar na justiça, pois a lei é cumprida, e não burlada como antigamente (Ônix)

Ele alegou que os casos de violência contra a mulher diminuiram, saber este edificado mediante experiência com seus próprios familiares. Destacou também que mesmo a mulher tendo condições de sair desta situação de violência doméstica, permanece sendo agredida, para continuar com o parceiro que a agride, pois, mesmo seu lar sendo um ambiente violento se constitui como zona de conforto. Ele revelou ainda que hoje os homens têm medo da lei, pois ela é cumprida.

Em sua narrativa notamos a apreensão dos fatos do passado e o uso de saberes próprios para decodificá-los, revelando que a mensagem exibida pela mídia é decodificada de forma distinta pelos receptores, pois estes a interpretam de acordo com a sua cultura (THOMPSON, 2010b). Logo, a construção do saber embasado na telenovela esteve vinculada ao conhecimento das leis do passado. Percebemos também sua compreensão sobre uma transformação dos padrões sociais. Porém, para o participante, a violência, mesmo que em menor escala permanece como uma regra para alguns homens e que isso provém de uma cultura que visa dominar a mulher e que rege o imaginário de alguns homens.

Ametista, manteve a linha de pensamento de Ônix referente à legalidade da punição com a morte as mulheres adúlteras, conforme a fala a seguir:

Era assim mesmo, a mulher que era adúltera tinha que pagar, era normal a mulher apanhar do marido. Até a cena que eu me lembro, quando o Jesuíno, ele a mata, ele vem descendo as escadas todo mundo está ali assistindo e ninguém fala nada. Até a Dorotéia acha muito bem feito ... A própria mulher sofria violência, era permitido ao homem o direito de matar, de bater (Ametista)

Para Ametista, na época representada na telenovela era cultural o homem traído assassinar suas esposas, pois isso era aceito socialmente. Ametista ressaltou que até as mulheres viam com naturalidade essa prática

Granada relatou a violência sexual do marido com a esposa na fala:

Jesuíno que representa bem a figura forte do homem dominante da família, onde todos os dias praticamente ele estuprava a mulher, o estupro mostra a questão de a mulher não ter vontade na relação sexual. (Granada)

Em se tratando de coronelismo, a mulher nada mais seria que um objeto com identidade diferente da masculina que estava ali para satisfazer o homem. Assim, a mulher seria um ser do qual o homem se apoderaria, já que tinha uma anatomia diferente e complementar a sua no sentido do prazer. (SANTOS, 2006).

Diante disso, entendemos que no período coronelista o homem podia usufruir do corpo da mulher para sua satisfação sexual, pois nada mais era que um objeto para isso. Com isso, percebemos que apesar de entender que há uma diferença temporal entre o que a telenovela exibiu, Granada imprimiu um conceito atual às cenas mostradas na telenovela, pois estas, apesar de grotescas não seriam consideradas como estupro, mas uma relação normal entre homem e mulher, já que a função da mulher era de satisfazer sexualmente o seu marido.

A violência era uma coisa muito intensa, principalmente porque a mulher passava a ser uma propriedade do homem no momento que ela casava. O pai deixava de ter ela como propriedade e passava para o marido, então ele se achava no direito de violenta-la de estupra-la, de agredi-la porque ela era uma propriedade. Ela não era vista como um ser humano com desejos, anseios, vontades, não era uma pessoa que pudesse dizer em qualquer momento eu não quero mais porque era uma propriedade. (Granada)

Além de um objeto sexual, como já descrito anteriormente, cabia à mulher no período coronelista, a função de mãe, momento em que desempenharia o papel de guardiã de suas filhas, as quais em momento algum poderiam estabelecer relações de enfrentamento às ordens do pai sob pena de serem submetidas às ações severas do mesmo, ou seja, sua violência (SANTOS, 2006).

Percebeu-se que Granada apreendeu que o homem via a mulher como sua propriedade, provindo desta visão o seu direito de empreender contra sua pessoa com ações violentas. No entanto, ao comentar sobre o estupro, a participante imprimiu um conceito atual, demonstrando confusão no que tange a este conceito, portanto, não assimilando que esta forma de prática sexual entre marido e mulher era aceitável do passado. A seguir, Granada complementou sua narrativa:

Hoje mudou, mas ainda há permanências bem fortes, tanto que alguns maridos ainda continuam agredindo esposas, não só maridos, mas homens em geral. Até hoje os homens criam em alguns aspectos estereótipos para as mulheres que são muito liberais.... Então, se tu fores pensar, mantêm-se alguns traços muito fortes do passado (Granada)

Para Granada houve uma mudança na situação da mulher atual, porém ainda há resquícios de violência contra a sua pessoa e que são criados estereótipos para as mulheres que fogem a padrões pré-estabelecidos. Porém, ela não deixou clara essa mudança, enfatizando que a violência persiste. Desse modo, inferimos que para Granada a violência ainda se constitui como uma regra, como uma continuidade deste passado.

Isso denotou uma narrativa crítica, pois a participante compreendeu que a violência também se fazia presente nas relações sexuais. Contudo, Granada não demonstrou entender que esta era uma prática aceitável, já que imprimiu o sentido atual de estupro ao tratamento do marido para com a mulher no momento da relação sexual numa época distinta da atual. Em contrapartida foi mencionado que a violência contra a mulher persiste. Assim, podemos dizer que a aprendizagem histórica nesta narrativa seria do tipo crítica, pois a operação mental da experiência, que pressupõe apreensão do conteúdo (RÜSEN, 2010a), se realizou. Porém, ao usar o conceito atual de estupro e negar as práticas sexuais do passado como situações aceitáveis, Granada processou a operação mental da interpretação que é propulsora para a orientação para a vida prática (RÜSEN, 2010a), posicionando-se criticamente ao tratamento violento dispensado a mulher tanto no passado como no presente.

Conforme Zircônia:

... hoje acontece ainda de alguns homens matarem suas esposas, só que não é mais para lavar a honra, mas por se sentirem donos de suas esposas. Os crimes de hoje ainda vêm daquele tempo antigo, porque mantém o pensamento: eu sou teu dono, se não fores minha não vais ser de mais ninguém. Eu acho que isso ainda permanece do passado, talvez pela nossa criação, apesar de toda a evolução... Eu não me vejo apanhando de um homem, sendo agredida, então eu não vivi isso, mas o que eu posso dizer é que eu sei que tem um círculo, onde fica difícil, e , eu estou me guiando por alguns casos que eu sei de pessoas que eu conheço (Zircônia)

Zircônia apresentou em sua narrativa já a interpretação do presente e sua orientação. A participante entende que ainda existem casos em que o homem pratica atos violentos contra sua parceira, porém a questão da morte pela honra para Zircônia é passado. Nesse ponto, ela demonstrou uma ruptura com esse passado. Segundo Rösen, aqui o aprendizado histórico serve como forma de negar a identidade social com o modelo afirmado” (RÜSEN, 2010a), ou seja, ela negou a validade dos assassinatos como forma de lavar a honra. Para Zircônia o sentimento de posse é na atualidade o responsável pela violência e pelos assassinatos de mulheres. Diante disso, nota-se uma postura crítica a um fato do passado, que é o crime de honra e o reconhecimento da manutenção de outras práticas como regra à posse.

Também na narrativa de Zircônia ficou clara sua orientação mediante à experiência da telenovela, pois em relação à violência encenada e às mulheres submetidas a esse tratamento,

a participante negou sua própria sujeição à violência, fato evidenciou na fala “Eu não me vejo apanhando de um homem, sendo agredida”. Deste modo Zircônia demonstrou “autoconfiança na refutação de obrigações externas” (RÜSEN, 2010a: 63), ou seja, ela nega-se a se submeter à imposição da prática da violência, mesmo que as ações violentas contra as mulheres permaneçam como parte integrante na cultura masculina.

A capacidade de influência da mídia foi percebida por Ágata

... me chamou atenção na época, até porque se divulgou muito na mídia foi aquele coronel que matou a esposa. Me chamou muito a atenção, acho que pela questão do machismo, da impunidade, até porque para acontecer tudo aquilo, as coisas aconteciam como aquela pessoa determinava (Ágata)

Ágata demonstrou em sua fala a percepção sobre a forma como a mídia tratou a cena da morte da personagem Sinhazinha. Com isso, evidenciou uma interpretação da telenovela como um documento do presente, ou seja, apresentou sua experiência do presente em relação à telenovela.

...como as nossas biografias estão abertas para experiências mediadas, nós também nos sentimos atraídos por relações sociais que ultrapassam o ambiente que vivemos. Nós nos descobrimos não apenas como espectadores de eventos e de outros distantes, mas também envolvidos com eles de alguma maneira. Somos liberados dos locais de vida cotidiana somente para nos descobrirmos dentro de um mundo de desconcertante complexidade. Somos chamados a formar uma opinião, a tomar uma decisão, ou até assumir alguma responsabilidade por questões e ventos que acontecem em partes distantes de um mundo em incessante e crescente interconexão. (THOMPSON, 2009 b: 202)

Com isso, podemos entender que a participante percebeu a ideologia da emissora e do autor ao ressaltar as cenas sobre a morte da Dona Sinhazinha, ou seja, a participante entendeu a tentativa de provocar a formação de opinião em relação às cenas apresentadas.

Com relação à experiência do passado pela telenovela, revelou a questão do machismo e da impunidade, aliando isso à determinação e ao mando do coronel, pois foi exibida nas cenas da telenovela a possibilidade do coronel Jesuíno ficar impune pelo assassinato de sua esposa e do amante da mesma, devido ao fato de ser amigo e aliado político do coronel Ramiro, o qual mandava naquela região. O enfoque dado pela mídia as cenas da telenovela despertaram a atenção da participante, e, com isso, possibilitaram o desencadeamento do processo de aprendizagem, o qual somente se fez em primeira instância, visto que a narrativa de Ágata somente apresentou a compreensão do conteúdo do passado, mas não a sua interpretação e orientação.

CASAMENTO

Com relação ao casamento, foram construídos pelos participantes três saberes distintos: mais uma condição de submissão da mulher ao homem, uma condição necessária para que a mulher tivesse o reconhecimento, a união entre homem e mulher onde a traição masculina era aceita socialmente.

De acordo com Saad (2008), o conceito de casamento está sujeito a vários elementos, como:

... os fatores sociais e religiosos, épocas e regiões diferentes semearam terrenos férteis a revelar, ao longo da história, as premissas diversas que orientaram sociólogos, religiosos e juristas na tentativa de formular uma definição universal de família conjugal. (SAAD, 2008: s/p)

Deste modo, os elementos que caracterizam o casamento mostram-se diferentes tanto na conjuntura histórica como na regional, e incidem sobre a forma, o conteúdo, a capacidade ou a autonomia de vontade, recaindo sobre concepções puramente morais ou filosóficas e, sobre a disciplinação jurídica. Diante disso:

... não há um conceito que possa atender a todos os regimes jurídicos, pois a evolução histórica e social traz novos elementos substanciais que alteram o conteúdo e a estrutura matrimoniais” (SAAD, 2008: s/p)

Conforme Saad (2008), na concepção de Virgílio de Sá Pereira, o casamento é uma convenção criada pelo homem para disciplinar o que foi criado pela natureza – a família, o casamento estabelece a sociedade entre duas pessoas, o que acontece mediante o consentimento de ambas. Situação que dá origem a família nuclear bem como os efeitos jurídicos pessoais e patrimoniais que são oriundos dela.

Nas narrativas de Jade e Ametista o casamento no período coronelista era mais uma forma de submissão da mulher ao homem.

....começam as histórias que a gente sabe que aconteceu, da esposa ter que obedecer o marido, a mulher como objeto que foi demonstrado pela Sinhazinha que tinha que ser submissa ao marido. As filhas e netas tinham que cumprir a vontade dos pais dos avôs que mandavam em todas as mulheres, no caso, a mulher não tinha direito. O casamento era arranjado. A mulher tinha que casar com o homem que o pai escolhesse. Ainda se mantém a cultura da mulher casar, porque ainda se fala da mulher não ter casado, é solteirona, sempre alguém fala. Mas, a mulher consegue estudar, hoje já mudou, primeiro a mulher estuda e depois pensa em casar (Jade)

A Sinhazinha que era mulher do Jesuíno, que ficou marcada com aquela “se apronte que vou lhe usar” (risos), mostra que o marido era dono da mulher, o poder que ele tinha sobre ela (Ametista)

Tanto Ametista quanto Jade construíram a ideia da mulher como objeto, o que ficou evidente nas palavras “a mulher como objeto” e “vou lhe usar”. A mulher era um ser que não tinha direito de escolha, nem de seu próprio marido, pois os casamentos eram arranjados.

Ambas as participantes relataram a questão da submissão da mulher, fato este descrito na historiografia:

Depois de casar, a mulher se libertava do poder de seu pai mas caía nas entranhas do poder do marido passando a mesma a obedecer a um ser construído de esposo. Pois a mesma tinha nascido e sido educada a servir a esse novo ser. Tendo assim uma identidade definida desde o momento em que a parteira dizia que era do sexo feminino (SANTOS, 2006: s/p).

A submissão ocorria a partir do nascimento, no momento em que o recém-nascido era declarado do sexo feminino. Assim, primeiro, a menina ou a moça era submissa ao seu pai, e, quando mulher casada, ao marido.

Estando o sexo feminino submisso à vontade do masculino, como já foi mencionado, a ideia sobre os casamentos arranjados formada pelas participantes se fez consistente, visto que o casamento arranjado era comum, principalmente no caso das moças, pois este era arranjado pelos pais sem a vontade das mesmas, “mas os homens também não estavam livres de se casar com mulheres mais velhas, que mal conheciam...”(SANTANA, 2011: 102). Deste modo, o casamento arranjado era banal, principalmente no caso da mulher, pois esta não poderia questionar a vontade de seus pais, porém os homens não estavam excluídos do mesmo destino.

As participantes compreenderam o conteúdo a respeito da mulher no período, pois ela era um objeto de troca no que tangia a questão política e um objeto de satisfação sexual do marido. Assim, entendemos que as narrativas de Jade e Ametista mostraram aprendizagem histórica, pois, conforme Rösen (2010a) ambas demonstraram aumentar o conhecimento sobre o que aconteceu no passado, mediante a experiência com a telenovela.

Na percepção de Zircônia:

Nos tempos antigos a gente notava que a mulher não tinha voz ativa. O casamento era um acordo entre os pais, não tinha amor, era só baixar a cabeça e aceitar o que o marido estava mandando. A mulher só ficava dentro de casa, não tinha voz porque em tudo estava o coronel atrás, imagina outras situações como sair na rua, ir à igreja, até isso era proibido algumas vezes, então a mulher não tinha voz para nada. O casamento era uma imposição, não digo na minha época, existiam mulheres dependentes e os pais criavam os filhos e principalmente as filhas só para o casamento, porque achavam que estudar não era necessário (Zircônia)

Notamos que Zircônia apreendeu os mesmos conteúdos descritos por Jade e Ametista, pois alegou que a mulher não tinha voz ativa, que nos casamentos não havia o sentimento do amor, pois era um arranjo entre os pais dos nubentes, e a mulher caberia um ideal de comportamento que “era o da submissão, porquanto deveria servir ao marido, à família e a Deus, como convinha aos ensinamentos da Igreja, uma das gestoras e mentoras dessa sociedade” (SANTANA, 2011: 101). Portanto, estando a mulher submetida a este ideal de comportamento social, definido em grande parte pela Igreja, era transfigurada num ser sem

vontade própria, não podendo questionar a vontade do homem, restando-lhe uma posição de submissão.

Zircônia seguiu sua narrativa descrevendo sua própria experiência com o casamento:

...sou casada já há 33 anos, então vou falar do meu casamento. Eu tenho liberdade de expressão, de sentar e conversar, de expressar o que eu sinto em qualquer ocasião. A relação entre homem e mulher mudou, eu digo isso porque tive uma vivência com os meus pais de um casamento conturbado, no regime de antigamente.... Eu posso dizer que estou num mundo completamente diferente (Zircônia)

A participante nos descreveu que seu casamento é diferente daqueles mostrados nas cenas da telenovela. Que em sua relação existe liberdade de expressão e na expressão “A relação entre homem e mulher mudou” demonstrou entender que a relação entre os casais vem se transformando.

Zircônia explicou que vivenciou também a experiência do casamento de seus pais, neste momento não era a protagonista da relação, mas uma coadjuvante. Contudo, tem em sua memória esta experiência que tem uma qualidade temporal diferente da atual e da representada na telenovela e que proporciona maior aprendizado (RÜSEN, 2012), pois lhe permitiu experienciar o tratamento à mulher na relação matrimonial em diferentes épocas. Foram essas experiências de temporalidades distintas, as quais são reconhecidas pela participante, que lhe permitiram compreender que o relacionamento entre homens e mulheres dentro do casamento evoluiu ao longo dos tempos (RÜSEN, 2010a). Este fator apontou para uma consciência histórica genética, pois Zircônia através da fala “eu vivi esse lado do casamento com os meus pais, e hoje eu vivo o meu. Eu posso dizer que estou num mundo completamente diferente do que eu imaginava de um casamento” não negou as relações matrimônias anteriores a sua época, mas constatou uma mudança.

A ideia do casamento como reconhecimento social para a mulher foi construída por Jade e Pérola conforme as narrativas a seguir:

.... ele casa de novo e tinha duas senhoras que eram pretendentes dele e pra elas também era normal ele ter matado a dona Sinhazinha....ele era idolatrado por elas. Primeiro porque elas eram solteironas então, quando ele quis casar de novo elas acharam que podia ser com elas e isso seria muito bom porque elas iam sair dessa condição que não era bem aceita pela sociedade. Depois porque todo mundo pensava que ele tinha mesmo que lavar a honra e a mulher não tinha nenhuma lei que a protegesse (Jade)

Jade referiu-se ao coronel Jesuíno que após assassinar Dona Sinhazinha, sua primeira esposa, buscou na comunidade outra mulher para substituí-la. Ocorreu que as irmãs dos Reis consideraram que uma delas poderia ser sua noiva e segundo a participante sair da condição de solteirona para serem mais valorizadas socialmente. Naquele período, quando nascia uma menina, ela já tinha o seu destino traçado, pois ela seria educada para o casamento. Além disso,

a mulher que chegava ao casamento e não conseguia mantê-lo seria responsabilizada por isso, pois as mulheres do século XIX e XX somente eram consideradas senhoras respeitadas porque eram casadas (SANTOS, 2006), fato que, como entendeu Jade, colocou o casamento como responsável pelo reconhecimento social da mulher.

Conforme Pérola:

O casamento, até na minha família, tinha que casar de véu e grinalda. Uma menina que aparecesse grávida, era expulsa de casa, já não tinha amizade mais de uma moça, não tinha de mais ninguém”.... Naquele tempo o casamento era muito importante para a mulher, porque se achava que com a mulher casada o marido tinha obrigações. Só sendo casada que ela podia construir uma família, se não os filhos seriam bastardos. (Pérola)

Observamos que Pérola reafirmou a ideia do casamento como motivo de reconhecimento social, pois somente as mulheres casadas podiam construir uma família respeitada. Ela acrescentou a experiência obtida nos casamentos de sua própria família, revelando a construção de outro saber a importância do véu e da grinalda, símbolos de pureza que remetem imediatamente a ideia da virgindade. Saber que também esteve presente nas cenas protagonizadas por Lindinalva e de Berto na telenovela.

Sobre a virgindade, na historiografia encontramos que as mulheres que perdiam a virgindade antes do casamento eram desonradas, manchavam e se constituíam como uma vergonha para suas famílias, sendo, punidas por isso com o ódio da sociedade (FOLLADOR, 2009). Situação que vem ao encontro da fala “Uma menina que aparecesse grávida, era expulsa de casa, já não tinha amizade mais de uma moça, não tinha de mais ninguém” que foi mencionada pela participante Pérola. Este fato evidenciou apreensão do conteúdo mostrado na telenovela e caracterizou a narrativa de Pérola como aprendizado histórico.

Segundo Granada:

Antigamente a mulher era criada para casar e ter filhos para proliferar. Elas se moldavam aos hábitos... não tinham reconhecimento profissional, cultural, elas eram esposas de fulano e nada mais ou...mães de cicrano e nada mais. Hoje a mulher que quiser ter filhos os tem, se não quiser tanto faz. Ela não precisa mais demonstrar seu reconhecimento social através de um casamento porque o reconhecimento social se ocorre através da cultura, da educação, da sua formação (Granada)

Para Granada a mulher era educada para casar e ter filhos, não lhes cabia outro tipo de reconhecimento social a não ser o de esposa e de mãe. Porém Granada comparou presente e passado e destacou que a mulher de hoje somente conceberá filhos se tiver vontade de tê-los e não os terá por uma imposição social. Da mesma forma, houve uma mudança no status do casamento, pois ele ainda permanece, mas não é mais o motivo de reconhecimento social para a mulher, uma vez que ela é reconhecida por sua cultura, educação e formação.

A mudança na mentalidade social pontuada por Granada, conforme Follador (2009), ocorreu a partir da década de 1970, pois foi mostrado por meio de pesquisas, a libertação feminina do que socialmente lhe havia sido imposto, entrando nas pautas de discussão questões relacionadas à saúde, ao sexo, a maternidade, casamento entre outras, as quais envolviam o gênero.

Granada seguiu sua narrativa:

Hoje a gente até vê conceitos de família diversificados, mas a essência do conservadorismo se mantém. Tanto se mantém que permanece a imagem do casamento entre um homem e uma mulher, então se tudo fosse liberado poderia ser uma imagem entre dois homens, ou duas mulheres, mas nós não conseguimos ainda nos adaptar a estas mudanças. Eu acredito que algum dia nós possamos aceitar sem críticas esses novos conceitos de família. (Granada)

Para Granada a sociedade ainda mantém traços do conservadorismo. O casamento, mesmo na atualidade sendo possível entre pessoas do mesmo sexo, mantém a imagem tradicional da união entre homem e mulher. Finalmente ela revelou sua orientação, para a aceitação da mudança, a qual entende que será lenta devido aos conceitos conservadores que provém de outra época.

Foi possível perceber todas as etapas do processo de aprendizagem histórica na narrativa desta participante. Conforme Rüsen (2009a), inicialmente ela compreendeu o conteúdo acerca do casamento em outra época e entendeu que se tratava de uma outra temporalidade, depois ela comparou presente e passado, finalmente expressando sua orientação para o presente e futuro pela fala “mas nós não conseguimos ainda nos adaptar a estas mudanças. Eu acredito que algum dia nós possamos aceitar sem críticas esses novos conceitos de família”, pois entendeu que houveram mudanças e que a sociedade ainda não conseguiu se adaptar inteiramente a elas, mas acredita que isso acontecerá no futuro.

De acordo com a participante Turmalina

“No passado era aceito que o homem traísse. Eu me lembro de uma tia-avó falando, que o marido dela era um homem muito bom, mas que ele desejava coisas que mulheres direitas não faziam, então ele frequentava casas de prostituição como os coronéis” (Turmalina)

Turmalina comentou a experiência de casamento de uma tia-avó. Alegou que, segundo sua tia, os homens traíam porque desejavam “coisas” que mulheres de família não faziam. Isso, de acordo com a historiografia ocorria por que:

A relação sexual no casamento tinha que respeitar algumas determinações, servindo mais aos propósitos da reprodução do que ao prazer sexual propriamente dito. As mulheres de família deviam ter um comportamento mais recatado durante o ato sexual, motivo pelo qual os homens procuravam a satisfação de seus desejos sexuais com outras parceiras, amantes ou

prostitutas (MAZZIEIRO, 1998). Assim, entendemos que a colocação da experiência obtida por Turmalina através das memórias de sua tia justifica-se através da historiografia.

A traição de uma mulher era a morte. Deus nos defenda que uma mulher traísse o marido, que uma filha aparecesse grávida, que uma filha fugisse de casa. Já o homem podia trair a vontade, a mulher sabia, mas, não se importava. Ela sabia o que o marido fazia, mas fazia que não via, a mulher aceitava tudo. Elas tendo conforto é o que valia, homem era homem diziam elas. (Pérola)

Pérola relatou a questão do adultério, que quando oriundo da mulher, além de submeter à família a desonra, poderia impor um intruso a família, ou seja, um filho fruto da relação extraconjugal. Já o adultério masculino era aceitável e os filhos que surgissem deste ato não se constituíam como desonra. Diante disso, o autor pontuou que as relações de gênero se mostraram distintas entre os sexos. Em primeira instância, o homem podia trair e a mulher não; já, numa segunda instância, o adultério feminino era usado como justificativa para crimes de honra (AZEREDO, SERAFIM, 2012), fato este representado na telenovela, pois o coronel Jesuíno afirmava que havia matado a esposa, Dona Sinhazinha, porque o havia traído.

Percebemos que, Pérola e Turmalina foram unânimes na construção do saber sobre a traição masculina como parte do casamento. Seus saberes foram construídos mediante a experiência com a telenovela, estando alinhados aos apontamentos da historiografia. Na construção deste saber observamos uma aprendizagem histórica parcial, pois nem todas as operações mentais foram processadas, já que as participantes demonstraram apenas a operação mental da experiência. Notamos que ambas acrescentaram suas próprias experiências familiares, momento que mostraram maior possibilidade de aprendizagem. No entanto, não realizaram a operação mental da interpretação e da orientação fim ao qual a aprendizagem histórica se propõe.

Compreendemos que os saberes que subsidiaram a temática sociedade, tal qual preconizou Rüsen, surgiram como forma de responder a questionamentos, carências de orientação dos participantes. Deste modo, comprovamos que não é o conteúdo em si ou a quantidade deste que incide sobre a educação histórica, mas a necessidade de orientação sobre determinado assunto que desencadeia o processo de aprendizagem.

O aprendizado ocorreu de forma distinta entre os participantes, fato evidenciado pela metodologia do estudo de casos múltiplos, a qual permitiu conhecer cada processo de aprendizagem, estando incluso nele a forma com que o conteúdo histórico foi apreendido, o reconhecimento dos fatos encenados na telenovela como pertencentes a outra temporalidade, a forma com que foram interpretados, ou seja, como foram reduzidas as diferenças temporais

entre presente e passado e futuro, a fim de re-significar os fatos e a forma com que os telespectadores orientaram-se para a práxis cotidiana.

Alguns dos telespectadores lançaram mão de experiências próprias, ocorridas numa temporalidade distinta da atual, ou seja, do seu presente histórico na interpretação dos fatos representados em Gabriela para descrever a evolução de um determinado conteúdo exibido na telenovela, prática que elevou seu nível de aprendizagem.

Dentre as narrativas encontramos o tipo exemplar, crítico e genético, predominando este último. Percebemos que as narrativas vistas individualmente, não se classificaram de forma igual para os saberes construídos, pois os participantes transitaram entre os vários tipos de narrativa, conforme o tipo de saber, demonstrando que sua consciência histórica oscila em conformidade com o assunto que está sendo explorado.

Finalmente podemos afirmar que a consciência histórica de cada um dos participantes sofreu influência da experiência de assistir a telenovela “Gabriela”, pois ao narrar os fatos envolvendo a temática sociedade os indivíduos realizaram operações mentais que incidiram sobre sua própria postura histórica. Deste modo, podemos dizer que a aprendizagem histórica aprimora a consciência dos homens empoderando-os para a tomada de decisões, que poderão de alguma forma, interferir na história da qual são partícipes.

BIBLIOGRAFIA

AZEREDO, Jeferson Luis de; SERAFIM, Jhonata Goulart – *Relações de gêneros: (des)construindo conceitos a partir dos códigos penais de 1890 e 1940* <<Rev. Técnico Científica (IFSC)>> série I, vol. 3 (2012), p. 432-446 Disponível: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/598> (Consulta realizada em 09/08/2014)

BARDIN, Laurence – *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BESSE, Susan K. *Crimes passionais: a campanha contra os assassinatos de mulheres no Brasil 1910- 1940* <<Rev. Bras. de Hist.>>, XVIII série, Vol.9 (1989), p. 181- 197. Disponível: http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=23

(Consulta realizada em 06/07/2014)

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 11^a ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Disponível: http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=23

[//www.capitalsocialsul.com.br/capitalsocialsul/analisedeconjuntura/DICION%C3%81RIO_DE_POL%C3%8DTICA%5B1%5D.pdf](http://www.capitalsocialsul.com.br/capitalsocialsul/analisedeconjuntura/DICION%C3%81RIO_DE_POL%C3%8DTICA%5B1%5D.pdf) (Consulta realizada em 22/07/2014)

BRASIL. *Presidência da República*. Lei Nº 11.340. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm (Consulta realizada em 04/08/2014)

FOLLADOR, Kellen Jacobsen. *A mulher na visão do patriarcado brasileiro: uma herança ocidental*. << Revista fato & versões >>, II série, vol. 1(2009), p. 03-16. Disponível: http://www.academia.edu/3784126/A_MULHER_NO_PATRIARCADO_BRASILEIRO (Consulta realizada em 05/08/2014)

MARIUCCI, Elza Marques da Silva; NALESSO, Ana Patricia Pires. *A mulher na perspectiva do mercado de trabalho no Brasil*. <<Iniciação Científica CESUMAR>>, Edição Especial, série I, vol. 8 (2006), p.43-48. Disponível em: <http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/iccesumar/article/view/135/73> (Consulta realizada em 04/08/2014)

MAZZIEIRO, João Batista. *Sexualidade Criminalizada: Prostituição, Lenocínio e outros delitos - São Paulo 1870/1920*. <<Rev. bras. Hist>>, série XXXV, vol. 18 (1998), sp. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000100012 (Consulta realizada em 04/08/2014)

POPE, C.; MAYS, N. *Pesquisa qualitativa na atenção à saúde*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RÜSEN, Jörn. *Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (org). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010 a, p.79-92.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizado histórico*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (org). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010 b, p. 41-50.

RÜSEN, Jörn. *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (org). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010 c, p. 51-78.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012

SAAD, Martha Solange Scherer. *Casamento: a complexidade do conceito*. <<Universidade Presbiteriana Mackenzie>>, 2008, sp. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/FDir/Artigos_2008/CASAMENTO_a_complexidade_do_conceito_Martha_Saad.pdf (Consulta realizada em 06/08/2014)

SANTANA, Rosemere Olimpio de. *Práticas amorosas e afetivas na Paraíba (Séculos XIX e XX): O papel da família, da igreja e do estado nas tentativas de regularização social*. <<Veredas da história>>. Ano IV - Ed. 2 2.º Semestre de 2011– 2011. Disponível em: http://veredasdahistoria.kea.kinghost.net/edicao6/DOSSIE_06.pdf (Consulta realizada em 06/07/2014)

SANTOS, Cristiane Lima. *Mulheres Honestas, Homens Honrados: a honra sexual entre o tradicional e o moderno – Feira de Santana (1940-1960)*. << Anais do XIX encontro regional de história: Poder, violência e exclusão>>. ANPUH/SP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Cristiane%20Lima%20Santos.pdf> (Consulta realizada em: 22/05/2014)

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. 11ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes: 2009 a

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 8ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes: 2009 b.

YIN, RK. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APRENDER A SER PROFESSOR: EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

ELIZABETE CRISTINA DE SOUZA TOMAZINI

MARLENE ROSA CAINELLI

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO: Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa realizada no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina que tem como objetivo central analisar como a participação de licenciandos do curso de História desta universidade no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pode interferir na formação de futuros profissionais da área de História. Para tanto, foi estabelecido um recorte temporal que contemplou o Subprojeto de História do referido programa entre os anos de 2011-2013, por entender que neste período foram realizadas atividades pensadas a partir de diálogos com a Teoria da Educação Histórica. Partindo da premissa que é necessário refletir sobre a formação em Ensino de História e que as práticas decorrentes daí não podem ser ignoradas, como afirma Barca. Escolhemos como fonte para nossa pesquisa a análise de alguns materiais produzidos durante projeto e questionário. Dentre estes destacamos o estudo piloto, os artigos e relatórios onde buscamos investigar como se deu a apropriação de alguns conceitos deste campo teórico como aula-Oficina e as ideias sobre o ser professor de História.

PALAVRAS-CHAVE: *Formação de Professores, PIBID, Educação Histórica.*

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa que estamos realizando para o Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina e tem como título provisório “A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS DOCENTES: UM ESTUDO DO PIBID SUBPROJETO HISTÓRIA UEL 2011-2013”. Seu objeto central é analisar como a participação de licenciandos do curso de História desta universidade, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pode contribuir para a formação destes futuros profissionais. Para tanto, foi estabelecido um recorte temporal que contemplou o Subprojeto de História do referido programa entre os anos de 2011-2013, por entender que neste período foram realizadas atividades pensadas a partir de diálogos com o campo da Educação Histórica. Partindo da premissa defendida por Barca (2001) de que é necessário refletir sobre a formação em Ensino de História e que as práticas decorrentes podem nos mostrar muito sobre o que e como se ensina, escolhemos como fontes para nossa pesquisa a análise de alguns materiais produzidos durante o primeiro projeto do PIBID, do curso de História/UEL, como relatórios e artigos, questionário estruturado e grupo focal. Dentre estes, destacamos neste artigo a apreciação do estudo piloto e dos artigos onde buscamos investigar como se deu a apropriação de alguns conceitos deste campo teórico como Aula-oficina, e as ideias sobre docência em História

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUESTÕES E DEBATES

Ao pesquisar sobre a formação dos futuros professores de história, uma questão que se colocou em nossa investigação foi como historicamente surgiu a necessidade de investir nesses sujeitos, não apenas vinculados a uma área do conhecimento, mas o profissional de uma maneira mais ampla. Quando pensamos sobre as demandas atuais uma das questões presentes nas discussões sobre os problemas que afetam a educação brasileira são os pífios resultados obtidos pelos alunos brasileiros da educação Básica em provas nacionais e internacionais que se propõe a medir seus conhecimentos em leitura, escrita e matemática. Muitos justificam esses baixos números apontando falhas na formação inicial oferecidas aos professores, que chegariam às escolas sem dominar os códigos disciplinares necessários ao exercício da docência. Saviani (2009) aponta que a escola como a conhecemos hoje é um produto das lutas e reformas que ocorreram a partir do século XV, inicialmente no seio da Igreja Católica, responsável pelo saber

até então na Europa. Ele destaca que o “primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims.” (SAVIANI,2009: 143). Nóvoa, sobre esse tema, escreve que

A escola moderna nasceu no seio do movimento social e de suas intenções culturais, como objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola que existia já na Idade Média, não se ocupava especialmente. Não é senão a partir do século XV que ela vai pouco a pouco se transformar e ser utilizada para a educação das crianças no sentido que a entendemos hoje. (NÓVOA, 1991: 111)

Para este autor o que antes era uma opção passa a ser visto como um investimento inevitável. Ainda que estes autores em seus textos analisem a formação dos futuros professores numa perspectiva mais ampla, percebemos similaridades nas questões que tangem à dualidade entre o que ensinar e o como ensinar, que também é demonstrado nas pesquisas que versam sobre a formação dos futuros professores de história. Sobre os saberes históricos Rüsen (2006) nos diz que,

Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente à escola. O conhecido ditado “historia vitae magistra” (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica. Mesmo durante o Iluminismo, quando as formas modernas de pesquisa e discurso acadêmicos foram sendo forjadas, historiadores profissionais ainda discutiam os princípios didáticos da escrita histórica como sendo fundamentais para seu trabalho. (RÜSEN, 2006: 8)

Com isso percebemos um fenômeno interessante na História pois ela foi pensada, segundo RÜSEN (2012) a partir dos problemas práticos da vida, ou seja, ela nasce para dar conta de formar um saber a ser ensinado, muito mais do que pensada como um saber epistemológico. O século XIX, no entanto, assinala para Nóvoa (1991), Savianni (2009) e Rusen (2001-2012) uma mudança importante, pois os Estados-Nacionais assumem as funções e cuidados com as escolas e com os profissionais que nela atuarão. Com isso o entendimento histórico que até então era guiado pelos interesses humanos passa a concentrar todos os seus esforços na formação de uma cientificidade, deixando de lado a didática da história. Para Rusen

[...] os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados. A didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. Ela foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica. (RUSEN, 2006: 9)

Desta forma, a formação dos futuros professores passa a ser realizada de uma maneira dicotomizada, onde as instituições se preocupam muito mais com os saberes a serem ensinados do que com a forma de ensiná-los. À escola caberia receber o conhecimento produzido pela academia reproduzindo-o ou adaptando aos seus estudantes. Para Rüsen esse processo deveria

ser revertido, de forma que a didática da história, volte às suas origens de “aplicação externa da escrita profissional da história”, facilitando e melhorando o entendimento histórico, “mas agora dentro das suas formas acadêmicas novas e altamente racionalizadas”. (RÜSEN, 2006: 9)

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID) E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação inicial dos futuros professores é uma temática discutida e pesquisada por importantes pensadores do século XX e XXI. Nesse sentido algumas reflexões buscam compreender os diferentes sujeitos desse processo: universidades, os Estados e suas políticas públicas e os licenciandos. O tempo destinado, durante a graduação ao exercício e prática da futura profissão é suficiente e permite o acesso aos conhecimentos das pesquisas que permeiam os saberes acadêmicos?

É comum nos cursos de licenciatura encontrar sujeitos que preferem continuar no mundo acadêmico ao invés de seguir carreira no magistério. Entre os problemas que levam a este não interesse podemos inferir que o Estágio Curricular obrigatório não esteja contribuindo para despertar o desejo nesse sentido, pois o tempo não é suficiente para prepará-los para a verdadeira realidade do ambiente escolar. Às vezes a curta experiência promove uma aversão ao mundo da escola, visto como sacrificante e nada recompensador. Ramos(2011) ao pesquisar egressos do curso de História da Universidade Estadual de Londrina, observou nas falas dos mesmos que estes apontam como problema significativo na formação do profissional da História o fato de que o estágio se realiza em tempo muito curto e que “o curso prepara muito mais para a pesquisa, para ser historiador,” e não para o magistério ,assim, o recém formado acaba por esquecer a maioria das problematizações acadêmicas por ressentir-se de uma distância entre o que pensa a academia e a realidade que irá enfrentar no dia a dia nas escolas onde irá atuar

No entanto,

[...] assumir-se como professor requer a clareza da missão a ser realizada. É preciso, sim ter metas e objetivos, saber sobre o que vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer para quem se está ensinando e é disso que decorre como realizar. Integrar tudo inclui dar conta de diversas facetas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a do aluno concreto, real, a do conhecimento, a das estratégias de ensino e do contexto cultural e histórico onde se situam (TUNES; TACCA; BARTHOLO JR, 2005: 697)

Desta forma a criação do programa PIBID¹⁵⁸ pela CAPES¹⁵⁹/MEC¹⁶⁰, teve como objetivo incentivar a formação de docentes do ensino básico, criando uma organização composta por alunos da graduação e professores das redes públicas e universidades. Com isso o Estado pretendia valorizar o Magistério melhorando a formação nas licenciaturas, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, conforme propõe Renato Gil Gomes Carvalho, quando este afirma:

A educação tem como finalidade promover mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos; mudanças que favoreçam o desenvolvimento integral do Homem e da sociedade. Ora, não havendo educação que não esteja imersa na cultura e, particularmente, no momento histórico em que se situa, não se podem conceber experiências pedagógicas e metodologias organizativas, promotoras dessas modificações, de modo “desculturalizado”. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural e são as próprias reformas educativas que refletem as ideologias impressas no contexto social e político macro. Está-se, portanto, a falar de uma dimensão cultural e ideológica da educação enquanto base e transmissor estrutural da reprodução social (CARVALHO, 2006: 3).

Portanto, não se podem pensar as transformações necessárias à Educação Básica sem analisar o próprio ambiente escolar, os sujeitos que a compõem. Desta forma o PIBID, em muitos projetos, considera o professor como profissional da prática docente (Perrenoud, 1993) e investigador de sua prática (Ribeiro, 1993) estimula durante a formação inicial, o movimento da mútua recriação da teoria na prática e da prática na teoria.

Mas como isso se efetiva na prática? Os documentos oficiais do PIBID apontam que seu surgimento está ligado às discussões sobre a necessidade de preparar melhor o futuro docente e pela percepção de que essa formação seria a origem dos baixos índices em provas Internacionais que avaliam o domínio dos jovens estudantes na matemática e nas linguagens.

O PIBID surgiu como uma proposta de inserção dos licenciandos brasileiros no ambiente da Educação Básica, onde os mesmos contam com a supervisão de professores da rede de ensino da Educação Básica a quem cabe intermediar as relações com a comunidade escolar. Segundo trecho da Portaria N.º 096, de 18 de julho de 2013,

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores,

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (BRASIL, 2013: 2)

¹⁵⁸ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

¹⁵⁹ Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

¹⁶⁰ Ministério da Educação

Com isso este programa constitui-se como um importante espaço de experiências e de vivências que preconizam a transformação por meio de suas ações da educação. A escolha do recorte em analisar os resultados do subprojeto de História da UEL/2011-2013, surgiu por entender que há nele uma prática que se pautou pela aplicação das ideias da Educação Histórica. Segundo Barca (2001), a Educação Histórica fortaleceu-se como campo de investigação a partir da década de 1970, trazendo como cerne das suas pesquisas “a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos” e entendo que seu “pressuposto teórico, parte da natureza do conhecimento histórico” e que o “pressuposto metodológico empreende a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da História” (BARCA, 2001: 13). Com isso a autora defende que sujeitos de todas as idades podiam aprender história.

A autora destaca também que “a formação em Ensino de História e as práticas decorrentes daí não podem ser ignoradas” (BARCA, 2001: 14), e que isso resultaria num ensino onde a atenção do professor focaria muito mais em fortalecer a progressão dos conhecimentos históricos que os alunos apresentam, em detrimento das convenções quantitativas e conteudistas presentes até então. Contudo isso só ocorrerá se os professores tiverem a clareza sobre como atuar dentro destas novas perspectivas, com isso ela destaca que:

1- Será útil que os professores experienciem a pesquisa histórica e, com base nele, aprofundem o debate em torno de conceitos inerentes ao saber históricos.

2-O contacto com os resultados recentes da investigação sobre o pensamento histórico de alunos e professores torna-se igualmente imprescindível. Estes resultados poderão fornecer elemento para a elaboração de materiais criteriosos e aplicar um ensino de História com qualidade. (BARCA, 2001: 21)

Schmidt e Garcia (2006) afirmam que “as pesquisas sobre ensino de História têm crescido gradativamente no Brasil” e no mundo, e que a mesma tem ampliado e modificado seus objetos de análise e enfoque metodológico, neste percurso um dos temas que surge, por volta da década de 1980, é a atribuição da crise da educação à má formação dos professores e com isso “tornava-se necessário, então, melhorar a formação dos mestres e profissionalizar o ofício de professor, desenvolvendo pesquisas que construíssem um repertório de conhecimentos específicos sobre ensino[...]” (2006: 16).

Seria a experiência do PIBID capaz de transformar práticas arraigadas no ensino de história como as aulas palestras, o professor como detentor do conhecimento, o ensino de uma história linear e conteudista? A participação num projeto que se pautou pelas ideias da Educação Histórica sobre o ensino e aprendizagem poderia “lançar as sementes” para modificar este

quadro? Em busca de dados que nos permitisse vislumbrar respostas a estes e outros questionamentos, realizamos este estudo piloto.

UM OLHAR INICIAL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: ESTUDO PILOTO COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

Para realizarmos esta pesquisa seguimos os passos indicados por Gago (2007) que julga ser importante a quem pretende utilizar a teoria da cognição histórica ter claro os passos para fazer esta análise. Determinar o objetivo, os participantes e os instrumentos utilizados dará mais credibilidade a uma investigação qualitativa. Dessa maneira, estabelecemos como nossas fontes questionários semiestruturados, análise de artigos e relatórios produzidos pelos pibidianos. Para completar a triangulação dos dados faremos um grupo focal.

Gago (2007) afirma que é desejável, sempre que possível, realizar um estudo piloto, pois ele nos possibilita testar nossas ideias e orientações sobre o tema, levantar novas ideias ou abordagens, refinar o instrumento e economizar recursos humanos e financeiros. Assim sendo, enviamos nosso estudo piloto para 3 ex-pibidianos e também para prof^a Doutora Marília Gago¹⁶¹, pesquisadora da Universidade do Minho no campo da Educação Histórica. A intenção neste momento era lapidar e identificar pontos onde poderíamos melhorá-lo.

A primeira parte do instrumento buscava elementos para identificar quem eram esses sujeitos, idade, gênero e ano em que participou do PIBID. Aqui percebemos que deveríamos ampliar estas questões para origem ou mesmo o porquê da escolha do curso de História, uma vez que em conversas informais notamos que muitos alunos do curso de História buscam com ele uma formação acadêmica, sem, contudo, ter a intenção de tornar-se professor no futuro, contudo não conseguimos confrontar esses dados no referido instrumento. Os bolsistas que responderam encontram-se na faixa dos 24-25 anos e frequentaram o programa dentro do recorte temporal que estabelecemos (2011-2013). Um deles prosseguiu até 2014.

Na segunda parte pretendíamos analisar se os egressos já atuavam no magistério, uma vez que o PIBID tem sido criticado pelo não aumento na inserção destes formandos no mercado de trabalho. O ex ministro Renato Janine, diz sobre isso

Vou dar um exemplo, o Pibid, o plano de iniciação à docência. Havia o Pibic, que há décadas favorece o estudante de graduação de química, física, história que quer virar pesquisador. Mas o estudante dessas matérias que quisesse ser professor no Ensino Básico não tinha nenhuma vantagem. Então o governo criou o Pibid, que era para quem queria dar aula na rede básica. Essa bolsa atualmente é concedida a 80 mil ou 90 mil estudantes e permitiu uma melhora do ensino brasileiro nessas áreas de licenciatura.

¹⁶¹ Que se dispôs a ler e a dar sugestões para melhorar o instrumento

O problema é que desses alunos, apenas 18% estão indo para o ensino na rede básica. O programa está formando melhor esses alunos, mas a meta que existia não deu certo, provavelmente porque os salários não são atrativos. Portanto, esse é um programa que tem de ser reavaliado. (ZERO HORA. 2015)

Dentre os egressos investigados apenas um atua como professor, os outros atribuem a não inserção no mercado de trabalho à lentidão nos processos de seleção, como PSS¹⁶² e à falta de concurso na área. Além disso, os participantes do estudo apontaram a necessidade de melhorar o instrumento ampliando as opções de modalidade de ensino, como a inclusão da Escola Indígena

Na questão número 4 todos os egressos responderam que a Bolsa e o interesse em praticar a docência foram os motivos que os levaram a participar da seleção do programa, um inclusive ressaltou o interesse na “junção da docência com a pesquisa em História, que não tinha feito até então” (B. 25 anos) na sua graduação, reproduzindo ideias já identificadas por Ramos (2011) em pesquisa que a mesma realizou com egressos do referido curso da Universidade Estadual de Londrina(UEL).

Para os egressos, o curso de História da UEL apresenta alguns problemas significativos relativos à formação do profissional da História.

70% apontaram o fato de que o estágio se realiza em tempo muito curto, assim, sugere-se: “maior carga horária em sala de aula, ministrar mais aulas, dar mais opções e articular o estágio durante todo o curso” (Feminino, 30 anos, formada em 2010) [...] (RAMOS. 2011: 2127.)

Também não colocamos no instrumento nenhuma questão que buscasse informações sobre a importância do PIBID para suprir essa carência na graduação, uma vez que os mesmos percebem que apesar de considerarem inicialmente o programa como um projeto similar ao estágio curricular obrigatório (questão n. 7) isto na prática não se mostrou verdadeiro, pois o tempo e as relações estabelecidas durante a participação no subprojeto mostraram-se maiores e melhores do que a que tiveram no estágio.

Na questão n.5 nossa intenção era perceber quais ideias que os egressos tinham sobre a docência, para tanto, na construção da mesma colocamos frases com ideias negativas e positivas sobre a profissão, os resultados foram que todos queriam ser professores, mesmo apontando a questão dos baixos salários como algo presente na carreira. Um dado interessante é que os mesmos apontaram terem boas lembranças dos professores que tiveram durante o tempo em

¹⁶² Processo Simplificado Simples utilizado pelo Estado do Paraná para a contratação de professores temporários que atuam em substituição de licenças ou em escolas que não possuam professores efetivos (concursados)

que frequentaram o Ensino Fundamental e Médio. Apenas um revelou preocupação com a indisciplina e considerou o ambiente escolar como ruim. Mais uma vez percebemos a ausência de uma questão onde pudéssemos identificar se o PIBID mudou ou não estas ideias que tinham.

Sobre a Educação Histórica dois conheciam antes de entrar no projeto e um não, entre os termos apresentados destacamos: Conhecimentos prévios, aula oficina, relação presente-pasado-futuro, conceitos substantivos, consciência histórica. Estes conceitos permeiam várias pesquisas do campo da educação Histórica. No entanto, os participantes do estudo perceberam que não havia nenhuma questão para investigar o que efetivamente usam da Educação Histórica ex-pedagogos que já atuam, para preparar suas aulas

Na questão nove que pretendíamos identificar o que efetivamente os egressos haviam utilizado da educação Histórica em suas aulas, uma sugestão recebida da Prof^a Dr^a Marília Gago é que, ao invés de utilizar frases prontas para a escolha, eu montasse exemplos de aulas e atividades seguindo, ou não, os preceitos deste campo teórico. Algo no qual temos nos dedicado para melhorar o instrumento.

Na parte final colocamos três questões dissertativas onde pretendíamos identificar as experiências positivas e negativas vivenciadas como bolsistas, assim como, saber se eles percebem se a participação no projeto havia modificado suas ideias iniciais sobre a Educação Básica. De maneira geral os mesmos ressaltaram mais as experiências positivas como a possibilidade de vivenciar a docência de maneira mais plena o acesso a novos temas e possibilidades pedagógicas.

Não existiu uma atividade mais significativa, todas foram importantes e marcantes. O Pibid proporcionou a real experiência em sala de aula. O estágio obrigatório não abarca a dimensão real da sala de aula, as dificuldades e gratificações. Já o Pibid permitiu um contato maior com o universo escolar, com os alunos e também a criação de vínculos, pois acompanhava-se turmas por mais tempo e construía-se um trabalho junto aos alunos. (A. 25 anos)

Assim como fortaleceu a vontade de atuar na profissão

Sim, a participação no PIBID me fez perceber que ser professor requer muito estudo e para a vida inteira, porque sempre temos que estar nos atualizando e acompanhando as mudanças geracionais dos nossos alunos. Assim, conhecer a as diversas realidades das escolas me fez compreender as problemáticas que a escola pública enfrenta. Dessa forma, posso garantir que esses 3 anos envolvida no projeto foram essenciais para minha formação profissional, sobretudo pela experiência adquirida, pois no estágio obrigatório quase não temos tempo de exercitar nossa imaginação para as inovações na prática de ensino, e, no programa tive a oportunidade de experimentar essa liberdade é claro com responsabilidade, já que estávamos sendo orientados pelos coordenadores do programa e pela supervisora na escola. Acredito que o PIBID também robusteceu minha consciência docente, quero dizer, o sentimento de cooperação e luta que me liga a todos os professores do Brasil, esse sentimento de luta pela Educação Pública de qualidade no Brasil e acima de tudo uma educação que possa contribuir para eliminar as desigualdades sociais, econômicas e culturais no nosso país. (C. 24 anos)

Ao analisarmos os questionários percebemos a importância do estudo piloto como meio de clarificar nosso objeto e melhor defini-lo, mas também percebemos a necessidade de ampliarmos nossas fontes, pois há lacunas que um questionário não consegue preencher, com isso aquilo que não foi dito no estudo piloto suscitam neste momento os encaminhamentos de nossa pesquisa. Para isso escolhemos alguns artigos publicados pela revista do Laboratório de Ensino de História da UEL, História & Ensino, volume 18-2012, por acreditar que os artigos nela publicados refletem o trabalho realizado por este primeiro grupo do PIBID de História pautada no estudo e desenvolvimentos de ações dentro do campo da Educação Histórica e nos possibilitariam identificar como os bolsistas apropriaram-se dos conceitos propostos não só no que se referem aos encaminhamentos metodológicos na organização das aulas, assim como mostrariam como os mesmos se apropriaram dos referenciais dos autores da Educação Histórica, entre eles Rüsen, Barca, Lee, Schmidt, e para elaborarem suas aulas em Gago, Pinto e outros.

UM OLHAR SOBRE O FAZER HISTÓRICO

Em 2012 a Revista História & Ensino dedicou uma edição especial ao PIBID, justificando que a elaboração de

[...] um número especial da revista com estes artigos condiz com a linha editorial de História & Ensino, concomitante aos objetivos do Laboratório de Ensino de História da UEL, na medida em que pensamos o “fazer” do pesquisador diretamente ligado ao “fazer” do professor. Estes artigos não são meros relatos de experiência pedagógica, mas sim, artigos acadêmicos, escritos por futuros professores inseridos em um movimento de “engajamento” para se tornarem profissionais reflexivos. Em outras palavras, os artigos nos mostram a articulação pesquisa e ensino, no caso, tomando o campo da chamada Educação Histórica como fundamentação empírica e teórica. (RAMOS, 2012)

Os artigos em questão foram escritos por bolsistas oriundos dos subprojetos de História e Pedagogia da UEL e refletem os resultados de pesquisas realizadas por estas duas áreas. A publicação selecionou oito textos, e utilizamos em nossa pesquisa como documentos, que teriam como objetivo entender as possibilidades de ensinar a História para alunos da educação Básica. Destes oito artigos, escolhemos seis que se caracterizaram por abordar a aula oficina, proposta por Isabel Barca (2011) e dois desenvolveram ações de investigação de Patrimônio Histórico. Vale destacar que estas pesquisas resultaram em apresentações em dois eventos importantes no Brasil com presença de pesquisadores na área de ensino de história do Brasil e do

Exterior : XII Jornadas da Educação Histórica¹⁶³ e III Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História¹⁶⁴ ambos no ano de 2012.

Em nossa análise categorizamos estes textos em dois campos: os que se inserem dentro da Educação Histórica e os que versam sobre Patrimônio Histórico, sendo que estes não serão objetos de análise uma vez que se colocam numa proposta que percorreu caminhos diferentes dos artigos produzidos pelos bolsistas do PIBID-UEL Subprojeto de História.

Assim iremos nos ater sobre os seis artigos onde observamos que os autores escolheram desenvolver seus trabalhos com aulas na Educação Básica a partir da Aula –Oficina, proposta por Isabel Barca, que explica

Um modo de trabalhar que organizei em 1999, resultado das aulas que ministrava na Universidade do Minho. A ideia é que, primeiramente, o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado. (BARCA, 2013. EDIÇÃO DIGITAL)¹⁶⁵

Dentre as justificativas apresentadas pelos bolsistas nos artigos analisados, destacamos que os mesmos entendiam que esta prática “leva em conta o saber multifacetado, em seus vários níveis (senso comum, ciência, etc) e utiliza como instrumento de avaliação materiais produzidos pelos alunos”.(AVILA; BERBET, 2012: 15)

Assim como defendiam, tendo como referencial BARCA (2004) que nestas ações é possível observar que

o professor assume seu papel de investigador social e entra em contato com o conhecimento que o aluno traz previamente e se utiliza dele para desenvolver a aula através do trabalho com documentos, contextualizando-as em seu próprio espaço e tempo e partindo daí para uma compreensão da relação do passado longínquo, seu presente e a ligação com futuro. (ARANHA; FURTUNATO. 2012. p. 96-97)

Identificamos nesses artigos que os mesmos já dialogam com as dificuldades que irão encontrar na profissão escolhida e que buscaram experimentar metodologias, fontes e temáticas que superassem o ensino da História de maneira factual e linear, questão debatida nas últimas décadas por autores como Cainelli e Schmidt (2002) entre outros. Para SCHMIDT “a sala de

¹⁶³ XII CONGRESSO INTERNACIONAL das Jornadas de Educação Histórica “Consciência Histórica e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação” - 18, 19, 20 e 21 de julho de 2012. Curitiba- PR.

¹⁶⁴ VIII Encontro Nacional PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA e III Encontro Internacional de Ensino de História . Realizado em Campinas(SP) de 2 a 5 de Julho de 2012.

¹⁶⁵ Publicado em NOVA ESCOLA Edição 260, MARÇO 2013. Título original: “Ensinar História de modo linear faz com que os alunos se lembrem só dos marcos cronológicos”

aula não é o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos” ” (SCHMIDT, 2002: 57.), assim o uso das aulas-oficinas evitaria um “estudo do passado pelo passado”.

Pensar o ensino de história pautado na construção do conhecimento por parte do aluno e entendendo ser o professor um investigador social (RÜSEN, 2012) é uma ideia presente em todos os textos desta categoria, para fazer isso os bolsistas do subprojeto de História escolheram temas e fontes que muitas vezes não são utilizados em sala de aula. Assim os mesmos descrevem que suas propostas foram realizadas em mais etapas, refazendo o mesmo percurso sugerido por GAGO (2012) em sua tese de doutorado publicada na obra PLURALIDADES DE OLHARES: Construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem. GAGO (2012) indica que ao realizar suas pesquisas fez, inicialmente, um estudo pré-piloto com o objetivo de melhorar as questões investigativas. Na segunda fase em seu estudo piloto ampliou o número de sujeitos investigados. Finalmente, faz o estudo principal e é no resultado deste que baseia suas inferências e conclusões. Nas respostas dos ex—bolsistas investigados e e e apreciação dos seus produtos é possível inferir que os mesmos seguiram esses passos em suas aulas,

Outro ponto que chamou a atenção foi a escolha, pelos bolsistas, dos conteúdos substantivos e das fontes que deram suporte para a construção das narrativas dos alunos do ensino fundamental conforme podemos observar na tabela abaixo,

Conteúdos substantivo	Fonte
1- sociedade egípcia antiga	1- Filme a múmia e o livro dos mortos
2- escravidão negra no Brasil durante o século XVIII	2- Obras de Debret. Música Jorge Bem Jor e Clara Nunes, cantigas de capoeira.
3-conceitos de segunda ordem(representação e fonte)	3- Asterix e Obelix
4- Ditadura Militar	4- Letras de música (Raul Seixas, Zé Ramalho e Legião Urbana)
5- escravidão domestica	5- Cenas da novela escrava Isaura(1975-76)

1-Fonte autora. Tabela construída a partir dos artigos publicados na revista História e Ensino

Assim podemos identificar que as fontes foram escolhidas a partir da ideia de que é possível ensinar História com várias perspectivas e diferentes temas, como afirma RÜSEN(2012) “A caracterização da aprendizagem como um processo, no qual o objetivo da “ competência

narrativa” se efetiva a partir da capacidade de narrar histórias racionalmente, permite entender, como uma precisão teórica da narrativa, a ideia de ‘emancipação’ enunciada como objetivo da aprendizagem pela didática da história.(2012. P. 57)

Essa preocupação em seguir passos que se inserem dentro de um campo de pesquisa que busca refletir como os alunos da educação básica constroem suas ideias a cerca do conhecimento histórico, feita pelos bolsistas do PIBID, nos deram indícios de como os futuros professores, possivelmente, refletiriam sobre a prática docente, suas dificuldades e alegrias, como exemplificamos nas conclusões e observações dos bolsistas do PIBID registradas em seus artigos para a revista História & Ensino

“É preciso salientar a necessidade de um maior esforço por parte dos professores para que a utilização de linguagens diferenciadas em sala de aula seja algo substantivo para os alunos e com maior interação.” Bolsista A

“Concluimos que os alunos foram capazes de participar ativamente sendo os protagonistas da própria aula-oficina, interpretaram fontes variadas, compreenderam o contexto na qual estavam inseridas, suas intenções, levantaram questões acerca do contexto histórico da qual faziam parte e conseguiram expressar o conhecimento adquirido com inteligência e sensibilidade por meio das atividades realizadas.” Bolsista B

As leituras dos artigos nos possibilitaram refazer os caminhos metodológicos e teóricos percorridos pelos PIBID-UEL subprojeto História nos anos de 2011-2013. É notório o cuidado com que os bolsistas desenvolveram as propostas de trabalho em sala de aula, pautados na proposta de Aula-Oficina de Isabel Barca (2004), assim como executaram a ideia de professor pesquisador ao publicarem e apresentarem os resultados obtidos com suas aulas. Em nossa análise buscamos identificar o pensamento sobre o ensino de história a partir de um campo de pesquisa dos quais usamos alguns encaminhamentos para categorizá-los como apresentamos nas tabelas abaixo:

Como se apropriam dos conceitos da educação histórica na construção de suas Aulas
Consciência crítica
Aula oficina
Pontes conceituais entre o saber acadêmico e escolar
Uso de fontes
Dialogo entre o passado presente futuro
Projeto piloto
Raciocínio histórico
Recortes diferentes
Método dinâmico
Fontes atrativas
Conceitos históricos de segunda ordem

<p>Necessidade do homem de orientar-se no tempo</p> <p>Conhecimentos tácitos dos alunos</p> <p>Fontes não guardam o passado em estado puro, mas que a intervenção do historiador é necessária para a construção do conhecimento histórico.</p>

2-Fonte autora. Tabela construída a partir dos artigos publicados na revista História e Ensino

Os dados apresentados nesta tabela refletem como a organização dessas aulas foram feitas a partir das ideias de que “com a nova didática da história supera-se a antiga metodologia da história e cria-se um novo instrumental teórico, por recurso à ciência da história, para refletir os processos de aprendizagem” (RÜSEN. 2012: 9). Observamos que houve uma preocupação em levar os alunos a construir suas narrativas a partir da análise de fontes diversas. Entendendo que as mesmas levariam à superação da história tradicional e das narrativas superficiais sobre os temas trabalhados. Observamos também que alguns passos foram comuns em todas as propostas de aula de História como por exemplo, a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos da educação básica. Assim como as discussões sobre os usos de fontes e suas relações com o presente-passado-futuro.

Percebemos também como os bolsistas identificam o profissional que o recebe na sala de aula da Educação Básica, além de projetar no futuro o tipo de profissional que anseia se tornar, mesclando seus discursos com críticas e associação às leituras da teoria da educação Histórica para quem o professor é um Investigador social que organiza, modifica, ou seja estabelece os caminhos que deseja que o aluno percorra a partir de “posições políticas e escolhas teóricas e metodológicas” (SILVA. FONSECA. 2010: 16).

Ideias sobre a função do professor
<p>Investigador social</p> <p>Interprete do mundo conceptual dos seus alunos</p> <p>Quem modifica positivamente a conceptualização dos alunos da Educação Básica.</p> <p>Organizador das atividades que tendem a problematizar o conhecimento histórico.</p> <p>Professor deve ter em mente que seu curso não é transformador do mundo, mas o que acontece na escola é um momento em que se começa essa transformação.</p> <p>Docente tem que ter segurança quanto a sua atuação, sem que haja de maneira autoritária. O professor não deve contar com os conhecimentos prévios de seus alunos.</p> <p>O educador deve cuidar de suas atitudes dentro de sala de aula, uma vez que isso pode ajudar ou atrapalhar seu trabalho. Suas atitudes podem aproximar ou afastar o aluno. Por outro lado, o professor também deve estar atento ao modo como seus alunos o interpretam. As releituras que os próprios alunos fazem das atitudes do educador.</p>

Ensinar conteúdos é apenas um dos momentos da prática pedagógica. As ações do professor devem condizer com o que este fala em sala de aula. O professor deve cuidar para que sua autoridade não ultrapasse limites, que ele próprio não se perca em sua autoridade.

Ao ouvir o aluno, o professor estabelece respeito à concepção de mundo do educando e facilita até o seu próprio trabalho.

O professor ainda deve cuidar para que sua fala em sala de aula não soe aos alunos como uma doutrinação.

As condições de trabalho dos professores também não são das mais fáceis.

O professor tem que lidar com as más condições do espaço físico da escola, a falta de recursos e seu baixo salário ensino aprendizagem está pautado na mediação entre aluno e professor.

3- Fonte a autora. Tabela construída a partir dos artigos publicados na revista História e Ensino

A utilização das aulas-oficinas mostrou-se pertinente pois, nos artigos dos bolsistas do subprojeto de História/UEL 2011-2013, os mesmos apontam as vantagens em se utilizar essa metodologia em suas aulas.

Ideias sobre a aula oficina
<p>O saber multifacetado, em seus vários níveis (senso comum, ciência, etc) e utiliza como instrumento de avaliação materiais produzidos pelos alunos</p> <p>Conhecimentos prévios, uma vez que entendemos que nossos alunos já possuem um determinado conhecimento sobre o tema</p> <p>O documento torna a aula mais interativa e aproxima os alunos do trabalho do historiador.</p> <p>Perspectiva de ensino de História que tem como propósito o desenvolvimento do pensamento histórico.</p> <p>Modelo de aula que privilegia a capacidade de construção do conhecimento histórico.</p>

4- Fonte a autora. Tabela construída a partir dos artigos publicados na revista História e Ensino

Como aponta MARTINS (2014), o processo de Ensinar História envolve diversos caminhos entre os quais “o da formação dos profissionais que produzem essa historiografia e seus subprodutos; e o da pratica profissional dos que transmitem conhecimentos históricos no ambito do sistema institucionalizado de ensino” (MARTINS,2014: 45). Dessa forma a experiencia que se configura objeto desta pesquisa mostra-se um interessante objeto de analise pela perspectiva presente em suas atividades.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Essa pesquisa nasceu da necessidade em se descobrir como a participação no PIBID sub-projeto História da Uel tem promovido transformações nos sujeitos que por eles passam. O programa viveu no ano de 2015 e 2016 tentativas de desmonte por parte do governo Federal Brasileiro e pela CAPES (órgão ao qual esta vinculado) que traz dúvidas sobre a sua manutenção nos moldes em que foi criado. Porém, aponta que a sua presença nas Universidades e escolas da Educação Básica tem produzido um debate sobre como deveria ser a formação dos futuros professores.

Neste artigo trouxemos dados de pesquisa que investiga sobre a experiências de formação de professores de história dentro do PIBID, os resultados ainda preliminares, apontam que este programa pode ser um caminho. Com a análise que fizemos da edição especial da revista História & Ensino pudemos perceber que a Educação Histórica tem contribuído para o estudo e reflexão não só do que pensam os alunos da educação básica a cerca dos conhecimentos históricos e de que maneira constroem suas narrativas, assim como os bolsistas pensam o ensino de história. Consolidando com isso nossa investigação sobre como a participação em um projeto que se utiliza deste campo de pesquisa Educação Histórica como referencial teórico pode contribuir para a formação dos futuros professores de História, tornando com isso seus produtos (artigos relatório) testemunhos/evidências passíveis de serem usados em nossa pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

BARCA, I. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. <<Revista da faculdade de Letras-História.>> Porto III Série. volume 2. 2001. Pp. 013-021

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

BARCA, I., MARTINS, E. R., SCHMIDT, M. A. (orgs). *Jorn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013*. Dispõe sobre aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. *Cultura Global e Contextos locais: a escola como possuidora de cultura própria*. <<Revista Iberoamericana de Educación>>, v. 39, n. 2, 2006. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2007876>. (Consultado em 20 de junho de 2016)

GAGO, Marília. *Consciência Histórica e Narrativa: concepções de professores*. Tese de Doutorado. Braga: IEP, Universidade do Minho. 2007.

_____, Marília. *Pluralidade de olhares: Construtivismo e Multiperspectiva no processo de aprendizagem*. Moçambique, EPM/CELP, 2012.

MARTINS, Estevão C. De Resende. Fazer história, Escrever História, Ensinar História. In: SCMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. URBAN, Ana Claudia.(orgs). *PASSADOS POSSÍVEIS: A educação Histórica em Debate*. Ijuí: ed. Unijuí. 2014. (páginas 41-55)

NICOLIELO, Bruna. *Isabel Barca fala sobre o ensino de História*. «NOVA ESCOLA», Edição 260. Março de 2013.

NÓVOA, Antonio. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. <<Revista: Teoria & Educação>>, n. 4, 1991. p. 109-139.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação perspectivas sociológicas*. Lisboa, Publicações dom Quixote, 1993.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. *Alunos Egressos do Curso de História da UEL: a Formação Acadêmica Confrontada com a Experiência como Professores de História*. <<Congresso Internacional de História>>. 2011

_____, Márcia Elisa Teté. Editorial. <<História & Ensino>>, Londrina, v. 18, p. 95-109, Especial, 2012 ISSN 2238-3018

RIBEIRO, A. C. *Formar Professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa, Texto Editora, 1993.

RÜSEN, Jorn. *Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão*. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. Práxis Educativa, Ponta Grossa, 2006, (1) p. 7-16.

_____. *Aprendizagem histórica: Fundamentos e paradigmas*. Curitiba: WA Editores. 2012

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. <<Revista Brasileira de Educação>>, 2009. V.14, n. 40. p. 143-155.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

SCHMIDT, M. A. GARCIA, T. M. B. *Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências*. «Educar», Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006. Editora UFP.

SILVA, Marco Antonio. FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de História Hoje: Errâncias, conquistas e perdas*. <<Revista Brasileira de História>>, São Paulo: 2010. v. 31, nº 60. P. 13-33 – 2010

TACCA, M. C. V. R. *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados*. Brasília, 2000. Tese (dout.) Universidade de Brasília.

Zero Hora. <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/10/ex-ministro-da-educacao-teme-apagao-de-professores-4866579.html>

FONTES

ANUNCIACÃO, Ana Paula. SPERANDIO, Amabile. *Aula-oficina: Uma proposta de utilização de documentos históricos em sala de aula*. <<História & Ensino>>, Londrina, v.18, p. 95-109. Especial, 2012.

AVILA, Braylan Lee Thompson. BERBET, Anne Isabele Vituri. *O uso do HQ para o ensino de conceitos históricos de segunda ordem*. <<História & Ensino>>, Londrina, v.18, p. 95-109. Especial, 2012.

BRESCIANI, Henrique. *Novela em sala de aula: a utilização de “escrava Isaura” (1975/1976) em uma proposta de aula-oficina*. <<História & Ensino>>, Londrina, v.18, p. 95-109. Especial, 2012.

FURTUNATO, Aline Apolinário. ARANHA, Cinthia Torres. *Para além do lazer: a utilização do filme como recurso didático em sala de aula*. <<História & Ensino>>, Londrina, v.18, p. 95-109. Especial, 2012

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>

SIMONGINI, Jemina Fernandes. CORDEIRO, Marcela Taveira. *Aula-Oficina: A música como proposta de produção de conhecimento histórico com os alunos*. <<História & Ensino, Londrina>>, v.18, p. 95-109. Especial, 2012.

O SENTIDO HISTÓRICO E O SIGNIFICADO DAS FONTES HISTÓRICAS NA VIDA PRÁTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

GERALDO BECKER

ANA CLAUDIA URBAN

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

RESUMO: Este artigo traz algumas reflexões que norteiam a dissertação de mestrado em andamento, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná com o título “A construção da história de Curitiba por meio das fontes históricas na perspectiva da Educação Histórica”. O objetivo principal é entender como a consciência histórica se manifesta quando os estudantes se defrontam com fontes históricas sobre a História da cidade de Curitiba, discutindo questões acerca do sentido histórico e o significado na vida prática destes. Para tanto, buscou subsídios no referencial teórico e metodológico da Educação Histórica e na teoria da Consciência Histórica de Jörn Rüsen. A investigação vem sendo fundamentada nos princípios investigativos da Pesquisa Qualitativa de natureza empírica e interpretativa, até o momento foi sistematizado um estudo piloto por meio de fichas confeccionadas para análise das narrativas produzidas por 36 estudantes de um colégio da região leste da capital paranaense, que permitiu avançar no sentido de definir os parâmetros do estudo principal.

PALAVRAS-CHAVE: *Fontes Históricas, Consciência Histórica, Sentido e Significado.*

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas reflexões referentes à dissertação de mestrado em andamento na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) com o título provisório “A construção da história de Curitiba por meio das fontes históricas na perspectiva da Educação Histórica”.

A partir do referencial teórico e metodológico da Educação Histórica e da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2010), busca compreender como esta consciência se manifesta quando os estudantes se defrontam com fontes históricas sobre a História da cidade de Curitiba, discutindo questões acerca do sentido histórico e o significado na vida prática destes.

O estudo piloto desenvolvido nesta pesquisa com um grupo de 36 estudantes de um colégio da região leste da capital paranaense, está fundamentado nos princípios investigativos da Pesquisa Qualitativa de natureza empírica e interpretativa e privilegia o contexto da descoberta, na qual “o investigador foca a *formulação* de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação.” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005: 95).

EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO CAMPO DE PESQUISA

A consolidação da História como disciplina escolar está intimamente ligada à vida dos homens, despertando reflexões a respeito de aspectos econômicos, políticos, religiosos, sociais e culturais; buscando desenvolver a compreensão das estruturas da sociedade contemporânea e a aquisição de uma visão crítica da realidade. Neste sentido, ela deve auxiliar “crianças e jovens a se relacionarem com o passado, de forma a dar sentido às suas vidas no presente e no futuro.” (SCHMIDT; BARCA, 2009: 19).

Levar os jovens estudantes a se relacionarem com o passado, possibilitando a eles darem sentido e significado ao presente é um dos grandes desafios da Educação Histórica, pois uma parcela de professores, devido à sua formação universitária, ainda possui um trabalho pedagógico pautado no modelo positivista, ou seja, acabam privilegiando práticas de ensino tradicionais. Segundo Schmidt e Cainelli (2004) nessas práticas a preocupação fundamental é

ensinar a História para explicar a genealogia da nação, isto é, transmitir ao aluno um conjunto de fatos que compunham a história do país, desde sua origem até a atualidade, procurando explicá-los tal como aconteceram. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004: 90).

Desta forma, muitas vezes, deixam de lado a produção de narrativas, a valorização dos conhecimentos que os jovens estudantes trazem para o ambiente escolar e o trabalho com documentos históricos não no sentido de material utilizado para fins didáticos, mas como “fonte, isto é, fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de ser exploradas pelo historiador.” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004: 90).

As investigações na área da Educação Histórica têm como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem, e por meio de seus pesquisadores busca no ambiente escolar, investigar e entender as ideias históricas dos jovens estudantes, conforme Germinari (2010: 20) com enfoque em três núcleos: “a) análise sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico.” Para esse autor:

As pesquisas sobre ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Nesse enfoque não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica. A análise de ideias substantivas concentradas em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, migrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais). Estas análises também utilizam critérios de qualidade destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. As investigações sobre o uso do saber histórico analisam questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana. (GERMINARI, 2010: 20).

Este campo de investigação é pautado nos pressupostos teóricos e metodológicos centrados na epistemologia da ciência da História e na teoria da consciência histórica delineada pelo professor, historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, segundo Cercadilho (2009: 9) esta teoria é um dos objetivos fundamentais da Educação Histórica, pois possibilita aos indivíduos “se situar em relação aos seus ancestrais e a seus contemporâneos, e entenderem melhor a vida que lhes é dada a viver.” O método e as técnicas têm como referência “os princípios investigativos da Pesquisa Qualitativa e suas inter-relações com o campo educacional.” (SCHMIDT; BARCA, 2009: 13).

Partindo do entendimento de que a História é multiperspectivada, que não se limita, a uma só explicação ou narrativa, mas que há uma pluralidade de interpretações, que precisa ser interpretada e entendida baseada em evidências do passado. O trabalho de investigação no viés da Educação Histórica busca num primeiro momento compreender e valorizar as ideias históricas dos jovens e crianças (SCHMIDT; BARCA, 2009: 12), pois é a partir delas que são detectadas possíveis carências como: de orientação no tempo, de interpretação e de significado para a vida prática, para num segundo momento realizar intervenções cognitivas que estimulem

a reflexão e leve-os a percorrerem o processo da produção do conhecimento histórico por meio da

[...] análise e produção de narrativas históricas, entre outras tarefas, tendo como objetivo uma progressão do saber histórico nos jovens e nas crianças, à luz do conhecimento científico e articulado às necessidades de compreensão da realidade social. (SCHMIDT; BARCA, 2009: 12).

Para tanto, torna-se imprescindível o trabalho com fontes históricas diversificadas como jornais, revistas, artigos, documentários, filmes, fotos, imagens e documentos, pois para a pesquisadora Rosalyn Ashby (2006) é por meio delas que:

A História faz diferentes perguntas sobre o passado e é a natureza individual e específica dessas questões que determina o que serve como evidência na validação de qualquer afirmação de conhecimento em resposta a elas. Segue-se, também, que se diferentes questões (sobre o que aconteceu, sobre por que isso aconteceu, sobre quem é responsável pelo acontecimento, sobre o que mudou ou sobre o que era ou é significativo acerca do que aconteceu ou mudou) estão relacionadas de diferentes maneiras com a evidência, então essa relação também determina os diferentes status das afirmações feitas. (ASHBY, 2006: 153).

Tais perguntas levam a um discernimento sobre os interesses que norteiam um determinado acontecimento histórico demonstrando que em História não existe um passado pronto e acabado, mas que é uma construção da sociedade, “que existe uma objetividade e finalidades sociais” (SCHMIDT; BARCA, 2009: 12), sendo fundamental para que se entenda

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

Nesse sentido, o ensino de História na perspectiva da Educação Histórica deve promover uma aprendizagem significativa e levar a formação da consciência histórica na qual a História precisa ser compreendida como um conjunto de ações humanas ordenado temporalmente, no qual a “experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente.” (RÜSEN, 2010: 74), ou seja, ser capaz de entender a compreensão de si e do mundo suprindo as carências de orientação da vida prática à luz das experiências históricas e refletir por meio do presente sobre sua existência temporal mediante a interpretação histórica desse presente, criando expectativas sobre o futuro.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SEUS PRINCÍPIOS

De acordo com a teoria da consciência histórica de Rüsen (2010: 56-57) é por meio de um pensamento genérico e elementar que o homem deve interpretar o mundo e a si mesmo,

orientando intencionalmente sua vida prática no tempo, Germinari (2010) corrobora com esta teoria ao afirmar que:

Essa concepção fundamenta-se no pressuposto de que o homem precisa agir intencionalmente para poder viver e que essa intencionalidade o define como um ser que precisa ir além das suas circunstâncias e condições dadas, isto é, o homem somente pode viver no mundo, na relação consigo mesmo, com os outros homens e com a natureza, se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas interpretá-los de acordo com suas intenções. (GERMINARI, 2010: 48).

Essa orientação no tempo se dá ao aproximar as três dimensões temporais por meio da memória, e é mediante ela que “o passado se torna presente de modo que o presente é entendido e perspectivas sobre o futuro podem ser formadas”. (RÜSEN, 2011: 79).

A forma linguística vista e descrita para explicitar didaticamente essa consciência e promover um aprendizado histórico por meio da construção de sentido sobre a experiência do tempo é a narrativa histórica. (RÜSEN, 2011: 43), para Rüsen (2011: 59) essa é uma “competência específica e essencial da consciência histórica” e uma habilidade de dar sentido ao passado por meio dos

[...] três elementos que constituem juntos uma narração histórica: forma, conteúdo e função. Em relação ao conteúdo, pode-se falar de “competência para a experiência histórica”; em relação à forma, de “competência de interpretação histórica”; e em relação à função, de “competência para a orientação histórica”. (RÜSEN, 2011: 59).

Rüsen acrescenta ainda, que é por meio da narrativa que a consciência histórica realiza a orientação temporal da vida prática no tempo, mediante quatro princípios diversos e quatro formas diferentes:

- a) afirmação das orientações dadas,*
- b) a regularidade dos modelos culturais e dos modelos de vida (Lebensformen),*
- c) a negação e*
- d) a transformação dos modelos de orientação temática. (RÜSEN, 2011: 62).*

Para este autor existem ainda seis fatores e elementos de consciência histórica que possibilitam descobrir estes tipos:

1) seu conteúdo, ou seja, a experiência dominante do tempo, trazida desde o passado; 2) as formas de significação histórica, ou as formas de totalidades temporais; 3) o modo de orientação externa, especialmente em relação às formas comunicativas da vida social; 4) o modo de orientação interna, particularmente em relação à identidade histórica como a essência da historicidade no conhecimento da personalidade humana e a autocompreensão; 5) a relação de orientação histórica com os valores morais; e 6) sua relação com a razão moral. (RÜSEN, 2011: 62).

Schmidt, Barca e Garcia (2011) corroboram com essa ideia, para elas é pela análise de uma narrativa histórica que

[...] *ganha-se acesso ao modo como o seu autor concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história. Ela espelha por isso, tácita ou explicitamente, um certo tipo de consciência histórica, isto é, as relações que o seu autor encontra entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro, no plano social e individual. (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2011: 12).*

Ainda segundo Rüsen (2011) a

[...] *unidade do aprendizado histórico em suas complexas referências a desafios do presente, experiência do passado e expectativa de futuro encontra-se resolvida na estrutura narrativa deste trabalho de interpretação. (RÜSEN, 2011: 43-44).*

Nesse sentido o aprendizado é posto em movimento conforme Martins (2011) por meio de uma dupla experiência

[...] *uma é a do contato com o legado da ação humana, acumulada no tempo e que chamamos comumente de 'história', não raro com inicial maiúscula. Esse contato se dá de forma espontânea, no convívio social do quotidiano, nos múltiplos âmbitos da experiência concreta vivida. Essas tradições emolduram as tradições, as memórias, os valores, as crenças, as opiniões, os hábitos que se acumulam e nos quais se formam, se forjam os agentes, desde pequeninos – a começar pela linguagem e pelo convívio familiar. A outra experiência é a escolar. Numa como noutra se pode dizer que há um aprendizado de duas mãos: aprende-se com o que se encontra ou com quem nos encontramos; inversamente, aprendem conosco aquele com quem convivemos e, a partir de nossas ações concretas, produz-se no mundo vivido realidade transformada. Os processos de mediação são constantes e intercambiáveis. (MARTINS, 2011: 9).*

Com as devidas considerações sobre os princípios da teoria da consciência histórica, o passo seguinte será discutir a atribuição de sentido ao tempo e o significado para a compreensão do mundo em seu espaço temporal.

CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO COMO FUNDAMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Para entender o desempenho mental do pensamento histórico baseado na constituição de sentido¹⁶⁶ dedicada à experiência do tempo, e a partir daí compreender significativamente o mundo em seu espaço temporal, faz-se necessário um estudo mais aprofundado desses processos.

Segundo Martins (2011: 9) o ser humano busca atribuir sentido a seus atos, tanto no plano intencional, por meio de ideias e valores, quanto no plano interpretativo quando o indivíduo estabelece um sentido plausível para a memória enraizada e para a memória crítica. Chamada convencionalmente de consciência histórica, a memória enraizada reúne os elementos que dão forma a identidade e com eles os indivíduos elaboram e estruturam o “tempo da experiência

¹⁶⁶ A concepção de sentido ao qual se baseia esta discussão está pautada nos princípios antropológicos do pensamento histórico de Jörn Rüsen.

vivida em tempo refletido, como história”, nesse processo é fundamental o elemento reflexivo, pois é ele que institui o caráter histórico da “consciência da ação no tempo (passado, como presente ou futuro)”, nesse seguimento, os processos educacionais tanto formais quanto informais são decisivos no processo de constituição dessa consciência. Para este autor a memória ao ser recolhida e aprendida torna-se objeto de crítica, uma crítica reflexiva que para ele pode ser chamada de metarreflexiva

Porque nesse processo educacional, em primeira linha, o agente é confrontado com a experiência direta da vida prática no tempo, que se pode denominar experiência imediata individual. Esse indivíduo se defronta também, entretanto, com o estoque acumulado de reflexões sistematizadas, organizadas em conceitos de segunda ordem, de natureza mediata, obtidos pelo aprendizado, pelo contato, pela convivência, pela tradição. Ao lidar com esses conceitos, o indivíduo reflete em um metanível, uma vez que pode contrastar as tradições que encontra com a experiência imediata e com os conceitos que elabora, mediadamente, sobre as mesmas vivências de tempo histórico objeto dos conceitos propostos, ensinados, veiculados, mediados por terceiros. Esses terceiros podem ser tanto os demais indivíduos com que se convive de modo espontâneo quanto os que atuam nos processos educacionais formais do ensino de História, por exemplo, em meio escolar. (MARTINS, 2011: 50).

Nessa perspectiva, tanto a memória enraizada, quanto a memória crítica buscam construir “um tempo histórico em que a existência e a ação possuam e produzam sentido” (MARTINS, 2011: 50), que se possam compreender e aprender. Desta forma esta construção desempenha um papel fundamental de constituição de identidade, tanto individual, quanto coletiva.

Os procedimentos mentais da constituição de sentido do pensamento histórico se baseiam no exercício mental de interpretação da experiência temporal que segundo Rüsen (2015: 42) pode ser

desmembrada em quatro componentes naturalmente interdependentes, mais ainda imbricados: a experiência, ou percepção, interpretação, orientação e motivação. (RÜSEN, 2015: 42).

Ainda para este autor essas operações podem ser retratadas numa sequência temporal

[...] a geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente, pela experiência de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de interpretação. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na orientação cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, motivações para o agir humano. (RÜSEN, 2015: 43).

Ou seja, na primeira, o trabalho intelectual busca na diferença e na ruptura temporal, atribuir significado, e por meio da rememoração de experiências históricas passadas diferenciarem as suas ações presentes, articulando ação e temporalidade, pois um acontecimento passado não pode ser experimentado diretamente no contexto em que foi experimentado, seu significado está mediado de alguma maneira pelo que da experiência passada ainda subsiste no

presente seu significado está na diferença temporal motivando o “pensamento histórico a pensar a relação entre o tempo distante e o tempo presente vivaz, enquanto contexto abrangente da história.” (RÜSEN, 2015: 44-46).

Na segunda, a experimentação da diferenciação temporal precisa ser interpretada, ou seja, é a competência de interpretar a experiência no tempo, seu significado está relacionado a ler e entender o passado, dando aos fatos significado histórico, fazendo diferenciações sobre o que é e o que não é importante, descobrindo interesses e motivações em determinados contextos históricos, ao interpretar a diferença temporal “a experiência histórica pode inserir-se com eficácia na orientação existencial dos homens.” (RÜSEN, 2015: 46-47).

A terceira operação mental se dá mediante a interpretação da experiência histórica tornando-se assim saber histórico, a partir desse momento a interpretação passa a fazer parte do cenário cognitivo humano podendo ser acessado para a orientação da vida prática, servindo não só para que o homem compreenda a temporalidade do mundo, mas a sua própria identidade, pois é essa orientação que lida com o eu humano no campo de sua temporalidade conferindo no curso regular do “tempo em que se encontra e com o qual tem de lidar, um ponto de referência que torna possível a vida – vida com a qual o eu tem sempre de se haver, a cada instante.” (RÜSEN, 2015: 47-48).

A quarta operação mental de está ligada às orientações culturais e seu prolongamento até a dimensão da mentalidade humana formando motivações para o agir. Nesta dimensão, o saber histórico possui uma atribuição cada vez mais prática, podendo pela emoção, pela autoafirmação de indivíduos e comunidades cometer atos em nome de uma identidade articulada nacionalmente, nesse sentido

modelos históricos interpretativos, baseados na experiência, podem motivar para ajustar-se aos ordenamentos prévios da vida e para refletir sobre a motivação mesma, quanto a factibilidade de suas intenções. (RÜSEN, 2015: 49).

Portanto, ao articular essas quatro atividades pelo sentido, o homem interpreta a si mesmo e compreende o mundo ao qual vive em sua dimensão temporal, ou seja

[...] sentido é o critério fundamental, com o qual o homem tanto regula sua relação para consigo mesmo e para com os outros, quanto decide sobre suas intenções e sobre a intencionalidade de sua vontade. (RÜSEN, 2015: 42).

Nessa perspectiva fica claro que não existe “operação nem esfera da relação interpretativa com o passado em que pontos de vista gerais não possibilitem a compreensão de experiências concretas.” (RÜSEN, 2014: 12).

Para explicar o desenvolvimento estrutural da consciência histórica referente à construção do sentido histórico do passado, Rüsen (2011: 61) apresenta uma tipologia geral do pensamento histórico que contempla o campo conceitual “completo de suas manifestações empíricas, e, portanto, pode ser utilizada para o trabalho comparativo na historiografia incluindo comparações interculturais.”

Ainda segundo este autor, as formas de atribuição de sentido são divididas em quatro: tradicional, exemplar, crítica e genética. Na primeira, a orientação na vida prática se dá por meio de tradições, pois é por meio de recordações das origens, das repetições, das obrigações, dos discursos comemorativos, dos monumentos públicos que se define e se valida os valores, os sistemas de valores, a identidade histórica, a autoconfiança, a autocompreensão e a moral. Na segunda, a consciência histórica utiliza argumentos referentes às experiências do passado para orientar o presente, a história passa a ser vista como uma recordação, uma mensagem para o momento atual, ou seja, o passado como exemplo e a moral como possuindo validade atemporal. Na terceira, a consciência histórica cria argumentos por meio de evidências e do raciocínio histórico para novas interpretações sobre uma história determinada, rompendo a ideia de continuidade, formulando “contranarrações” e pontos de vista históricos distinta das orientações temporais já estabelecidas. Esse pensamento histórico-crítico confronta os valores morais por meio da evidência histórica de suas origens ou das consequências morais. Na forma genética ocorre uma reinterpretação do passado, nela a mudança é a essência que dá um sentido a história, onde o passado é visto como um acontecimento mutável, que evolui, nessa forma de pensamento histórico a vida social e toda a sua complexidade é visualizada numa temporalidade absoluta, na qual podem ser aceitos diferentes pontos de vista porque se integram em uma perspectiva abrangente de mudança temporal, onde os valores morais se despojam de sua natureza estática e se temporizam. (RÜSEN, 2011: 62-71).

Em síntese, por meio da explicação do desempenho mental da constituição de sentido específica dedicada à experiência do tempo como fundamento da consciência histórica, e da tipologia sobre o desenvolvimento estrutural dessa consciência, o passo seguinte será entender por meio destes processos, qual o sentido histórico atribuído por estudantes do Ensino Médio a alguns lugares da cidade de Curitiba e qual a relação destes com a cidade onde vivem.

ESTUDO PILOTO

A pesquisa de campo buscou investigar os processos mentais da constituição de sentido histórico dedicado à experiência do tempo, por meio das quatro operações mentais citadas por Rüsen (2015: 42) “experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação.”

Para tanto foi fundamentada em duas estratégias: a primeira, voltada à escolha de fontes históricas, especificamente imagens relacionadas à história da cidade de Curitiba-PR; a segunda por meio da criação de um instrumento no formato de questionário cujos objetivos foram entender quem são e qual o sentido histórico de alguns lugares dessa cidade na vida prática de estudantes do Ensino Médio.

O instrumento estava dividido em três partes: a primeira, pautada no preenchimento pelos estudantes do primeiro questionário, composto de algumas questões cujo objetivo foi identificar o perfil dos pesquisados, e uma questão a ser respondida por meio de uma narrativa histórica sobre onde eles acreditavam que existissem evidências (“provas”) da história de Curitiba, esta pergunta foi elaborada no intuito de analisar os conhecimentos prévios dos estudantes relacionados com a ideia de fonte histórica e entender como eles se relacionavam com a história de Curitiba.

Após a entrega da primeira parte do instrumento de pesquisa, os enunciados contidos nele foram lidos em voz alta pelo pesquisador e solicitado aos estudantes que o mesmo fosse preenchido, passados 20 (vinte) minutos da leitura, o mesmo foi recolhido e iniciou-se o segundo momento por meio da segunda parte do instrumento composto de 4 (quatro) fontes iconográficas, escolhidas propositalmente para problematizar a questão de evidências (“provas”) sobre a história de Curitiba, sendo, 3 (três) retratando lugares históricos e turísticos e 1 (uma) retratando a cidade de Curitiba em 1855, importante ressaltar que para não influenciar a pesquisa as quatro fontes iconográficas foram projetadas ao mesmo tempo no *Data show*, sem uma explicação prévia ou comentário por parte do pesquisador.

Com a projeção das quatro fontes iconográficas foi distribuído aos estudantes a terceira parte do instrumento de pesquisa, novamente os enunciados foram lidos em voz alta pelo pesquisador e estipulado um prazo de 30 (trinta) minutos para sua entrega, nele solicitava o preenchimento do nome e responder 3 (três) questões na forma de narrativa: a primeira sobre a escolha de uma imagem que estaria mais relacionada com a história de Curitiba e justificar, por meio desta pergunta buscou-se problematizar as narrativas elaboradas sobre as evidências (“provas”) da história de Curitiba contidas na primeira parte do instrumento, a segunda questão

era sobre a importância para o estudante do estudo da história de Curitiba e a terceira, o que o estudante gostaria de conhecer sobre Curitiba.

A aplicação do instrumento pelo pesquisador ocorreu no primeiro dia de aula, no início do primeiro semestre do ano de 2016 a uma turma de 36 (trinta e seis) estudantes de um colégio da rede particular da região leste da cidade de Curitiba, que estavam ingressando no primeiro ano do Ensino Médio, momento de recepção e de apresentação do cronograma do ano letivo por parte da equipe pedagógica e do corpo docente, a justificativa para este fato está relacionada a duas questões: a primeira, diz respeito a influência do pesquisador sobre os sujeitos pesquisados, no momento da aplicação havia este distanciamento já que o pesquisador atua como docente no Ensino Médio deste estabelecimento, nesse sentido somente uma breve apresentação formal foi realizada, a segunda relacionada ao entendimento dos conhecimentos sobre a história de Curitiba adquiridos pelos estudantes nos anos iniciais de sua formação.

Importante ressaltar três questões: a primeira relacionada ao questionário do instrumento de pesquisa, sua distribuição seguiu um cronograma previamente estabelecido com critérios específicos para a análise do pesquisador, a segunda referente a aplicação do instrumento de pesquisa, este momento foi marcado por um clima de tranquilidade e descontração, pois percebeu-se que os estudantes não apresentaram dificuldades em responder as questões, já que não houve perguntas sobre o entendimento das mesmas, a terceira diz respeito ao estabelecimento de ensino, pois o mesmo faz parte da rede particular ofertando diferentes níveis de ensino e a turma pesquisada era composta de estudantes que na sua grande maioria frequentavam este estabelecimento desde os anos iniciais.

PERFIL DOS ESTUDANTES E A RELAÇÃO DESTES COM A HISTÓRIA DE CURITIBA

Este momento busca por meio da primeira parte do instrumento da pesquisa entender quem são esses estudantes, onde moram, qual o passatempo predileto, o que é ser jovem para eles e como se relacionam com a cidade em que vivem.

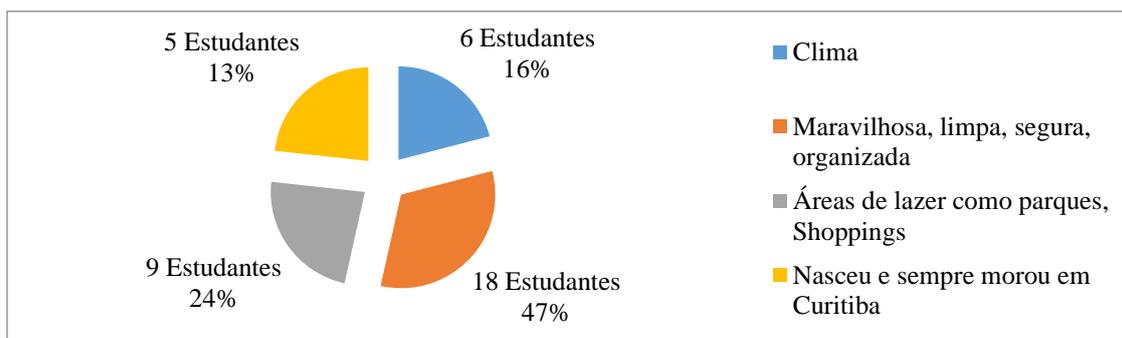


GRÁFICO 1 – você gosta de viver em Curitiba? () sim () não justifique

Fonte: estudo piloto

Esta diferença numérica ocorreu porque alguns estudantes indicaram em suas narrativas mais de um ítem.

Nesta questão o que se destacou foi que dos 36 (trinta e seis) estudantes, 4 (quatro) responderam que não gostam de morar em Curitiba, e justificam:

Pois preferia morar nos Estados Unidos o estudo de lá é melhor. (M. S.).

Não, pois Curitiba e acho as leis muito injustas como: a mulher receber menos que o homem, pois pelo que me disseram a mulher consegue trabalhar mais tempo do que o homem. (G. L.).

Não costumo sair muito, mais sei que se eu tentar algo ruim pode acontecer (ladrões, sequestradores, bêbados, drogados, etc...). (M. C.).

Não gosto de viver aqui por causa do clima e a forma de se tratar. (R. M.).

A partir das questões respondidas pelos estudantes na primeira parte do estudo piloto relativas ao perfil destes, algumas considerações podem ser apontadas: sobre a idade, a pesquisa demonstrou que dos 36 (trinta e seis) estudantes pesquisados, somente 1 (um) está com idade incompatível com a série que está cursando, em relação ao local de nascimento e o bairro onde moram, os dados indicaram que a maioria nasceu e mora em regiões próximas a escola onde estudam somente 1 (um) nasceu em outro estado, o passatempo predileto apontado nesta pesquisa indicou que tanto as atividades físicas por meio de jogos como futebol e basquete quanto assistir filmes, seriados e escutar música fazem de seu cotidiano, em referência a gostar ou não de viver em Curitiba, somente 4 (quatro) estudantes responderam que não gostavam suas justificativas foram violência, clima, estudo e leis, porém a ideia de cidade maravilhosa, limpa, segura, organizada com áreas de lazer como parques e shoppings predominou, sobre a questão o que é ser jovem para estes estudantes, após a análise dos dados ficou constatado que é um período de fazer amigos, estudar e curtir a vida mas pensar no futuro.

Em síntese, são jovens urbanos com uma condição econômica relativamente estável, que em sua grande maioria vê a cidade de Curitiba como um lugar maravilhoso para se morar, que gosta de curtir a fase da adolescência, mas pensa no futuro e em uma formação acadêmica.

A última pergunta da primeira parte do instrumento de pesquisa foi elaborada no intuito de levar os estudantes a pensar e apresentar seus conhecimentos prévios relacionados à ideia de fonte histórica e como interpretam as evidências presentes nestas fontes e se relacionam com a história de Curitiba.

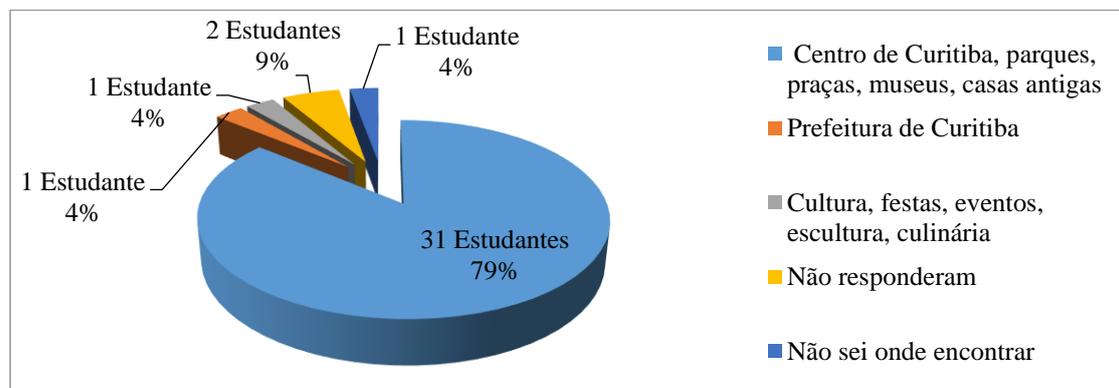


GRÁFICO 2 – Onde você acredita que existem evidências (“provas”) da história de Curitiba? Justifique

Fonte: Estudo Piloto

Por meio das narrativas analisadas sobre esta questão, foi possível perceber que para grande parte dos estudantes a ideia de fonte histórica e a interpretação das evidências presentes nestas fontes relacionadas à história de Curitiba não está no bairro onde moram, nem em sua casa, mas em lugares que se convencionaram como históricos, nesse sentido aponta a possibilidade de pensar a fonte histórica e as evidências presentes nelas como algo que não tem a ver com a vida cotidiana deles, a seguir alguns exemplos:

Centro da cidade de Curitiba:

No centro da cidade, como em monumentos, casas antigas, pois por trás desses monumentos antigos sempre há uma história, e foi no centro da cidade onde Curitiba começou. (C. V.).

Parques e praças, museus que relatam realmente o que aconteceu em anos passados por meio de fotografias e pesquisas. (A. F.).

Prefeitura de Curitiba:

Além de documentos presentes em museus e principalmente na Prefeitura da cidade. Porque é onde acredito que seja necessário a presença desses conhecimentos, ou melhor dizendo, ‘provas’. (H. C.).

Cultura, festas, eventos, escultura, culinária:

Na cidade de Curitiba há várias coisas referentes a história como: a cultura, festas eventos, monumentos, esculturas, casas, culinária. Por meio de lendas explica como ou porque aquela escultura foi feita. (J. V.).

Nas esculturas; estátuas importantes. Mostra as pessoas importantes para não só a cidade, mas para o país. (C. H.).

As narrativas elaboradas pelos estudantes sobre esta questão apontaram na tipologia de Rüsen (2011) uma consciência tradicional e exemplar, pois não relacionaram a objetividade e a subjetividade, assim como não discutiram autoria nem interesses das evidências (“provas”) por eles apontadas, destacando em suas narrativas algumas informações que provavam e serviam de regra para sustentar a veracidade dos fatos por ele apontados.

A partir das considerações sobre o perfil, a ideia de fonte, a interpretação das evidências presentes nelas, os tipos de consciência histórica apresentadas pelos estudantes nas narrativas e a relação deles com a história de Curitiba, faz-se necessário que se investigue como a consciência histórica dos mesmos atribui sentido histórico a alguns lugares de Curitiba.

CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO DEDICADA À EXPERIÊNCIA DO TEMPO POR MEIO DAS OPERAÇÕES MENTAIS DO PENSAMENTO HISTÓRICO

Após o recolhimento da primeira parte do instrumento de pesquisa sobre o perfil, fontes, evidências e relação dos estudantes com a história de Curitiba deu-se início ao segundo momento por meio da segunda parte do instrumento utilizado no estudo piloto relativo às quatro fontes iconográficas escolhidas propositalmente para problematizar a questão de evidências (“provas”) sobre a história de Curitiba, cabe destacar que para não influenciar a pesquisa, essas fontes foram projetadas ao mesmo tempo no *Data show*, sem uma explicação prévia ou comentário por parte do pesquisador.

A primeira, relacionada ao Largo Coronel Enéas, popularmente conhecido com Largo da Ordem, a segunda, uma imagem da Praça Tiradentes evidenciando o monolito histórico que simboliza o poder legalmente constituído em 29 de março de 1693 pelo rei de Portugal e o Marco Zero, referência geodésica da cidade de Curitiba, a terceira, mostra a rua XV de novembro vista do alto de um prédio e por fim uma aquarela intitulada *Vista de Curitiba, Província do Paraná, 1855* de John Henry Elliott.

Com as quatro fontes iconográficas projetadas pelo *Data show*, foi distribuída aos estudantes a terceira parte do instrumento de pesquisa, após a leitura dos enunciados em voz alta pelo pesquisador estipulou-se o prazo de 30 (trinta) minutos para que a mesma fosse recolhida,

Por meio da primeira questão deste instrumento: escolha uma imagem que você acredita que está mais relacionada com a história de Curitiba e justifique, o pesquisador buscou por

meio das fontes históricas apresentadas, transformar as carências de orientação em interesses cognitivos gerando conhecimento a partir de questionamentos e perspectivas históricas, nessas “perspectivas, o passado – mediado pelos testemunhos de sua documentação empírica – é visto e tornado presente pelo pensar.” (RÜSEN, 2015: 76-77), e a partir dessa perspectiva, avançar no entendimento sobre o sentido histórico atribuído pelos estudantes pesquisados a alguns de alguns lugares da cidade de Curitiba.

Para tanto, utilizou o aporte teórico sobre padrões de respostas ou níveis analíticos¹⁶⁷, presentes na tese de doutorado de Ronaldo Cardoso Alves (2011), intitulada *Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*, denominados “fragmentos descritivos; explicação simples; explicação emergente; e explicação densa.” (ALVES, 2011: 148).

Segundo Alves (2011) o nível analítico denominado Fragmentos Descritivos está ligado a uma consciência histórica tradicional, na qual as narrativas produzidas pelos estudantes apresentam informações ou reproduções da própria pergunta ou respostas desconectadas, superficiais, fragmentadas, pouco reflexivas, sem nenhuma preocupação explicativa e muitas vezes descontextualizadas historicamente impossibilitando uma maior compreensão por parte do leitor. No nível analítico denominado Explicação Simples, as respostas às questões estão ligadas as tentativas de relacionar uma ou várias causas ao assunto em questão, podendo variar desde uma simples citação superficial, até uma mais complexa, porém de conteúdo monocausal, na qual um fator pode ser determinante em um acontecimento, sem uma explicação profunda, deixando de lado as especificidades referentes ao processo histórico determinantes daquela situação, por meio de marcadores temporais retirados da própria pergunta e muitas vezes confusos. Esse tipo de explicação está associado a consciência histórica tradicional e exemplar. Nas narrativas do nível Explicação Emergente, são apresentadas mais de uma causa, razão ou motivo para explicar hipóteses, porém se limitam na elaboração qualitativa de relações cognitivas entre fatos ocorridos e fatores geradores, explicar a história enumerando causas sobre um fato histórico sem uma relação qualitativa a esse mesmo fato, muitas vezes reproduz exemplos históricos atemporais, assumindo sem uma reflexão modelos culturais existentes, limitando sua capacidade de julgar preso a descrever exemplos, não conseguindo uma adequação a uma releitura crítica às contingências históricas referentes ao seu contexto no presente, desta forma

¹⁶⁷ Desenvolvidos a partir do conceito meta-histórico “Explicação Histórica” presentes no trabalho de BARCA, Isabel — *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2000.

estas explicações estão relacionadas a constituição de sentido do pensamento histórico exemplar. As narrativas no nível analítico denominado Explicação Densa está relacionada à qualificação da explicação histórica obedecendo a uma formatação que cita atores do contexto histórico e promove um diálogo sobre sua participação, assim como também faz uso de marcadores espaciais e temporais, apresenta diferentes perspectivas e muitas vezes por meio de uma forma reflexiva leva o leitor a pensar sobre as hipóteses apresentadas, neste nível as narrativas apresentam uma formatação com introdução, desenvolvimento e conclusão das ideias estando relacionada a uma consciência histórica crítica, quando o narrador toma uma posição diante de prescrições construídas culturalmente ao longo do tempo, e genética quando o pensamento é perspectivado e pela reflexão surge um posicionamento crítico, rejeitando ou transformando as experiências abrindo um horizonte de expectativas com orientação para o futuro. (ALVES, 2011: 148-161).

Com esta forma de olhar as narrativas criadas pelos estudantes, foi possível a partir do gráfico sobre a escolha da imagem, elaborar tabelas analíticas que possibilitaram avançar na compreensão sobre o sentido histórico de alguns lugares de Curitiba para esses jovens.

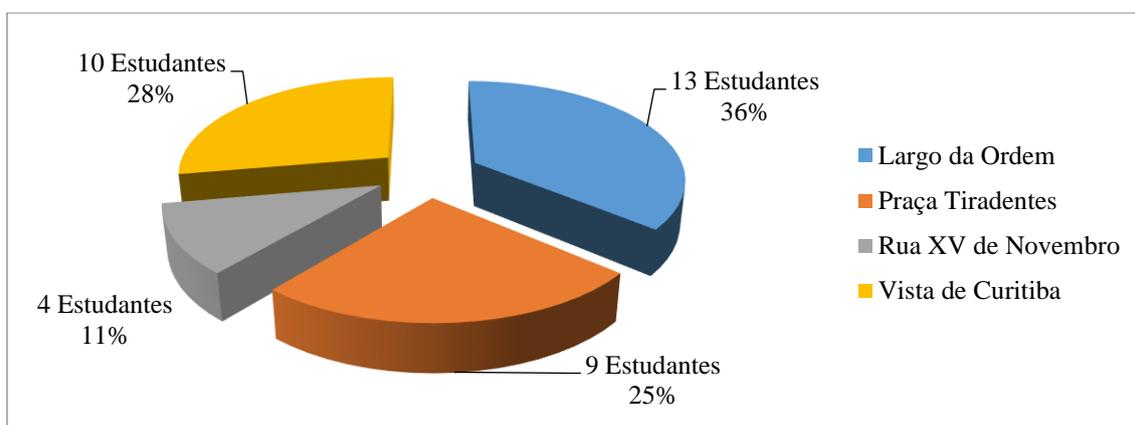


GRÁFICO 3 – Escolha uma imagem que você acredita que esta mais relacionada com a história de Curitiba e justifique

Fonte: Estudo Piloto

No gráfico sobre a escolha de uma imagem que segundo os estudantes está mais relacionada com a história de Curitiba, pode-se perceber que em primeiro lugar ficou a imagem do Largo da Ordem, cujo nome oficial é Largo Coronel Enéas, seguido pela aquarela intitulada *Vista de Curitiba, Província do Paraná, 1855* de John Henry Elliott, a Praça Tiradentes fica em terceiro lugar e em quarto lugar fica a Rua XV de novembro.

As tabelas a seguir demonstram por meio do aporte teórico sobre padrões de respostas ou níveis analíticos (ALVES, 2011: 148-161), a quantidade de narrativas elaboradas pelos estudantes sobre cada fonte iconográfica. Após cada tabela, são apresentados alguns exemplos e uma breve síntese justificando o processo de categorização desenvolvido pelo pesquisador.

Tabela sobre o nível analítico denominado Fragmentos Descritivos:

IMAGEM	FRAGMENTOS DESCRITIVOS QUANTIDADE
Largo da Ordem	05
Praça Tiradentes	05
Rua XV de novembro	03
Vista de Curitiba	09
Total	22

QUADRO 1 – Escolha uma imagem que você acredita que está mais relacionada com a história de Curitiba e justifique - Fragmentos descritivos

Fonte: Estudo Piloto

A partir da tabela sobre fragmentos descritivos pode-se perceber que das 36 (trinta e seis) narrativas analisadas, 22 (vinte e duas) foram categorizadas neste nível analítico, sendo que 09 (nove) narrativas mencionavam a fonte iconográfica *Vista de Curitiba, Província do Paraná, 1855 de John Henry Elliott* como a mais relacionada com a história de Curitiba.

A seguir, alguns exemplos de narrativas produzidas pelos estudantes e categorizadas pelo pesquisador como fragmentos descritivos:

Largo da Ordem:

Para mim, a que pode representar é o Largo da Ordem, como é bem antigo, há histórias e mais diversas pessoas que já passaram e passam por lá até hoje. (G. A.).

Praça Tiradentes:

A Praça Tiradentes, pois tem monumentos que retratam um pouco mais a história, como por exemplo, de como era antes, e como as coisas aconteceram, esse é um dos pontos que se relaciona com a história. (M. B.).

Rua XV de novembro:

A imagem da rua XV pode ser considerada até como símbolo de Curitiba. Está relacionada a História pois desde muitos anos atrás a rua XV é uma parte principal do centro da nossa cidade. (G. P.).

Vista de Curitiba:

Obra 4, é uma arte, feita em homenagem a fundação de Curitiba, é uma das mais importantes obras de arte de Curitiba, além de representar a fundação de Curitiba. (R. E.).

Em síntese, nas narrativas categorizadas neste nível analítico, percebe-se a falta de conhecimento histórico, pois as narrativas apresentam simples descrições sem uma reflexão e reproduzem na maioria das vezes informações contidas nas fontes apresentadas, nesse sentido expressam uma consciência histórica tradicional que valida um pensamento dominante.

Tabela sobre o nível analítico denominado Explicação Simples:

IMAGEM	EXPLICAÇÃO SIMPLES QUANTIDADE
Largo da Ordem	06
Praça Tiradentes	04
Rua XV de novembro	01
Vista de Curitiba	01
Total	12

QUADRO 2 – Escolha uma imagem que você acredita que está mais relacionada com a história de Curitiba e justifique – Explicação simples

Fonte: Estudo Piloto

No Por meio da tabela sobre explicação simples percebe-se que 12 (doze) das 36 (trinta e seis) narrativas analisadas foram categorizadas neste nível analítico, a fonte imagética que mais se destacou foi a do Largo da Ordem, pois 6 (seis) estudantes mencionam em suas narrativas que esta fonte é a mais relacionada com a história de Curitiba.

Nesse sentido, são apresentados alguns exemplos de narrativas produzidas pelos estudantes e categorizadas pelo pesquisador como explicação simples:

Largo da Ordem:

Largo da Ordem – a praça com aquelas casas antigas representam para mim Curitiba, uma praça que devia ter passado por vários acontecimentos históricos, a igreja devia ter sido acessada por várias pessoas, e quando se fala em Largo da Ordem com certeza irão saber que é um ponto histórico famoso de Curitiba. (J. V.).

Praça Tiradentes:

A imagem que eu acredito que está mais relacionada com a História de Curitiba é a da Praça Tiradentes, pois foi um dos acontecimentos mais conhecidos pelas pessoas que moram em Curitiba, e também porque Tiradentes tem como um importante 'símbolo', pois foi um herói nacional, que com suas representações, poupou os inconfidentes do derramamento de sangue. (B. F.).

Rua XV de novembro:

Rua XV, pois tem tudo a ver com Curitiba, o comércio, os velhos conversando nos bancos...A rua XV é um símbolo de Curitiba, um lugar que sempre tem turistas, e grande parte da população conhece, mesmo que não sabendo as histórias. (T. S.).

VISTA DE CURITIBA:

O quadro sobre Curitiba, de 1855. Acredito que esta imagem esteja relacionada diretamente com a História de Curitiba, principalmente pelo fato de a mesma ser antiga e porque demonstra como era a cidade na época. Assim podemos comparar a cidade antes e como é agora, conseqüentemente, usamos a História para isso. (C. H.).

As narrativas categorizadas neste nível possuem como características principais explicações de causalidade, muitas vezes citando motivos sem uma explicação aprofundada sobre a ocorrência de um determinado acontecimento, este nível de explicação está relacionado a uma consciência histórica tradicional exemplar, pois a constituição de sentido histórico é por meio de uma narrativa já consolidada e que a História tem como função fornecer exemplos para as futuras gerações.

Tabela sobre o nível analítico denominado Explicação Emergente:

IMAGEM	EXPLICAÇÃO EMERGENTE QUANTIDADE
Largo da Ordem	00
Praça Tiradentes	01
Rua XV de novembro	00
Vista de Curitiba	00
Total	01

QUADRO 3 – Escolha uma imagem que você acredita que está mais relacionada com a história de Curitiba e justifique – Explicação emergente

Fonte: Estudo Piloto

Por meio da tabela sobre explicação emergente, percebe-se que somente 1 (uma) narrativa foi categorizada pelo pesquisador neste nível analítico, nesta narrativa histórica a fonte iconográfica *Praça Tiradentes* foi citada como a que mais está relacionada com a história de Curitiba. Nesse sentido, a narrativa é apresentada para justificar a análise que determinou a categorização neste nível de explicação por parte do pesquisador.

PRAÇA TIRADENTES:

Tiradentes, se destaca por ser a praça mais antiga de Curitiba e por ser um ponto de início para a formação de nossa cidade, já em relação à estátua, acredito que ela representa o poder e a força, sendo assim, devemos ter orgulho daqueles que estiveram ali e foram formadores/colonizadores de Curitiba! (T. O.).

Neste nível analítico de explicação histórica apesar da explicação ser pluricausal, destacando mais de um motivo para justificar a escolha, percebe-se uma confusão e pouco conteúdo histórico em relação à estátua citada - que não aparece na fonte apresentada – neste nível de explicação a constituição de sentido histórico está relacionada com uma consciência histórica exemplar, pois a força e o poder representados pela estátua numa praça antiga e ponto de início para a formação da cidade, justifica segundo a narrativa o orgulho daqueles que foram responsáveis pela formação e colonização de Curitiba.

Tabela sobre o nível analítico denominado Explicação Densa:

IMAGEM	EXPLICAÇÃO DENSA QUANTIDADE
Largo da Ordem	01
Praça Tiradentes	00
Rua XV de novembro	00
Vista de Curitiba	00
Total	01

QUADRO 4 – Escolha uma imagem que você acredita que está mais relacionada com a história de Curitiba e justifique – Explicação densa

Fonte: Estudo Piloto

Os dados apresentados na tabela sobre explicação densa demonstram a complexidade em se elaborar narrativas neste nível, pois das 36 (trinta e seis) narrativas analisadas e categorizadas pelo pesquisador, somente 1 (uma) apresenta algumas características desse tipo de explicação. Desta forma a narrativa sobre o Largo da Ordem será exibida e nela serão apontados elementos que justificaram a categorização neste nível de explicação.

LARGO DA ORDEM:

Largo da Ordem onde se encontra construções históricas que remetem Curitiba à época de uma vila, centro comercial de agricultores e ponto de apoio para tropeiros. Feira aos domingos desde 1973. (A. F.).

Esta narrativa sobre o Largo da Ordem apresenta algumas características que possibilitaram a categorização neste último nível analítico de explicação histórica, pois além de exibir uma explicação qualitativa por meio de uma multiperspectividade de elementos e sujeitos de uma Curitiba à época de vila, faz uma relação entre causa e consequência, presente, passado e futuro ao mencionar que lá se encontra construções históricas de uma Curitiba “à época de vila”, e que por isso foi, é e será um centro comercial da capital paranaense. Este nível de explicação histórica está relacionado a uma constituição de sentido histórico por meio de uma consciência histórica crítica ou genética, quando o narrador a partir de demandas de orientação em sua vida cotidiana, transforma as experiências do passado em orientação para o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do referencial teórico e metodológico apresentado neste trabalho, é possível apontar algumas considerações. No que concerne ao perfil, a pesquisa demonstrou que são jovens urbanos com uma condição econômica relativamente estável, que gostam de curtir a fase da adolescência, mas pensam no futuro e em uma formação acadêmica. Em relação a cidade onde moram, a grande maioria vê Curitiba como um lugar maravilhoso para se morar, pois consideram uma cidade limpa, segura, organizada que possui áreas de lazer como parques e shoppings.

Quanto a ideia de fonte histórica e interpretação de evidências presentes nestas fontes sobre a história da cidade de Curitiba, foi possível perceber, por meio das narrativas analisadas, que essa história não está no bairro onde moram nem em sua casa, mas em lugares que se convencionaram como históricos, apontando, nesse sentido, a possibilidade de pensar a fonte histórica e as evidências presentes nelas sobre a história de Curitiba como algo que não tem a ver com a vida cotidiana deles.

Sobre o sentido histórico atribuído pelos estudantes a alguns lugares da cidade de Curitiba, foi possível perceber que para grande parte deles, a experiência da interpretação temporal e a orientação na vida prática se dá por meio de tradições e exemplos.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Ronaldo Cardoso — *Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05072011-150223/>. Consulta realizada em: 19/04/2016.

ASHBY, Rosalyn — *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares*. <<Educar em Revista>>, Especial, (2006) p. 151-170.

BARCA, Isabel — *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2000.

CERCADILHO, Lis — *Prefácio Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.) — *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009.

GERMINARI, Geysa Dongley — *A história da cidade, consciência histórica e identidade de jovens escolarizados*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010. Tese de doutoramento.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald — *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Trad. Maria João Reis. Lisboa: Instituto PIAGET, 2005.

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

MARTINS, Estevão de Rezende. *Apresentação: historicidade e consciência histórica*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 7-10.

_____ — *Educação e Consciência Histórica*. In CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.) — *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 2011, p. 49-80.

RÜSEN, Jörn — *Razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2010.

_____ — *Aprendizado histórico*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.) — *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 41-49.

_____ — *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.) — *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 51-77.

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

_____ — *Cultura faz sentido: orientações entre o hoje e o amanhã*. Trad. Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____ — *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

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

_____; BARCA, Isabel (orgs.) — *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009.

_____; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga — *Introdução: significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.) — *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 11-21.

LICENCIATURA EM HISTÓRIA E MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA REFLEXÃO À LUZ DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

GÉRSO WASEN FRAGA

MIGUEL ENRIQUE ALMEIDA STÉDILE

Universidade Federal da Fronteira Sul; Instituto de Educação Josué de Castro

RESUMO: No segundo semestre de 2013, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) passou a oferecer turmas em regime de alternância, dentro das normas do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), possibilitando a alunos que de outra forma não teriam acesso ao ensino universitário, o acesso aos bancos universitários. Uma das turmas pioneiras nesta experiência integra o curso de Licenciatura em História do campus Erechim. A trajetória em andamento desta turma (“Turma Eduardo Galeano”), fruto de uma parceria entre a UFFS e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) é o objeto deste texto, onde procura-se refletir sobre os impactos da articulação entre movimento social e Universidade para a educação histórica.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de História, Movimentos Sociais, Democratização do Ensino Superior.*

A UFFS

A elitização é uma marca estrutural da Universidade brasileira. Enquanto os demais países da América Latina e inglesa registram suas primeiras instituições de ensino superior ainda no período colonial, o Brasil só teria sua primeira Universidade em 1912. Ainda assim, o acesso à graduação – o próprio termo “ensino superior” é denotativo do seu caráter elitista – permaneceu seletivo e restrito, ao mesmo tempo em que conotava o pertencimento a uma classe distinta. Na década de 1970, apenas 300 mil brasileiros estavam matriculados em uma faculdade, cerca de 3% da população.

Assim, no lumiar do século XXI, o ensino superior no Brasil ainda enfrentava os desafios correspondentes à reduzida oferta de vagas nas instituições oficiais, a distribuição desigual das Instituições de Ensino Superior (IES) sobre o território nacional, e a descontrolada oferta de vagas no setor privado, comprometendo, dessa forma, o acesso e a qualidade geral do ensino superior.

A busca pela superação desse quadro de carências foi um obstáculo a ser enfrentado na primeira década deste século, presenciando um grande crescimento do ensino superior. Novas universidades federais foram criadas em todas as regiões do Brasil, tais como a Universidade Federal dos Vales do Jequetinhonha e Mucuri (UFVJM) em 2005, a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) em 2008, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em 2008 ou a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em 2010. Estas novas instituições de ensino possuem em comum o objetivo de promover uma maior interiorização do ensino superior, fixando profissionais qualificados em regiões outrora desassistidas pelo ensino superior público e combatendo, ao mesmo tempo, os desequilíbrios de desenvolvimento entre as diversas regiões do país.

Neste contexto de reivindicações democráticas, a história da Universidade Federal da Fronteira Sul começa a ser forjada nas lutas dos movimentos sociais populares da região sul do Brasil, lugar de denso tecido de organizações sociais e berço de alguns dos mais importantes movimentos populares do campo do país. Tal característica contribuiu para a formulação de um projeto de universidade que possa fixar os homens e mulheres em suas regiões de origem, promovendo assim a interiorização do ensino superior no país, ao mesmo tempo em que se busca combater o êxodo rumo às capitais, em um processo de “litoralização” de cérebros e da força de trabalho qualificada. Entre os diversos movimentos que somaram forças para conquistar uma universidade pública e popular para a região, destacam-se a Via Campesina – articulação de movimentos sociais camponeses, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem

Terra (MST) e o Movimento de Atingidos por Barragens (MAB) – e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul) que assumiram a liderança do Movimento Pró-Universidade.

Inicialmente proposta de forma independente nos três estados, a articulação de uma reivindicação unificada de uma universidade pública para toda a região – a partir de 2006 – deu um impulso decisivo para sua conquista. A Mesorregião Grande Fronteira do MERCOSUL e seu entorno possui características específicas que permitiram a formulação de um projeto comum de universidade. É uma região com presença marcante da agricultura familiar e camponesa e a partir da qual se busca construir uma instituição pública de educação superior como ponto de apoio para repensar o processo de modernização no campo, que, nos moldes nos quais foi implementado, foi um fator de concentração de renda e riqueza.

Para fazer frente a esses desafios, o Movimento Pró-Universidade apostou na construção de uma instituição de ensino superior distinta das experiências existentes na região. Por um lado, o caráter público e gratuito a diferenciaria das demais instituições da região, privadas ou comunitárias, sustentadas na cobrança de mensalidades. Por outro lado, essa proposta entendia que para fazer frente aos desafios encontrados, era preciso mais do que uma universidade pública, era necessário a construção de uma universidade pública e popular. Esse projeto de universidade aposta na presença das classes populares na universidade e na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário para a região, tendo como seu eixo estruturador a agricultura familiar e camponesa. Busca, portanto, servir à transformação da realidade, opondo-se à reprodução das desigualdades que provocaram o empobrecimento da região.

Como expressão de seu processo de discussão, o movimento pró-universidade forjou a seguinte definição que expressa os pontos fundamentais de seu projeto, servindo como base a todo o processo de construção da UFFS:

O Movimento Pró-Universidade propõe uma Universidade Pública e Popular, com excelência na qualidade de ensino, pesquisa e extensão, para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos na identificação, compreensão, reconstrução e produção de conhecimento para a promoção do desenvolvimento sustentável e solidário da Região Sul do País, tendo na agricultura familiar e camponesa um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento. (UFFS, 2008, p.9)

Na definição dos cursos de graduação, a Comissão de Implantação da UFFS priorizou as áreas das Ciências Agrárias e Licenciaturas, tendo em vista a importância da agroecologia para a Região, a necessidade de tratamento dos dejetos, os problemas ambientais gerados pelas agroindústrias, as perspectivas da agricultura familiar e camponesa, e a sua centralidade no

projeto de desenvolvimento regional proposto pela Instituição. Já o foco nas licenciaturas se justifica pela integração às políticas do governo federal de valorizar as carreiras do magistério.

No âmbito da graduação, além das atividades de extensão e de pesquisa, o currículo foi organizado em torno de um domínio comum, um domínio conexo e um domínio específico. Tal forma de organização curricular tem por objetivo assegurar que todos os estudantes da UFFS recebam uma formação ao mesmo tempo cidadã, interdisciplinar e profissional, possibilitando aperfeiçoar a gestão da oferta de disciplinas pelo corpo docente e, como consequência, ampliar as oportunidades de acesso à comunidade.

É dentro deste contexto que, no ano de 2009, foi criada, através da Lei 12.029/09, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituição pública de ensino superior, com caráter multicampi e espalhada pelos três estados da região sul do Brasil. A UFFS possui atualmente unidades em seis cidades diferentes (no estado do Rio Grande do Sul: Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo; no estado de Santa Catarina: Chapecó, onde localiza-se sua reitoria; e no estado do Paraná: Laranjeiras do Sul e Realeza), possuindo cursos de licenciatura em História em dois destes campus: Chapecó e Erechim. Deve também ser destacado que a criação desta instituição atendeu assim a uma antiga demanda de diversos movimentos sociais, organizações não governamentais, entidades sindicais e setores progressistas da Igreja Católica que desde 2005 reuniram-se no já referido Movimento Pró-Universidade Federal, lutando pela criação de uma instituição federal de ensino superior em regiões historicamente desassistidas do sul do Brasil.

Segundo Pereira (2015), cinco ineditismos caracterizam o diferencial da UFFS:

1) Ineditismo regional – é a primeira experiência de universidade federal na sua região de abrangência e que se organiza em três estados da federação; 2) Ineditismo de acesso – desde o início, sem vestibular, e considerando o ENEM mais o “fator escola pública” como política afirmativa; 3) Ineditismo político – tem como “marca de origem” a mobilização de sujeitos políticos dos três estados da região sul; 4) Ineditismo curricular – a proposta de organização curricular em três domínios (comum, conexo e específico); 5) Ineditismo social – projetada como uma universidade popular, a UFFS se constitui com mais de 90% de seus estudantes oriundos da escola pública (PEREIRA, 2015, p.131)¹⁶⁸

A UFFS surge desta forma com uma “marca de origem”: sua aproximação aos movimentos populares e às forças progressistas da sociedade, democratizando o acesso ao ensino superior público em sua região de abrangência, ao mesmo tempo em que se propõe a dinamizar o desenvolvimento regional.

168 O “Vestibular” é a mais tradicional e durante anos a única forma de acesso à universidade pública no Brasil. Nesta modalidade, os candidatos se inscrevem para a seleção de um determinado curso, em uma determinada instituição. A seleção é feita unicamente através de provas objetivas das diversas áreas do conhecimento, realizada de forma simultânea por todos os candidatos, pressupondo uma ideia de “igualdade de condições” para todos. O sistema, no fundo, privilegia aqueles que tiveram a oportunidade de uma melhor formação ao longo de sua trajetória escolar, reproduzindo as desigualdades sociais embasadas em uma falsa meritocracia.

O ITERRA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

O Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) foi criado em 1995, em Veranópolis, na serra gaúcha, a partir das experiências acumuladas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹⁶⁹ na área de educação, e foi o primeiro mantenedor do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC)^{170 171}, escola de ensino médio e profissionalizante para jovens e adultos vinculados aos movimentos sociais do campo.

O IEJC foi criado a partir da demanda de formação profissional para atuar nos assentamentos de reforma agrária, inicialmente técnicos em cooperativismo, para organização de empreendimentos econômicos sociais, como associações e cooperativas, e educadores para o ensino fundamental. Ao longo dos anos, ampliou a oferta de cursos para a formação de Técnicos Agentes de Saúde Comunitária e Comunicação Popular. Segundo seu Projeto Pedagógico:

A finalidade principal do Instituto é participar de um projeto de humanização das pessoas que ajude também a formar os sujeitos sociais da construção de um projeto de desenvolvimento do campo e de país comprometido com a soberania nacional, com a Reforma Agrária e outras formas de desconcentração da renda e da propriedade, com a solidariedade, com a democracia popular e com o respeito ao meio ambiente (ITERRA, 2001).

Além dos cursos de ensino médio profissionalizante, o IEJC passou a ofertar cursos de graduação em parceria com Instituições de Ensino Superior, nos marcos do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), autarquia do governo federal que através de editais específicos, visa selecionar projetos educacionais de nível superior para populações beneficiárias do Plano Nacional de Reforma Agrária e do Programa Nacional de Crédito Fundiário, promovendo as condições para que assentamentos rurais possam se desenvolver através da qualificação técnica e tecnológica.

Nesta parceria entre Instituto, poder público e Instituições de Ensino Superior, já foram ofertados outros cursos, tais como os de Pedagogia da Terra com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e Licenciatura em Educação do Campo com a Universidade de

169 Movimento social camponês, criado em 1984 e atualmente organizado em 24 estados do Brasil. Organiza-se na luta pela terra, pela reforma agrária e pela transformação da sociedade, reunindo 350 mil famílias assentadas, que conquistaram a terra através da luta social, e 120 mil famílias acampadas, que permanecem em luta pelo acesso à terra concentrada pelo grande latifúndio e o agronegócio. Sua principal forma de luta é a ocupação dos latifúndios, além de marchas, greves de fome, ocupação de prédios públicos e, articulada ao conjunto das lutas, a própria ocupação da escola, pela entrada nela dos camponeses organizados, com seu projeto para o campo, para o Brasil e para a sociedade como um todo.

170 Sobre a trajetória, projeto e método pedagógico do IEJC, ver CALDART et al. (2013).

171 A partir de 2008, o ITERRA deixou de ser mantenedor do IEJC para se concentrar na oferta de cursos de graduação e pós-graduação em parcerias, porém ainda realizando estes cursos no Instituto de Educação Josué de Castro, como é o caso deste curso de Licenciatura em História.

Brasília (UNB). Esta experiência anterior na oferta de cursos universitários em regime de alternância coaduna-se, desta forma, como o histórico de criação da Universidade Federal da Fronteira Sul e sua relação com os Movimentos Sociais do campo e suas demandas, criando assim as condições iniciais de interesse e predisposição para uma atividade conjunta visando a formação de educadores e educadoras para as áreas de assentamento da reforma agrária.

O CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA ITERRA-UFFS

O papel de protagonistas que os movimentos sociais assumiram na construção da Universidade Federal da Fronteira Sul, em conjunto com outros setores progressistas e populares da sociedade, e que demarcaram o caráter popular da “marca de origem” da UFFS, aproximou o curso de Licenciatura em História do campus Erechim e o ITERRA, resultando na apresentação em 2012, em um trabalho de parceria, da proposta de criação de um curso de licenciatura em História dentro das normas do PRONERA.

No caso do projeto apresentado, objetivava-se criar uma turma de cinquenta educandos, beneficiários da Reforma Agrária que, uma vez formados, possam atuar como professores da disciplina de História nas escolas existentes dentro de assentamentos rurais. Trata-se, portanto, de um projeto de formação de professores do campo e para o campo. Submetida ao edital PRONERA nº 3, de julho de 2012, a proposta foi aprovada, obtendo o primeiro lugar dentre sete propostas selecionadas. Submetida à Câmara de Graduação da UFFS, a proposta obteve parecer favorável em novembro de 2012. Assim, após um período de organização, divulgação e seleção, as aulas iniciaram em setembro de 2013, com cinquenta alunos vindos de dez estados diferentes, contemplando todas as regiões geográficas do Brasil que, de outro modo, dificilmente teriam acesso ao ensino superior, dado o distanciamento entre suas comunidades e as instituições públicas de ensino.¹⁷²

Embora o Projeto Pedagógico do curso apresente uma grade curricular semelhante à do curso de licenciatura desenvolvido no campus Erechim, o curso desenvolvido em parceria com o ITERRA apresenta especificidades decorrentes do perfil específico de seu público-alvo.

A primeira característica a destacar é a incorporação da *Pedagogia da Alternância*, sistema educativo desenvolvido pela experiência de escolas para famílias-agrícolas e pelo próprio

172 Os alunos provém dos três estados da região sul do Brasil (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), dos estados de São Paulo e Minas Gerais (região sudeste), do estado da Bahia (região nordeste), do estado do Pará (região norte), e dos estados de Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (região centro-oeste).

IEJC, que pressupõe a existência de dois tempos de ensino: o “tempo escola” e o “tempo comunidade”. O “tempo escola” é o período em que os educandos permanecem no estabelecimento de ensino, assistindo as aulas teóricas ministradas pelos educadores em regime intensivo, nos turnos da manhã e da tarde, entre segunda e sábado, em um período que contempla cerca de dois meses. Já o “tempo comunidade” se constitui no período em que os educandos retornam às suas comunidades de origem com a incumbência de enviarem aos professores os trabalhos avaliativos solicitados e aplicarem nas mesmas os conhecimentos adquiridos ao longo do período presencial. Disto depreende-se que o curso exige uma estrutura material que, para além de um curso regular, envolva alojamento e alimentação para educandos e educadores, além de uma organização diferenciada do espaço e do próprio tempo educativo.

Desta forma, o espaço escolhido para a realização do “tempo escola” localiza-se em um ambiente externo à UFFS. Trata-se do Instituto de Educação Josué de Castro, distante cerca de duzentos e vinte quilômetros do município de Erechim. Tal espaço foi escolhido não somente por suas condições materiais (alojamentos, refeitório, biblioteca, salas de aula, sala de informática, secretaria), mas também pela experiência já adquirida pela instituição e pelo próprio MST nos cursos em regime de alternância. Assim, o que se apresenta como uma novidade no contexto de uma universidade recém criada, é uma trajetória consolidada no que se refere à educação no âmbito dos movimentos sociais. Em outras palavras, promove-se a aproximação entre a organização tradicional do ensino e as experiências criadas a partir de outras realidades, para as quais o esquematismo rígido da educação superior nem sempre se mostra atento ou oferece respostas.

A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

Aberta no segundo semestre de 2013, a turma de Licenciatura em História UFFS-ITERRA, como citado, manteve o currículo do curso de Licenciatura em História oferecido no Campus Erechim. Porém, incorporou a ele a ênfase na formação para a educação do campo, objetivo que diferencia a constituição desta turma para as demais ofertadas pelo Campus, através de estudos e práticas voltadas para a especificidade da Educação do Campo. O quadro docente também é formado majoritariamente pelos educadores que compõem o curso de Licenciatura no Campus Erechim, porém seu formato de aulas intensivas, nos turnos da manhã e da tarde, concentrando as disciplinas em um período de cerca de nove dias, permitiu agregar ao projeto a colaboração de docentes de outras universidades do país, como por exemplo a

Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal do Ceará (UFC), convidados para ministrar disciplinas específicas.

É também central neste processo a incorporação dos outros elementos do método pedagógico do IEJC, como a organização dos *Tempos Educativos*. Além do *Tempo Aula*, propriamente dito e regulado pelo currículo da universidade, os educandos organizam o seu dia e participam ainda dos tempos *Trabalho* (para manutenção e organização do Instituto), *Núcleo de Base* (para discussão organizativa), *Estudo e Cultura*.

Os tempos *Trabalho* e *Núcleo de Base* estão vinculados à organização do IEJC na forma de duas democracias, a *ascendente* e a *descendente*. A democracia *ascendente* diz respeito à organização geral da escola, às decisões e demandas que partem dos *Núcleos de Base* (NBs) chegando até a direção da mesma. Cada núcleo é composto por um determinado número de alunos (entre sete e dez), sendo a coordenação de tais núcleos dividida entre um educando e uma educanda. A composição, e, portanto, as coordenações de cada NB são alteradas a cada etapa, considerando critérios como estado de origem, idade, desenvolvimento escolar, etc. Cabe a cada NB zelar pelo efetivo cumprimento de sua atividade, bem como por controlar a presença dos educandos em sala de aula, justificando ausências e cobrando eventuais atrasos (cada NB responde solidariamente aos atrasos de cada um de seus integrantes, através da reposição e acompanhamento de atividades de estudo).

O conjunto de coordenadores dos NBs forma a *Coordenação da turma*, juntamente com dois *representantes*, novamente um educando e uma educanda, eleitos diretamente pela turma para um mandato de uma etapa. Estes coordenadores representam a turma na *Coordenação dos Núcleos de Base do Instituto*, onde estão também os representantes das outras turmas presentes no IEJC no período.

O ápice da democracia *ascendente* é o Encontro Geral, realizado mensalmente, onde são discutidos a prestação de contas econômica do mês anterior, o orçamento do mês seguinte e os problemas e desafios para o próximo período, expressos em metas da coletividade.

Já a democracia *descendente* parte das decisões tomadas no Encontro Geral chegando à organização nas unidades de produção e postos de trabalho, dizendo respeito, desta forma, às atividades de trabalho e produção dos educandos.

Cada Unidade de Produção é responsável pela execução de uma determinada tarefa: a limpeza e organização do espaço escolar; o trabalho na horta da escola, de onde provém parte da alimentação consumida pelos próprios alunos; o trabalho na padaria interna existente na escola, onde é feito o pão consumido por todos; o funcionamento do sistema interno de rádio,

ativado durante o período de trabalho, etc... Além disto, a própria organização financeira do curso (reembolso dos custos de deslocamento dos educadores, aquisição de provisões, etc...) é gerido por um grupo de alunos.

Quanto ao *Tempo Estudo*, ele é organizado pelo Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico do Curso, formado por educadores do próprio IEJC. Este tempo pode ser vivenciado individualmente ou através dos núcleos de base e é dedicado ao estudo de temas vinculados ao movimento social e/ou em diálogo com a História, e que não estejam cobertos pela grade curricular oficial. Por exemplo, na primeira etapa, os educandos estudaram o ofício do Historiador e sua relação com a “história dos de baixo”, a partir da obra de Eric Hobsbawm; em outra etapa, aprofundaram a vida e obra de Josué de Castro¹⁷³, com cada NB apresentando uma de suas obras em forma de seminário para todas as turmas no IEJC. Também fizeram parte dos estudos: historiadores brasileiros; obras da História do Trabalho; questão agrária, etc.

Além do tempo estudo, o IEJC organiza seminários específicos, alguns propostos em conjunto pela própria turma, servindo como exemplos já ocorridos “A questão agrária no Brasil”, “Politecnia”, “Educação do Campo”, “Agroecologia”, “Formação do ser social”, “Gênero e f

Feminismo”. Ainda nestes tempos podem ser ofertadas oficinas para apropriação de alguma técnica, como normas de apresentação de trabalhos científicos, por exemplo.

O Tempo *Cultura* é ofertado todos os sábados à noite. Sua organização cabe a uma unidade de Produção da democracia descendente, a Unidade de Comunicação e Cultura, mas ele também incorpora os educandos nas proposições ou na organização deste tempo, que assume variadas expressões: saraus culturais, bailes, shows musicais dos próprios educandos, músicos convidados, teatros, sessões de cinema, etc.

O conjunto de atividades e tempos citados acima são ofertados durante o *Tempo Escola*, ou seja, o período em que os estudantes vivem em internato e estudam em período intensivo, manhã e tarde, para além da carga horária curricular, correspondente a um semestre, e realizado em Veranópolis. Já o *Tempo Comunidade*, é realizado no período em que se encontram em suas comunidades de origem no meio rural.

As atividades de Tempo comunidade podem ser diretamente complementares a alguma disciplina, como a elaboração de artigos ou a continuidade de determinados estudos. Ainda

173 Josué de Castro (1908-1973), médico e geógrafo, nascido em Recife, Pernambuco. Desenvolveu seu estudo sobre as causas estruturais da fome no Brasil e no mundo, sendo um árduo defensor da reforma agrária. Foi fundador e primeiro presidente do Órgão das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO).

podem ser pesquisas em seus locais de origem sobre os temas estudados durante ou a etapa, ou então estudos relacionado com o conjunto do ofício do historiador, como, por exemplo, leituras dirigidas de obras da área de educação do campo ou história.

A TURMA EDUARDO GALEANO

A partir da aprovação da criação do curso pelo Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária e pela UFFS, iniciou-se um processo seletivo para composição da turma, que previa a comprovação de vínculos com o Programa de Reforma Agrária, exigência do PRO-NERA. As 50 vagas ofertadas foram preenchidas, sendo ocupadas majoritariamente por educandos oriundos do Sul do Brasil, mas também de todas as outras regiões do país, inclusive os distantes norte e nordeste, de forma que dos 27 estados da federação e distrito federal, 10 possuem estudantes neste curso.

Entre os movimentos sociais do campo, a maioria dos estudantes é originário de acampamentos e assentamentos da reforma agrária organizados pelo Movimento Sem Terra (MST), porém, compõem ainda a turma, estudantes do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP) e Levante Popular da Juventude.

A partir da segunda etapa, a turma iniciou a discussão sobre sua própria identidade. Este processo, comum a todas as turmas do IEJC, tem como objetivo fortalecer vínculos e objetivos entre os educandos e educandas, construindo metas e símbolos coletivos. Após duas etapas de debates e reflexões, os educandos construíram o seguinte documento que sintetiza sua identidade:

Nosso Objetivo: Formar um coletivo de historiadores do campo e da classe trabalhadora.

Os valores que buscamos e que nos referenciam: Reivindicamos os Valores da Classe Trabalhadora: esperança, confiança, coerência, solidariedade, indignação, compromisso, alegria, mística em forma de utopia e simbologia, e o internacionalismo.

Queremos nos afirmar como educadores populares e da classe trabalhadora. Por isso, nos comprometemos com a luta e com os movimentos sociais a que pertencemos e reafirmamos nossa pertença à classe trabalhadora.

Sejamos agitadores e protagonistas do novo.

Valorizamos a diversidade – de costumes culturais, ideias, movimentos sociais, regiões e estados – que compõem a turma e que se expressa em nossa mística militante e na expressão artística.

Lutamos para que “A universidade se pinte de povo”.

Parte deste processo é a escolha de um nome para a turma, escolhida após longa discussão pelos próprios educandos e educandas. Neste caso, os educandos e educandas optaram por homenagear o jornalista uruguaio Eduardo Galeano, falecido no ano de 2015, entendendo que sua trajetória e sua obra representam o compromisso que a turma almeja com os movimentos sociais do campo, com a identidade latino-americana e com uma construção histórica “desde baixo”.

Em relação ao perfil dos estudantes do Campus Erechim da UFFS, Pereira (2015, p.194) identificou que em sua maioria eram os primeiros de suas famílias a chegarem ao ensino superior, com a predominância da ocupação agrícola entre os pais. Além disso, a realização do ensino médio em escola pública, a média de idade ao ingressar no curso (22,5 anos), uma pequena predominância feminina e, no caso dos estudantes dos cursos noturnos, exercerem atividade remunerada, são características que são comuns aos estudantes do Curso de Licenciatura “normal” UFFS-ITERRA.

Estas características permitiram que os estudantes desenvolvessem uma identidade em comum com seus colegas do Campus Erechim, como comprovado através de atividades de intercâmbio entre os dois espaços. Nas disciplinas de Teoria e Metodologia de História e Direitos e Cidadania, os professores propiciaram aulas conjuntas em Veranópolis com a participação de estudantes de Erechim. Em outro momento, os estudantes de Veranópolis participaram de um seminário sobre a educação e a educação do campo em conjunto com estudantes do Campus.

O que efetivamente constitui, então, o diferencial da turma Eduardo Galeano é sua vinculação com os movimentos sociais do campo e a vivência de um outro método pedagógico, oriundo destes movimentos, e que permite potencializar a “marca de origem” e o compromisso social da UFFS.

Esta combinação permite a produção de novos espaços de ensino-aprendizado e, portanto, da produção de conhecimento em outros parâmetros. Nestes casos se incluem a elaboração de um material didático sobre a questão agrária no Brasil e o histórico do Movimento Sem Terra, elaborado pela turma sob orientação da coordenação do curso, combinando pesquisa e elaboração. Ou ainda a realização de um pequeno inventário sobre os hábitos e a origem da alimentação dos estudantes das escolas onde foram realizados os estágios supervisionados, combinado com a discussão sobre a alimentação saudável e a soberania alimentar debatida pelo Movimento Sem Terra.

A TURMA “EDUARDO GALEANO” COMO MODELO PARA OUTRAS EXPERIÊNCIAS

A materialização da turma Eduardo Galeano através da parceria entre UFFS e ITERRA ainda trouxe consigo um resultado que, se não pode ser creditado diretamente à sua existência, é, certamente, influenciado pelos caminhos traçados para sua efetivação. Trata-se do fato de que a partir da apresentação da proposta ao Conselho do Campus Erechim (primeiro inaugural para sua aprovação dentro dos caminhos burocráticos) e sua subsequente aprovação, novas turmas, dentro da mesma metodologia foram aprovadas e estão sendo desenvolvidas na Universidade Federal da Fronteira Sul. Já quando da aprovação da turma de Licenciatura em História, o mesmo edital do Programa Nacional de Educação na Educação Agrária aprovou uma turma do curso de Agronomia, em parceria entre a UFFS e o Instituto Educar (estabelecimento de ensino análogo ao IEJC, localizado no município de Pontão, no norte do Estado do Rio Grande do Sul), sendo que esta experiência foi ampliada, permitindo o ingresso de uma segunda turma dentro dos mesmos moldes. Ainda no campus Erechim, partiu-se para a construção de um curso todo em regime de alternância (experiência certamente mais ambiciosa) voltado à Educação no Campo, e que conta atualmente com um percentual majoritário de alunos indígenas, especialmente da etnia Kaingang.¹⁷⁴ Há ainda outra experiência dentro dos moldes da alternância desenvolvida no campus da cidade de Laranjeiras do Sul, no estado do Paraná, onde implantou-se uma turma para o curso de Economia.

A DESTERRITORIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Um dos principais – e mais evidentes – resultados da expansão do ensino público no Brasil é uma maior democratização do acesso a este nível de ensino. Isto pode ser percebido não somente pela criação de outras formas de ingresso que não os tradicionais vestibulares ou a criação dos sistemas de cotas sociais e raciais para grupos historicamente excluídos, mas também pela criação de instituições de ensino público federal a nível médio ou universitário em regiões do interior do país, onde até então tais instituições eram inexistentes. É evidente que tal movimento promova a inclusão de uma ampla gama de novos estudantes que de outra forma estariam alijados do ensino universitário, em uma ação cujos resultados exatos talvez só possam ser corretamente avaliados em um longo prazo.

174 O principal diferencial do curso de Educação no Campo, em relação ao projeto desenvolvido junto ao curso de Licenciatura em História, está no fato de que naquele, as aulas não acontecem em regime de internato de segunda a sábado, mas sim em determinados dias da semana ao longo do semestre.

Há, contudo, um fenômeno que talvez possa ser considerado inerente à sistemática do ensino em regime de alternância, que vai além da ideia de democratização ou ampliação do ensino universitário, e para o qual pouco se tenha observado, dada a pequena quantidade de alunos que fazem sua formação nesta sistemática quando comparada ao ensino tradicional. Trata-se de uma “desterritorialização do conhecimento acadêmico” promovida pela condução dos conhecimentos para locais – e também para portadores – historicamente distantes do universo acadêmico, e que levam tais conhecimentos para outros territórios. Em outras palavras, é a diferença entre o professor universitário ou formado pela universidade, sem maiores ligações anteriores com a comunidade na qual está se inserindo e que leva tal conhecimento, e o fato de formarmos professores historicamente inseridos na própria comunidade onde passarão a trabalhar uma vez formados.

Não trata-se, evidentemente, de imaginar que o ensino em regime de alternância, por si só, promova tal desterritorialização. Certamente há outras formas para chegar-se a tal resultado. Mas, para tomarmos um exemplo, a alternância, ao contrário de atividades extensionistas, pressupõe não uma intervenção temporária, atividades pontuais ou uma formação rápida que promoverá resultados sobre os quais pouco controle temos. Trata-se antes de promover a formação de uma mão de obra (em nosso caso, professores) cujas vidas estão intimamente ligados aos territórios onde exercerão sua atividade profissional. Em muitos casos, são alunos que nasceram em tais assentamentos, ouvindo dos pais as histórias do processo de luta pela conquista da terra, ou mesmo que participaram, ainda crianças, de tal processo: da preparação para as ocupações, dos embates, da resistência, da vida sob as barracas de lona em condições precárias, até chegar à demarcação e constituição do assentamento. A desterritorialização, desta forma, não deve ser confundida com processos de qualificação do magistério, algo sem dúvida importante. Trata-se antes de um processo onde procura-se fincar raízes permanentes para que o conhecimento acadêmico chegue a lugares outrora desprivilegiados, tal como os distantes assentamentos rurais dos quais provém boa parte dos alunos. Ou, se preferirmos, trata-se de propiciar que tais territórios, distantes dos territórios abençoados pelo saber acadêmico, tornem-se também locais onde este saber acadêmico se faça presente de maneira permanente através da prática profissional do aluno ali residente e que pode chegar ao universo acadêmico através do regime de alternância. Trata-se, sem dúvida, de uma perspectiva freireana.

Por outro lado, a prática da alternância, ao socializar responsabilidades e vivências, inclusive entre educandos e educadores, permite que também os saberes dos alunos, vindos de regiões distintas do país, sejam desterritorializados e reapropriados de formas diferentes por

colegas e educadores. Muito mais do que um simples choque ou encontro de culturas, trata-se de trazer para a escola, para as discussões, para o cotidiano das aulas as mais diversas tradições culturais de regiões tão distantes quanto a fronteira entre o Mato Grosso e o Paraguai, o sul do Pará, os sertões da Bahia ou a fronteira entre o Brasil e o Uruguai. O período de aulas não é assim somente um período de estudos e discussões de textos historiográficos e pedagógicos, mas é também um rico período de trocas culturais que envolvem a poesia, a culinária, a dança, os ritmos, em momentos que podem ocorrer tantos nos encontros culturais das noites de sábado, nos momentos de reflexão que ocorrem no início de cada dia, ou mesmo de forma surpreendente durante o almoço coletivo. Aqui, não trata-se da desterritorialização do conhecimento acadêmico que transporta-se para o espaço do povo (neste caso, o assentamento), mas sim da desterritorialização do conhecimento e da cultura popular, que se reterritorializa em novos espaços através do compartilhamento e da convivência, mas que chega até a própria universidade, levada nos momentos de convivência entre a turma em regime de alternância e os educandos do regime normal, mas também pelos próprios educadores envolvidos no projeto.

Para o educador, ignorar esta parte do processo é perder um bom quinhão (talvez o melhor) da rica diversidade cultural que uma turma tão *sui generis* em suas origens pode proporcionar.

É evidente que, no caso específico em análise, este processo de desterritorialização do conhecimento acadêmico, bem como o processo análogo do conhecimento e dos saberes populares somente se materializa como resultado de um processo maior, onde a existência da turma Eduardo Galeano é um dos resultados visíveis. A desterritorialização dos conhecimentos – sejam eles populares ou acadêmicos – é antes de tudo fruto de um encontro buscado pelos movimentos populares em busca da presença da instituição pública de ensino superior em seu entorno. E como todo encontro, deve ser entendido como uma relação que não é livre de tensões de parte à parte. Afinal, séculos de distanciamento cultural entre a cidade e o campo, entre o litoral e os sertões, entre o popular e o acadêmico, não serão certamente sanados após cinco ou seis anos de atuação de uma instituição de ensino superior junto a uma determinada comunidade. E mesmo comunidades igualmente distantes dos tradicionais centros acadêmicos, mas também distantes entre si por vezes expressam estranhamentos uma em relação à outra. Seria ingênuo pensar que a aproximação entre a universidade e os movimentos sociais seja algo que agrade a todos os alunos que frequentam os cursos regulares ou mesmo a todos os professores que trabalham na instituição. Ignorar a força do conservadorismo na sociedade seria, antes de mais nada, um exercício de verdadeira cegueira saramagueana.

Da mesma forma, é necessário estar atento para que a tradicional desvalorização dos saberes populares não seja um fantasma a assombrar os alunos vinculados à alternância. Não trata-se aqui de um mero exercício de autoestima, de detectar um “coitadismo” a ser sanado com práticas patriarcalistas ou clientelistas, mas de entender que as estruturas de uma sociedade tradicionalmente conservadora, patriarcalista e preconceituosa não se esfumam do dia para a noite. Suas práticas são feitas de rótulos, de categorizações, de hierarquizações, normalmente impostas de cima para baixo, reproduzindo os valores socialmente consagrados como “modernos”, “dominantes”, “legítimos”, deixando aos excluídos o papel de “patinhos feios”.

Cabe aqui referenciar novamente os valores buscados coletivamente pela turma Eduardo Galeano, para entendermos como esta desterritorialização do conhecimento materializa-se na prática. “Pintar a universidade de povo” em uma sociedade historicamente conservadora, onde o conhecimento e o acesso à ciência sempre foram um dos tantos elementos de distinção social não é mera retórica vazia. Trata-se antes de levantar uma velha questão: para quê e para quem serve teu conhecimento? Pintar a universidade de povo em uma sociedade cujos reflexos do escravismo imposto por britânicos e portugueses ainda se refletem nas ruas, nos índices de jovens negros e brancos assassinados ou encarcerados comparados aos mesmos índices de jovens nas universidades, é, antes de tudo, uma proposta que, se levada a cabo, traz consigo um grande potencial de transformação. Transformação que envolve, sim, desterritorializar, retirar, despejar o conhecimento científico dos lugares de sua produção e permitir que ele atinja lugares tão distantes quanto as reservas indígenas, os assentamentos e reassentamentos da reforma agrária ou os espaços não formais de educação. Da mesma forma, reivindicar os valores da classe trabalhadora, da solidariedade, do compromisso e do internacionalismo, e se assumir enquanto “educadores populares e da classe trabalhadora, comprometidos com a luta e com os movimentos sociais” corresponde também a uma afirmação de identidade.

Ora, sabemos que toda afirmação de identidade pressupõe um lugar a partir do qual tal identidade se faz válida e do qual outras identidades são vistas. Certamente, um dos grandes méritos da metodologia baseada na pedagogia da alternância está no fato de que há o respeito e a valorização da identidade camponesa de cada educando. Com efeito, ainda que se imagine que os alunos podem (e devem) buscar saltos maiores em seu futuro, na forma de estudos de pós-graduação, o horizonte de expectativa do curso está na formação de um conjunto de docentes que, imbuídos de uma identidade camponesa, tenha na atividade docente junto aos assentamentos rurais seu foco. Em outras palavras, a existência prévia de uma identidade camponesa no conjunto dos educandos e educandas é reforçada por outra identidade, de caráter

mais local, que diz respeito ao próprio assentamento do qual o educando provém. Mais do que um educando, o aluno é também um “enviado” por parte da comunidade onde reside, e que deverá receber o retorno deste verdadeiro investimento simbólico sob a forma de uma maior qualificação no corpo docente das escolas dos assentamentos.

A afirmação desta identidade camponesa, sem dúvidas, está também atrelada à manutenção de uma identidade popular, expressa não somente na divisa “que a universidade se pinte de povo” expressa pela turma na expressão do conjunto de valores que lhe norteia, mas também na manifestação do desejo por parte dos alunos de se afirmarem enquanto educadores da classe trabalhadora, pela valorização da cultura popular e dos valores que norteiam os movimentos sociais dos quais provém.

Há um momento no dia a dia dos educandos que expressa muito bem esta opção pelos valores populares, pela manutenção de sua identidade camponesa, pela solidariedade e pelo internacionalismo. Trata-se da “mística”, momento que ocorre após o café da manhã tomado coletivamente no refeitório da escola. A realização deste momento é sempre função atribuída a um determinado NB, constituindo-se em uma atividade que envolve elementos de música, teatro, poesia, e, como não poderia deixar de ser, da história, tanto de forma geral quanto da história dos movimentos populares aos quais pertencem e de seus lutadores. Ao mesmo tempo, os acontecimentos atuais que envolvam a política, a cultura, o meio ambiente são objeto de reflexão neste momento (cuja duração é de 10 a 20 minutos), evidenciando a percepção de que a história e o momento presente são elementos indissociáveis, em uma construção que se dá no cotidiano, nas lutas de cada movimento, mas também nas tensões, nas contradições e nos movimentos da própria história.

Por fim, deve-se destacar que a identidade popular e camponesa do grupo é expressa por um elemento simbólico que se faz presente nos momentos de aula, de mística e celebração: trata-se de enxadas, foices, sementes, chapéus de palha e outros instrumentos associados à vida camponesa mas também aos movimentos sociais do campo, que dividem espaço com frutos colhidos na horta da própria escola, com instrumentos musicais e com livros sobre a história dos movimentos sociais, das lutas camponesas no Brasil e no mundo, ou mesmo com obras clássicas da historiografia. A presença destes elementos de forte simbolismo em sala de aula não é, certamente, uma presença vazia. É, antes, o dispositivo sempre presente a lembrar a todos – educadores e educandos – de suas origens, de seus objetivos e dos porquês que envolvem a existência daquela coletividade. E, a partir do momento em que estes alunos levarem para suas comunidades, para as escolas de seus assentamentos, a bagagem de aprendizados

assumidos no tempo comunidade, efetiva-se a desterritorialização do conhecimento na medida em que os alunos – muitos deles já educadores – aplicam tais conhecimentos nas escolas em que trabalham.

Não tenhamos dúvidas, dito isto, que a educação é, para este conjunto de educandos, um fato político.

CONCLUSÃO

Desta forma, este trabalho pretende apresentar esta experiência desenvolvida no sul do Brasil, onde uma universidade recentemente fundada e os movimentos sociais assumiram a responsabilidade de conduzir um curso de formação de educadores em história dentro de parâmetros diversos aos cursos presenciais, materializando assim não somente uma experiência alternativa aos cursos regulares, mas também possibilitando a alunos que, de outro modo, não teriam acesso ao ensino superior, possam efetivamente materializar sua formação, colaborando assim para uma efetiva democratização do ensino superior no Brasil. Aqui, acreditamos que a reflexão teórica da Educação Histórica, com especial destaque para o incentivo à aprendizagem dos alunos no nível superior considerando as suas experiências concretas (de integrantes de um movimento social com ampla capacidade de mobilização), favorece a compreensão do sucesso do curso de Licenciatura em História (dado seu baixo nível de evasão) e do bom aproveitamento desses alunos (poucos índices de reprovação). A construção da consciência histórica desses alunos de nível superior está inegavelmente marcada por sua participação no movimento social dos Trabalhadores Sem Terra e outros movimentos sociais, trazendo igualmente desafios aos professores que atuam na formação dos licenciandos. Essa experiência na formação de futuros professores de História merece destaque, nos levando a refletir sobre diferentes possibilidades de formação de professores em curso Licenciaturas de História.

BIBLIOGRAFIA

CALDART, Roseli et al. *Escola em Movimento no Instituto de Educação Josué de Castro*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ITERRA. *Projeto Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro*. Veranópolis, RS: Cadernos do ITERRA, Ano I, n.º 2. maio de 2001.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. *Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho*. Curitiba: CRV, 2015.

UFFS. *Relatório das atividades e resultados atingidos*. Grupo de trabalho de criação da futura universidade federal com campi nos estados do PR, SC e RS. março de 2008.

UFFS. *Projeto Pedagógico do Curso de História-Licenciatura (ITERRA), campus Erechim*. Erechim, 2013.

LINGUAGENS CULTURAIS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA ABORDAGEM SOBRE A LITERATURA E O CINEMA

GIOVANA MARIA CARVALHO MARTINS
REBECCA CAROLLINE MORAES DA SILVA
MARLENE ROSA CAINELLI
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO: Este artigo discute o uso de diferentes linguagens na Educação Histórica. Assim, analisamos abordagens teóricas que consideram a possibilidade do uso de cinema e literatura em sala de aula na disciplina de História, tomando tais recursos enquanto fontes para o ensino de diversos temas. Para isto, trazemos à discussão autores como Rüsen (2001) sobre consciência histórica, Siman (2004) sobre mediadores culturais e Barca (2004) sobre aula-oficina. O livro selecionado foi “Os Miseráveis” de Victor Hugo (1862), cujo contexto é o período pós-Revolução Francesa, e o filme escolhido foi “O menino do pijama listrado” (2008), situado na época do regime nazista na Alemanha. Assim, ponderamos que o trabalho com tais mediadores considera as múltiplas vozes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a formação de novos conhecimentos, pois cada aluno carrega sua bagagem cultural e, no diálogo com professor, colegas e fontes, pode sintetizar um conhecimento mais crítico e complexo. Além disto, salientamos que é necessário explorar recursos que permitam um trabalho satisfatório em sala de aula, e a literatura e o cinema são exemplos de fontes que podem proporcionar isto, além de integrar o conhecimento escolar com o cotidiano dos alunos por serem recursos que estão presentes em seu dia-a-dia.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Histórica, Cinema, Literatura.*

A humanidade sempre se utilizou de histórias para contar algo e, assim, transmitir algum tipo de conhecimento. Podemos citar o teatro grego, as fábulas, contos de fada, histórias medievais e parábolas cristãs, por exemplo. Pensando nisso, o presente artigo visa discutir o uso de diferentes linguagens culturais no ensino de História, especialmente da Literatura e do Cinema, levando em consideração que os modelos tradicionais de ensino da disciplina não são mais suficientes para as demandas contemporâneas dos alunos inseridos no mundo globalizado, visto que estes estão cercados por uma cultura histórica cada vez maior e mais diversificada que influi de maneira concreta em suas percepções acerca da História. Cabe enfatizar que este trabalho é uma revisão bibliográfica acerca do tema proposto: discorreremos sobre conceitos e questões pertinentes ao ensino de História, e nos utilizaremos de discussões ligadas à área de pesquisa da Educação Histórica. Relataremos uma experiência inicial envolvendo o uso de Cinema em sala de aula, visto que a pesquisa relacionada ao uso de Literatura se encontra em fase de discussões teóricas e ainda não dispomos de uma possibilidade de aplicação prática.

Educação Histórica é uma área de pesquisa que emergiu na década de 1970 em países como Inglaterra, Estados Unidos e Canadá; no Brasil e em Portugal, pesquisas com o mesmo intuito vêm se desenvolvendo nas últimas duas décadas (BARCA, 2001). Esta área de investigação tem como pressuposto teórico a natureza do conhecimento histórico e como pressuposto metodológico a investigação das ideias que são manifestadas “em e acerca da História” (BARCA, 2001: 13). Conforme Barca (2005), os pesquisadores

[...] têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos [...] (BARCA, 2005: 15).

Desta maneira, para perceber qual é a melhor estratégia de aprendizagem para determinado público, é necessário verificar e analisar as ideias dos sujeitos sobre o assunto. Analisar as ideias históricas dos alunos leva à análise do pensamento histórico dos mesmos, pois busca-se aliar as estratégias de ensino a processos como

a análise de causas e efeitos das mudanças ao longo do tempo; a realização de inferências a partir de diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material); a seleção de fontes para confirmação ou refutação de hipóteses; e a apreensão da multiperspectividade histórica (GERMINARI, 2014: 807).

Em Educação Histórica, o estudo do desenvolvimento da consciência histórica é essencial, pois ao investigar as ideias dos indivíduos é possível analisar os sentidos que estes atribuem à História. Desta maneira, os indivíduos,

tal como os historiadores, têm de compreender por que motivo as pessoas atuaram no passado de determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores (LEE, 2003: 19).

A consciência histórica advém da necessidade humana de se orientar no tempo. Segundo Estevão Martins, na apresentação do livro de Jörn Rüsen (2011), o pensamento rüseniano trabalha com a perspectiva de que a consciência histórica é expressa pelo discurso articulado em forma de narrativa. Esta consciência é desenvolvida através de uma dupla experiência: a escolar e a do contato com a “história”, que é o acúmulo no tempo de tudo aquilo que foi deixado pelos homens (seu legado) - este último contato acontece através do cotidiano, emoldurando as tradições, crenças, memórias, hábitos (cf. SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2011: 9). Complementando esta questão, Cerri (2001) afirma que, para Rüsen, a consciência histórica é uma

[...] das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da História, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral (CERRI, 2001: 99).

Assim, de acordo com Rüsen (2001):

a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso (RÜSEN, 2001 78-79).

Temos, então, segundo o pensamento rüseniano, que a consciência histórica é algo inerente à condição humana, que está presente independente da formação ou período histórico em que se inserem as pessoas. O fato de os homens terem consciência da história se dá porque seu próprio agir é histórico (cf. RÜSEN, 2001: 79). O autor ainda argumenta que todo pensamento histórico é uma articulação da consciência histórica. Esta é a realidade “[...] a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária”. Trata-se de um “fenômeno do mundo vital”, uma forma de consciência humana intrinsecamente ligada ao cotidiano e à vida prática, com a qual os homens interpretam a experiência temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal maneira que possam orientar sua vida prática no tempo (cf. RÜSEN, 2001: 56-57).

Concordamos, portanto, com a interpretação de Santos (2014), que afirma que se pode entender que o conceito de consciência histórica, nesta perspectiva,

[...] seria a forma como os homens passam a entender as suas experiências de vida e as mudanças do mundo na evolução do tempo, para que possam se orientar, cotidianamente, na vida prática (SANTOS, 2014, p. 41).

Ou seja, a partir do conhecimento histórico, as pessoas conseguem se localizar temporalmente, se identificar com seus pares e projetar suas ações futuras de maneira crítica e autônoma.

A respeito do já abordado sobre a necessidade humana de orientação temporal, conforme Schmidt (2015), alguns pesquisadores que trabalham com a Educação Histórica têm se preocupado com a relação entre aprendizagem histórica e o ensino de História, principalmente no que concernem “as metodologias de ensino em sala de aula e suas relações com a consciência histórica” (SCHMIDT, 2015: 44), a fim de relacionar os processos de ensino dos conteúdos com a consciência histórica de quem ensina e de quem aprende. Desta forma, as pesquisas mobilizam os conceitos substantivos (os conteúdos históricos, nazismo ou Revolução Francesa) e os conceitos de segunda ordem (que estão ligados à natureza do conhecimento histórico, como evidência, compreensão empática, significância, mudança em História, entre outros) (CAINELLI, 2012; BARCA, 2011).

Neste artigo, iremos discutir o uso de cinema e literatura em sala de aula, tendo em vista que são duas linguagens com as quais os alunos têm muito contato no cotidiano e que podem, inclusive, ser usadas pelo professor em atividades concretas no ambiente escolar – não sendo, portanto, fontes distantes ou inacessíveis.

A metodologia de trabalho para esta discussão do uso de fontes em sala de aula é baseado no modelo de aula-oficina, em conformidade com Barca (2004). Neste modelo de aula,

[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (BARCA, 2004: 132).

As aulas, portanto, são organizadas por temas com objetivos a serem atingidos por meio do debate em sala de aula, levando em consideração a bagagem prévia de conhecimentos trazida pelos alunos. Conforme a autora, a aula deve ter os seguintes passos: 1) Interpretação de fontes: momento em que os estudantes têm a oportunidade de ler as fontes, cruzar dados, selecionar para confirmação ou refutação de hipóteses; 2) Compreensão contextualizada: momento para compreender situações sociais em diferentes espaços temporais, buscando conectar com suas atitudes no tempo presente e também buscando novas hipóteses para serem avaliadas; 3) Comunicação: momento em que os alunos compartilham suas ideias e compreensões a respeito das experiências humanas ao longo do tempo (BARCA, 2004).

A aula-oficina é um modelo que se opõe à aula tradicional (chamada “aula-conferência” por Barca), em que o aluno é tido como tábula rasa (uma folha de papel em branco), receptáculo

do conhecimento passado pelo mestre-professor, que também deve ser conferencista. Este modelo de aula expositiva, segundo Pais (1999), não é considerado pedagogicamente correto entre os profissionais ligados à Educação - contudo, ainda é largamente praticado (cf. PAIS apud BARCA, 2004: 132).

Neste ínterim, concordamos com a necessidade de o professor de História se atentar para o planejamento e execução de aulas que sejam significativas e proveitosas para seus alunos, que não podem ser vistos como meros receptáculos em branco do conhecimento a ser adquirido. Cada um carrega consigo conhecimentos prévios adquiridos através da cultura histórica na qual todos estamos inseridos, e isto deve ser levado em consideração para que os conteúdos que estão sendo ensinados e aprendidos façam sentido para o aluno, de maneira que ele os identifique na sua vida prática e para que seja desfeita a noção da História enquanto disciplina que exige somente decorar uma série de nomes e datas. Sobre os conhecimentos prévios, Aisenberg (1994) aponta que

todo novo conhecimento se origina a partir de conhecimentos anteriores. Os conhecimentos anteriores (quer dizer, as teorias e noções já construídas) funcionam como marco assimilador a partir do qual se outorgam significados a novos objetos de conhecimento. Na medida em que se assimilam novos significados a este marco, este mesmo vai se modificando, se enriquecendo. É assim que passamos de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento. Daqui deriva o sentido pelo qual é necessário levar em consideração os conhecimentos prévios nas atividades de ensino: estes conhecimentos constituem o marco assimilador a partir do qual os alunos outorgam significados aos conteúdos escolares. (AISENBERG, 1994: 138)

É neste sentido que buscamos estruturar as análises realizadas neste trabalho: através da escolha de duas linguagens culturais contemporâneas muito comuns na vida dos estudantes, a literatura e o cinema, que também são parte da cultura histórica fora do âmbito escolar, pretendemos abordar o conhecimento histórico de uma forma não tradicional, seguindo o modelo de aula-oficina acima abordado.

Tais linguagens podem ser utilizadas como mediadores culturais, que, de acordo com Lana Mara Siman (2004), compõem a dialogia da sala de aula. Trabalhar as fontes como mediadores é considerar as múltiplas vozes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, entre elas as vozes dos alunos e o que eles pensam a respeito, colocando-os como agentes do conhecimento. Isso possibilita a formação de novos conhecimentos, pois cada aluno traz consigo sua bagagem cultural e, no diálogo com os colegas e com o professor, pode sintetizar um conhecimento mais complexo do que poderia se o trabalho com a fonte fosse unívoco. Siman (2004) aponta o pressuposto

[...] *de que a construção e apropriação do conhecimento no interior da escola não se processa diretamente entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. Entre esses existe a ação mediadora do professor, a ação mediada da linguagem, de signos e de ferramentas (SIMAN, 2004: 82).*

Em outras palavras, reiterando o que já foi acima dito, o conhecimento em sala de aula não se processa somente através do contato do aluno com o objeto a ser conhecido, pois tanto o professor quanto o ambiente e o cotidiano que envolvem o aluno terão seu papel no processo de aprendizagem, devendo-se levar em consideração também a cultura histórica na qual o aluno está inserido e os conhecimentos prévios que carrega consigo.

É essencial pontuar que

muito mais cedo do que supomos os alunos adquirem experiências, representações e modos de pensar não só por intermédio da escola, mas igualmente e, por vezes de forma predominante, nas vivências familiares, da vida na cidade, ou seja, por meio da memória social de sua coletividade ou de outros veículos difusores da memória social, tais como a mídia. Essas experiências, representações e modos de raciocinar podem ser tanto facilitadoras da aprendizagem – quando em continuidade com os novos conhecimentos históricos a serem apropriados – quanto dificultadores, quando em ruptura em relação a esses (SIMAN, 2004: 84).

Desta maneira, o professor trabalha constantemente com a desconstrução e reconstrução do conhecimento histórico, de maneira a problematizar e levar o aluno ao pensamento crítico. Siman (2004) também pontua que é necessário que o professor inclua mediadores culturais em suas aulas para que o ensino de História seja bem aproveitado ao longo da vida escolar. Tais mediadores são objetos da cultura material, visual ou simbólica que, desde que devidamente trabalhados de acordo com os procedimentos de produção do conhecimento histórico, possibilitam a construção do conhecimento pelos alunos, fazendo com que seja possível “imaginar” o não –vivido através de fontes em diversos suportes (cf. SIMAN, 2004: 88). É neste sentido que propomos o desenvolvimento do trabalho com as linguagens culturais escolhidas, já que tanto o cinema quanto a literatura são linguagens culturais que podem contribuir enormemente para o aprendizado em sala de aula.

Outra ideia norteadora do trabalho é a defendida por Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2004) de que o aluno tem a possibilidade de efetivar suas próprias ideias sobre o mundo social, sem a necessidade de se tornar simplesmente um receptor passivo das informações trazidas pelo professor. Com isto, pretendemos analisar, neste trabalho, as abordagens teóricas que levam em conta o uso de cinema e literatura em sala de aula. As fontes em questão são o livro “Os Miseráveis”, escrito e publicado originalmente por Victor Hugo em 1862 e o filme “O menino do pijama listrado”, cuja estreia se deu em 2008, tendo sido dirigido por Marc Herman e baseado no livro homônimo escrito por John Boyne.

AS OBRAS E SEUS CONTEXTOS

Entendemos que é imprescindível analisar o contexto histórico-social de cada obra, levando em consideração a abordagem que será feita: a análise da fonte na História ou a análise da História na fonte. Para o livro, utilizaremos a primeira abordagem, da fonte na História, abordando o contexto e a época em que ela foi escrita, enquanto para o filme, será a segunda, da História na fonte, em que analisaremos as questões históricas que o filme representa, relacionadas ao nazismo no século passado, mesmo que o filme tenha sido produzido recentemente. Assim, o contexto de produção de “Os Miseráveis” nos permite entender a realidade em que vivem muitos personagens, que refletem também pessoas e situações que poderiam ser verídicas naquela época - precisamente, o pós-Revolução Francesa, durante o governo napoleônico na França (Victor Hugo escreve em um período posterior ao exposto em seu livro). Quanto ao filme, a História é representada no contexto da Alemanha nazista, permeada pelo antissemitismo já estabelecido, pela adoração ao *führer* e culminando no genocídio empreendido, por vezes entendido como intencional e por vezes como Solução Final.

O livro aqui trabalhado é um drama escrito na forma de romance, cheio de intertextos, fragmentos da história da França do século XIX e opiniões humanistas, e optamos por trabalhar com a versão original, tendo em mente, porém que esta inspirou muitas versões, desde quadri-nhos até filmes (cf. GOMIDE, 2014: 65). Sobre isto, o autor Lefevre, citado por Aguiar (1996), afirma que o valor intrínseco de uma obra literária não é suficiente para garantir sua sobrevivência ao longo dos séculos – os ensaios, antologias, adaptações para cinema e teatro, histórias literárias, traduções e demais reescrituras são elementos que ajudam a criar a imagem da obra junto ao público e são, também, responsáveis pela reputação do escritor (cf. AGUIAR, 1996: 158).

A obra foi escrita em um contexto histórico bastante conhecido: o período posterior à Revolução Francesa. Trata-se de um tema da História Contemporânea muito discutido e estudado até os dias de hoje devido à sua enorme influência e consequências que se estenderam para muito além dos territórios franceses, cujos ecos chegam mesmo a nossa sociedade contemporânea. A revolução aqui mencionada foi um processo social, político e econômico que teve seu início em 1789 - a historiografia coloca como data inicial o 14 de julho de 1789, quando os revoltosos tomaram a famosa prisão política parisiense, a Bastilha, buscando não apenas presos políticos e armas, mas também munição, no caso, pólvora. Porém, trata-se de um processo muito maior, cujos ideais se disseminaram e influenciaram mudanças em diversas partes do mundo. Ela foi motivada por muitos fatores, como o déficit fiscal da França à época,

a crise agrícola, a sociedade que ainda se conservava fortemente ligada aos moldes do Antigo Regime, com enormes diferenças sociais e privilégios para os nobres. As ideias advindas do Iluminismo, de pensadores como Voltaire, Montesquieu, Rousseau também influenciaram os revolucionários. Todo este processo, em resumo, culminou com o Golpe de Estado que levou Napoleão Bonaparte ao poder.

Além disto, os proprietários de terra que eram herdeiros da aristocracia do Antigo Regime ou membros da alta burguesia dominavam a sociedade rural, enquanto a grande burguesia levava uma vida similar à da nobreza. É a mesma época em que houve a expansão da industrialização que, na França, se iniciou em 1820 e chegou a uma situação de industrialização plena em 1870 (cf. LANGA LAORCA, 1990: 19).

O capitalismo europeu vivia momentos de expansão em meados do século XIX. Porém, como vemos bem retratado em *Os Miseráveis*, a série de mudanças ocorridas no século XIX no contexto europeu, seja na questão econômica ou nas formas de poder, não significaram mudanças imediatas nas formas de vida da população mais pobre, que ainda permanecia marginalizada, com muitas pessoas vivendo em situação de miséria e a justiça sendo um tema complexo, criando o cenário propício para muitas revoltas neste século. Ribeiro (2014), na apresentação do livro escolhido, afirma que as lutas sociais começaram, no universo retratado por Victor Hugo, a surgir na cena pública. Antes disto,

[...] elas apareciam a reboque de outros movimentos. Constituíram o desdobramento radical da Revolução Inglesa, a de 1640, ou da Revolução Francesa, de 1789. Porém, com a década de 1830, elas acontecem por conta própria (RIBEIRO in HUGO, 2014: 26).

Este é o cenário escolhido por Victor Hugo para dar vida a Jean Valjean, Fantine, Cosette, Marius e outros personagens que se ligam à história destes de uma maneira ou de outra ao longo da trama.

Os principais pontos retratados na obra são a pobreza e miséria extremas em que viviam os desfavorecidos na França à época do pós-Revolução Francesa. A principal parte da obra se desenrola entre a Batalha de Waterloo (1815) e os motins de junho de 1832. O protagonista, Jean Valjean, começa sua história após passar 19 anos na prisão por ter roubado um pedaço de pão para alimentar sua família. Ele leva consigo um “passaporte amarelo”, que é a identificação de que já havia estado preso nas galés e isso faz com que, chegando faminto e sem abrigo ao povoado de Digne, ninguém queira lhe prestar ajuda, mesmo que ele tenha dinheiro. Mas Valjean encontra no bondoso bispo Myriel uma luz, que lhe dá abrigo e comida. Pela manhã, Valjean intenta roubar os candelabros de prata do bispo e, mesmo assim, Myriel os dá de presente

e pede a Valjean que os use como início de uma vida nova e boa. A partir de então, o ex-prisioneiro, que era um homem bom, mas transformado em bruto pelo tempo que passou preso, começa a repensar sua vida e se transforma em uma pessoa boa e compassiva, de maneira que o livro trata da “queda de Jean Valjean ao inferno social e sua redenção moral” (FERRER apud GAMBOA, 2013: 714, tradução nossa).

São muitas as possibilidades de trabalho do livro enquanto fonte em aulas de História. De acordo com Abud, Silva e Alves (2010), seu uso no ensino de História torna possível o desenvolvimento de uma série de habilidades tanto pelos alunos quanto pelo professor, pois, trabalhando juntos, podem identificar e discutir qual o tempo e as representações contidas na obra trabalhada. É possível então trazer à baila a mentalidade de uma época que nem sempre está presente em textos de caráter historiográfico, de maneira que a Literatura também pode proporcionar um diálogo com o pensamento dos homens no tempo, mesmo que suas narrativas sejam permeadas por elementos de caráter ficcional (cf. ABUD; SILVA; ALVES, 2010: 55). Em suma, os livros podem se apresentar como ricas fontes no trabalho histórico na escola, desde que devidamente abordados pelo professor, que precisa ter em mente que a Literatura não pode ser usada como mera ilustração de determinados conteúdos propostos, mas sim deve trazer ao ambiente da sala de aula a possibilidade de construir o conhecimento histórico baseado em análises e no desenvolvimento da criticidade.

O filme escolhido tem um total de 94 minutos, desde a apresentação até os créditos finais, que são usados para contar a história de uma família (marido, mulher e um casal de filhos), cujo cotidiano é permeado pelos temas da Segunda Guerra Mundial, o que indica que a história do filme se passe entre 1939 e 1945. Neste âmbito, a história é conduzida de maneira a representar o empreendimento da Solução Final para os judeus da Alemanha. Vale lembrar que, aqui, a palavra representação é usada no sentido proposto por Chartier (1991), ou seja, o filme não tem pretensão de reconstruir a História e, portanto, não deve ser visto como espelho do real, mas sim como um mediador que mostra, através de uma imagem presente (no caso, uma imagem em movimento), um objeto ausente. Considerando isto, o filme é a imagem representacional do objeto-História.

Ressalta-se que, na abordagem do contexto explicitado no filme, não nos interessa aprovar ou reprovar o tema “nazismo”, que é representado na película através da história de uma família, mas sim abordá-lo enquanto um processo histórico que, por mais absurdo que possa parecer, contém uma lógica interna de funcionamento e que deve ser estudada e abordada, pois,

conforme Souza (2014) é um tema importante para os jovens e influencia no modo como veem a História e como agem no presente.

Conforme Hannah Arendt (2012), a história do antissemitismo como sendo de ódio aos judeus faz parte da história das relações entre judeus e gentios desde a dispersão judaica. (p. 18), quando eram acusados de ‘deicídio’, ou seja, pela morte do Cristo. Esse pensamento persistiu até o século XIX, quando surgiram as teorias raciais que passaram a embasar o ódio aos judeus, tomando caráter de racismo - a partir desse momento eram considerados como uma raça inferior e, por isso, indignos do tratamento dispensado aos arianos. Daniel Goldhagen (1997) aponta que não havia consenso sobre o porquê de os judeus serem nocivos à sociedade e também não havia linearidades nas justificativas dadas a essa característica. Sobretudo, os alemães aparentemente concordavam entre si que judaicidade e germanidade não podiam conviver e que, além disso, a judaicidade era inimiga da germanidade, o que tornava necessária a segregação e exclusão.

Com a ascensão do Partido Nazista, a popularidade de Hitler era grande, de modo que até os mais céticos eram contagiados com o entusiasmo que o partido provocava. “Muitos alemães estavam sinceramente convencidos de que chegara a hora do renascimento nacional” (STACKELBERG, 2002: 167). Roseman (2003) diz que a segregação e confinamento dos judeus foi defendida pelo Partido Nazista desde sua fundação e, ainda, que essa prática poderia ser particularmente eficaz em tempos de guerra, partindo do entendimento de que os judeus teriam compactuado com os inimigos na Primeira Guerra, poderiam, assim, mantê-los como reféns. No entanto, o autor diz que esse pensamento na década de 1920 não implica nas câmaras de gás da década de 1940. O Estado nazista se aproveitou de todo esse imaginário vigente e articulou os mitos a seu favor, tanto da superioridade da raça ariana quanto da culpabilidade dos judeus de todos os males que a Alemanha enfrentava. As ações do nazismo se pautavam na suposta necessidade do povo alemão reestabelecer sua dignidade.

Sobre o extermínio em massa de judeus - entre outras minorias; ressaltamos este grupo, pois é o representado no filme escolhido -, Stackelberg (2002) aponta duas linhas de pensamento sobre a “ideia” do genocídio: a primeira é a intencionalista, que defende ter sido tudo planejado, e a segunda é a funcionalista, que aponta o genocídio como solução final por não haver mais onde concentrar os judeus. Existe uma delimitação em três etapas para o extermínio ocorrido no regime nazista, sendo eles: Primeira etapa (1933-1938): exclusão dos judeus alemães de todos os tipos de convívio social, econômico e político; Segunda etapa (1938-1941):

Em 1938 o programa de arianização se intensificou - aumento dos *pogroms* antissemitas (massacres organizados), aumento dos guetos e campos de concentração e de trabalho forçado; e Terceira etapa (1941-1945): solidificação da metodologia de extermínio em massa nos campos de concentração. Roseman (2003) complementa dizendo que não é possível pelas evidências afirmar se o plano de extermínio era preexistente ou se as ordens foram mudadas conforme o decorrer das “necessidades”, pois os registros oficiais e particulares não trazem informações concretas para afirmar uma ou outra posição; o que se faz são inferências e interpretações do que há registrado, podendo ou não condizer com os acontecimentos.

O USO DE LITERATURA E CINEMA EM SALA DE AULA

Sobre o uso de mediadores culturais no ensino de História, entendemos que tem se tornado cada vez mais necessário buscar formas que permitam um trabalho satisfatório em sala de aula. Utilizando a Literatura ou o Cinema como fonte, a História não se preocupa em investigar se as representações do passado contida no livro ou filme e criada pelo escritor ou diretor estão de acordo com a historiografia, e também não se limita a buscar informações históricas do romance pesquisado. Seu objetivo é elucidar a mentalidade da época (cf. ABUD; SILVA; ALVES, 2011: 46). Desta feita,

o ensino de História pode utilizar a Literatura para discutir com os alunos como os autores literários constroem as representações de um passado (i)memorial ou mesmo de um futuro ficcional para dialogar com seu presente. Além disso, é um meio para estudar os diferentes discursos apresentados num tempo, o erudito e o popular, o conservador e o progressista, o reacionário e o revolucionário [...] (ABUD; SILVA; ALVES, 2011: 46.)

O uso de textos literários em sala de aula não é uma novidade - inclusive há nos currículos das escolas brasileiras aulas de literatura vinculadas ao ensino de Língua Portuguesa. Porém, neste artigo, visamos discutir sobre o uso de literatura enquanto fonte, vinculado às aulas de História. Segundo Engel (2008), isto também não se constitui novidade e a literatura pode se apresentar como uma forma rica e eficaz para a construção, juntamente com os alunos, de uma história viva e significativa, que rompa com a velha imagem da disciplina como um saber inútil e ultrapassado (cf. ENGEL et al, 2008: 10). Em adição a isto, podemos citar a autora Langa Laorga (1990), que afirma que

o texto literário, para o historiador, não é uma ilustração da exposição histórica, mas é em si mesmo uma fonte de investigação que deve-se saber manejar e saber também quando é necessário recorrer a ela. A validade da fonte literária se mostra inegável na hora de analisar temas da história social, detalhes da vida cotidiana ou tendências de mentalidades coletivas (LANGA LAORGA, 1990: 32, tradução nossa).

Para realizar este trabalho em sala de aula, ou mesmo para que se desenvolvam pesquisas que versam sobre a literatura, é imprescindível ter em mente que os textos literários, enquanto fontes, são produtos de seu tempo, e que o olhar que o historiador volta sobre eles também está carregado da temporalidade em que o próprio pesquisador está inserido. De acordo com Neves (1985),

historiador não é um arqueólogo da documentação, mediador neutro entre a verdade da fonte e a verdade da História, mas sim aquele que é capaz de formular uma problemática e construir uma interpretação em que reconhece o encontro de duas historicidades: a sua própria e a da documentação que utiliza (NEVES apud ENGEL et al, 2008: 11).

Em complemento a esta ideia, Ribeiro (2000) salienta que “um livro do qual não se fala, que não se lê, não existe enquanto Literatura” – ele existe sim enquanto objeto material, porém não está inserido nesta dinâmica que é a Literatura, de maneira que “[...] será inevitável negar-lhe, no contexto contemporâneo, existência histórica e social” (RIBEIRO, 2000: 99). Estamos, portanto, diante de dois temas que não podem ser dissociados do contexto em que são estudados: a História é feita pelos historiadores que imprimem em seus objetos de estudo as suas próprias historicidades, e a literatura é escrita por autores que deixam nela as marcas de seu tempo, e lida por leitores que leem à luz do contexto em que estão inseridos. Cabe salientar, segundo Santos (2014), que uma obra literária não é, e não deve ser tomada como reflexo fidedigno de uma sociedade em determinado tempo e espaço (cf. SANTOS, 2014: 37) - ela está sim permeada por elementos que refletem o tempo histórico de seu autor, mas não tem intenção de ser um retrato fiel do mesmo.

Os filmes em sala de aula podem contribuir para os conhecimentos dos alunos, desenvolvendo imagens que permitam uma ideia de reconstrução - no sentido de levar o aluno a imaginar o não vivido diretamente (e não no sentido de trazer de volta o passado, como acreditavam alguns dos primeiros teóricos sobre o uso do cinema no ensino). Duarte (2009) aponta que o cinema - a imagem em movimento - cria ilusão de realidade e, ainda, “carregam as marcas de como a humanidade representa (imagina) sua história” (DUARTE, 2009: 75). Assim, deve realizar observações que os levem a pensar de forma crítica em relação ao filme e, para isso, o papel do professor é de ser um “orientador de um processo em que o filme se torna objeto de reflexão e estudos” (SOUZA, 2012: 81).

Napolitano (2009) aponta que o uso do cinema nas escolas favorece a integração entre a experiência escolar e a experiência cotidiana, tendo em vista que a indústria cinematográfica produz filmes a todo vapor, os quais chegam até os alunos e professores de maneiras diversas.

Além disso, ao levar esta linguagem cultural para o ambiente escolar, possibilita-se o desenvolvimento da participação ativa da cultura “e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados [...]” (ALMEIDA, 2001 apud NAPOLITANO, 2009: 12). Isso porque, como já mencionamos, os espectadores têm seus conhecimentos prévios, sua bagagem cultural; todas as suas experiências de vida e também a forma como enxerga o mundo influenciam no modo como eles se relacionam com a linguagem fílmica e no modo como a interpreta (cf. DUARTE, 2009: 54). A interpretação do filme, conforme Duarte (2009), é o modo como os espectadores atribuem significado à narrativa do que assistiram, ou seja, uma “articulação entre informações e saberes construídos em nossa experiência de vida e as informações e saberes adquiridos na experiência com os artefatos audiovisuais” (DUARTE, 2009: 60).

Tendo consciência do caráter de comunicador de massa e de obra coletiva, é necessário que se leve em conta a imersão que os filmes provocam nos seus espectadores - imersão em seu contexto político, social e também psicológico. Duarte (2009) aponta que o vínculo entre o espectador e a película se dá no momento em que o primeiro se identifica com o segundo, de alguma maneira se reconhece nas personagens que estão sendo representadas. Almeida (2001) lembra que

o cinema é sempre ficção, ficção engendrada pela verdade da câmera [...] o espectador nunca vê cinema, vê sempre filme. O filme é um tempo presente, seu tempo é o tempo da projeção (ALMEIDA, 2001 apud NAPOLITANO, 2009: 14).

Levando em consideração as ideias de Barca (2004) sobre a aula-oficina, que é a forma de trabalho em sala de aula aqui considerada, o professor deve atuar como “investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (BARCA, 2004: 133), orientando o trabalho com os filmes para que a experiência fílmica na escola seja diferenciada da que ocorre fora de seus muros. O professor pode propor leituras que busquem um objetivo mais ambicioso do que mero lazer ou ilustração de algo já dito,

fazendo uma ponte entre emoção e razão [...] incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar (NAPOLITANO, 2009: 15).

Assim, o professor deve planejar sua atividade tendo alguns tópicos essenciais em vista: as possibilidades técnicas e organizativas, ou seja, a estrutura necessária para a atividade fílmica; a articulação com três categorias básicas da relação ensino-aprendizagem escolar - conteúdo, habilidades e conceitos; e a abordagem conforme a faixa etária e etapa de aprendizagem,

levando em consideração os valores socioculturais da turma (para não haver bloqueio pedagógico por choque cultural). (cf. NAPOLITANO, 2009: 16-20).

Conforme Magalhães e Alfacede (2011), os alunos precisam ser educados a ver o filme, é necessário ler e refletir sobre os elementos que são apresentados, adotando uma atitude crítica, combatendo o analfabetismo visual, ou seja, agregando ferramentas para orientar e estimular a capacidade dos alunos de realizar análises críticas. Assim, o professor trabalharia com os alunos o filme como um documento histórico, devendo realizar observações que os levem a pensar de forma crítica em relação ao filme. Conforme Napolitano (2009), esse exercício permite também o aprimoramento do olhar do estudante no que diz respeito a sua visão sobre o consumo de bens culturais. O professor deve propor leituras sobre o filme apresentado, ampliando o leque de possibilidades dos alunos, com uma ponte entre emoção e razão, formando espectadores mais exigentes e críticos.

Conforme Duarte (2009),

*se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui um **poder** em sociedade que produzem e consomem esse tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da **competência para ver**, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever. (DUARTE, 2009: 68, grifos da autora).*

“O MENINO DO PIJAMA LISTRADO” (2008): UMA POSSIBILIDADE DE ABORDAGEM EM SALA DE AULA

Assim, relataremos aqui uma possibilidade de abordagem de filmes em sala de aula. Enfatizamos que é uma proposta inicial, já que esta pesquisa se encontra em fase de desenvolvimento, e esta primeira abordagem está focada nos conhecimentos prévios dos estudantes, em conformidade com o proposto por Barca (2004) para a elaboração de uma aula-oficina. Como já mencionado, apresentaremos aqui apenas a experiência com o filme “O Menino do Pijama Listrado”, visto que a proposta de aula-oficina para o livro “Os Miseráveis” ainda está em fase de abordagem teórica.

Esta aula-oficina que abordou o uso do filme “O menino do pijama listrado” (2008) foi realizada numa turma de 3.º ano do ensino médio do Colégio Estadual Polivalente na cidade de Londrina, na Semana de Humanidades da escola em novembro de 2015, como um estudo piloto a respeito deste assunto. Assim, o desenvolvimento da aula-oficina foi apenas uma primeira forma de abordagem sobre como usar filmes em aula.

Possuíamos três horas para realizar a aula-oficina, tempo que dividimos em quatro momentos, pensando num melhor aproveitamento da experiência. Como a escola estava recebendo várias atividades ao mesmo tempo, optamos por levar material próprio de projeção e de áudio. No primeiro momento, enquanto montávamos os equipamentos, sem explicar o que seria realizado, pedimos que os alunos respondessem a um questionário de conhecimentos prévios abordando a relação daqueles estudantes com filmografia e também algumas questões envolvendo seus conhecimentos sobre o tema histórico representado no filme, para que nós posteriormente pudessemos avaliar se houve uma mudança de perspectiva a partir da apresentação. As questões deste questionário foram as seguintes: 1- Você gosta de assistir a filmes? De que tipo?; 2- Por quais meios você vê filmes?; 3- Quantos filmes você vê por semana?; 4- Você acha que as cores do filme influenciam no que pensamos sobre eles? Por quê?; 5- E as músicas? Influenciam? Por quê?; 6- Você assiste a muitos filmes com temática histórica? Cite exemplos; 7- Você acha que os filmes históricos mostram verdades sobre o passado?; 8- O que você sabe sobre a Segunda Guerra Mundial?; 9- Você sabe o que foi o Nazismo? O que foi?; e 10- Você sabe alguma coisa sobre os campos de concentração? O que eram? Quem ficava lá?

Num segundo momento, logo após responderem ao questionário prévio, apresentamos o filme “O menino do pijama listrado” na íntegra, apenas com uma pausa para o intervalo. Em seguida, pedimos que os alunos respondessem a um questionário de análise fílima, com as questões propostas por Napolitano (2009) no livro “Como usar o cinema em sala de aula”. As questões foram as seguintes:

1 – Qual o tema do filme? O que os realizadores do filme tentaram nos contar? Eles conseguiram passar sua mensagem? Justifique sua resposta. 2 – Qual a síntese da história contada pelo filme? 3 – Você aprendeu alguma coisa com este filme? O quê? 4 – Algum elemento do filme não foi compreendido? 5 – Do que você mais gostou neste filme? Por quê? 6 – Selecione uma seqüência protagonizada por um dos personagens do filme, analise e explique qual a sua motivação dramática. O que sua motivação tem a ver com o tema do filme? 7 – Qual o seu personagem favorito no filme? Por quê? 8 – Qual é o personagem de que você menos gostou? Por quê? 9 – Descreva o uso da cor no filme. Ela enfatiza as emoções que os realizadores tentaram evocar? Como você usaria a cor no filme em questão? 10 – Analise o uso da música no filme. Ela conseguiu criar um clima correto para a história? Como você usaria a música neste filme? 11 – Todos os eventos retratados no filme são verdadeiros? Descreva as cenas que você achou especialmente bem coerentes e fiéis à realidade. Quais seqüências que parecem menos realistas? Por quê? 12 – Como a montagem do filme interfere na história contada pelo filme? (NAPOLITANO, 2009: 83-84)

Por fim, no quarto momento foi realizada uma conversa com os alunos, na qual os presentes realizaram uma avaliação de suas próprias respostas nos questionários, tendo como ponto de partida os questionamentos que lançávamos para análise. Como exemplo, nas perguntas “Você acha que os filmes históricos mostram verdades sobre o passado?” e “Todos os eventos retratados no filme são verdadeiros?” levantamos a reflexão sobre a produção do filme ser

apenas um olhar sobre o passado, que outras pessoas poderiam contar a história de outra maneira e, também, sobre a impossibilidade de se reconstruir o passado. Os resultados da atividade desenvolvida estão em fase de análise, de maneira que dispomos apenas de conclusões parciais. Podemos mencionar que alguns estudantes de fato refletiram mais profundamente sobre as questões propostas e mudaram as respostas que haviam dado no questionário prévio, enquanto outros as mantiveram. A intenção é aprofundar a análise dos resultados e continuar a desenvolver a pesquisa posteriormente.

CONCLUSÕES

Em suma, o ensino-aprendizagem de História envolve uma série de desafios, especialmente levando em consideração as fontes aqui escolhidas, pois é necessário superar o simples trabalho da literatura e do cinema enquanto meras ilustrações de determinados conteúdos a serem discutidos em sala de aula, ou mesmo sua leitura de forma anacrônica. Vale salientar que textos literários e filmes podem ser tomados como documentos da época em que foram produzidos, ou ainda como representações de épocas que já passaram, mas que seu uso na contemporaneidade envolve muitos outros fatores, pois tanto um historiador que se debruça sobre eles quanto um aluno cujo professor propôs o uso de livros e filmes enquanto fonte em sala de aula possuem suas próprias leituras e conhecimentos prévios que vão influenciar no resultado do trabalho. É, portanto, um campo aberto de possibilidades, cujas interpretações e formas de trabalhar são diversas. Ressaltamos que a abordagem prática aqui relatada envolvendo o uso de filmes em sala de aula ainda está em fase inicial de desenvolvimento e, por isso, as conclusões a que chegamos são parciais.

BIBLIOGRAFIA

ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. 1a. ed. São Paulo: Cengage Learning, v.1, 2010.

AGUIAR, OfirBergemann de. **A Recepção de *Os Miseráveis* no Brasil do século XIX**. UNESP/ São José do Rio Preto, 1996.

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

ARENDDT, Hannah. 1906-1975. **Origens do totalitarismo**. Tradução por Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ASHBY, Rosalyn. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In. BARCA, I. (org.) **Educação histórica e Museus**. Braga: Uminho, 2003, p.37-57.

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

_____. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 21-48.

_____. “Educação Histórica: uma nova área de investigação”. **Revista da Faculdade de Letras – História**, Porto, III série, v. 2, 2001, p. 13-21.

_____. Educação histórica: uma área de investigação? Conferência. In. ARIAS NETO, José Miguel. **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. VI Encontro Nacional de pesquisadores de ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005.

CAIMI, Flávia Eloísa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?. In: **Anos 90**, Porto Alegre, v.15, n.28, pp.129-150, dez. 2008.

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

CERRI, Luis F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, Apr. 1991 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ENGEL, Magali Gouveia et al. **Crônicas cariocas e ensino de História**. Rio de Janeiro: 7letras, 2008.

GAMBOA, José Rafael Arce. La justicia y la misericordia en Los Miserables. In: **Revista de Lenguas Modernas**, nº 19, 2013, pp. 713-718.

GOLDHAGEN, Daniel Jonah. **Os carrascos voluntários de Hitler**: o povo alemão e o Holocausto. Tradução por Luis Sergio Roizman. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GOMIDE, Glória. Os Miseráveis de Victor Hugo: a invisibilidade através do nome. **Ru-mores**, USP, número 15, volume 8, janeiro-junho de 2014, pp. 56-68.

HUGO, Victor. **Os Miseráveis**. Tradução e adaptação: BARROS, Frederico Ozanam Pessoa de. 4ª edição. São Paulo: Editora COSAC NAIIFY, 2014.

LANGA LAORGA, Alicia. **La sociedad europea del siglo XIX**: A través de los textos literarios. Ediciones Istmo, Madrid, 1990.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e Eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas no passado. In: BARCA, I. (org.) **Educação Histórica e Museus**. Braga: Uminho, 2003, p.19-36

MAGALHÃES, Olga; ALFACE, Henriqueta. O cinema como recurso pedagógico na aula de História. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs). **Educação Histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes Audiovisuais: a História depois do papel. In: PINSKY, Carla (org.); et al. **Fontes Históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

O Menino do Pijama Listrado. Direção: Mark Herman. Produção: Heyday Films. 2008. 94 min.

RIBEIRO, Luis Filipe. **Geometrias do Imaginário**. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 2000.

ROSEMAN, Mark. **Os nazistas e a solução final**: a verdadeira história da Conferência de Wannsee. Tradução por Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. **História Viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007

SANTOS, Ademar Firmino dos. **Entre fatos e artefatos**: Literatura e ensino de História nos encontros acadêmicos nacionais (1979-2007). Londrina: EDUEL, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

_____. Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A. e outros (orgs.). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

SOUZA, Éder Cristiano. O uso do cinema do ensino de história: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica. In: **Revista Escritas**, v. 4, 2002, p. 70-93. Disponível em <<http://revistahistoriauft.files.wordpress.com/2013/02/artigo25.pdf>>. Acesso em 07 de dezembro de 2015.

_____. **Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes**. Curitiba, 2014. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2014.

STACKELBERG, Roderick. **A Alemanha de Hitler: origens, interpretações, legados**. Tradução por A. B. Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E OUTRAS ÁREAS DO SABER: O EXEMPLO DA EXPLORAÇÃO DO PATRIMÓNIO AZULEJAR BRACARENSE POR ALUNOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

GISELA LOPES NUNES

MARIA GLÓRIA PARRA SANTOS SOLÉ

Instituto de Educação – Universidade do Minho

RESUMO: O estudo empírico, de natureza interpretativo, que se apresenta nesta comunicação, emana sobretudo das reflexões que foram surgindo à margem de um trabalho investigativo intitulado Azulejaria Portuguesa e a Valorização do Património: Interpretação de Fontes Patrimoniais Iconográficas por Alunos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, fruto da implementação de um Projeto de Intervenção Pedagógica, no ano letivo 2013/2014, em cumprimento com o plano curricular do 2.º ano do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Universidade do Minho. Este estudo foca-se nas potencialidades da fonte patrimonial em estudo (azulejos) como ponto de partida ou pretexto para a criação de pontes de diálogo mais frequentes a) entre o património histórico e os alunos; b) entre escola e instituições e/ou agentes da comunidade local; c) entre o Património e a História e outras áreas de conhecimento do mundo. A investigação, sem esse propósito inicial, acabou por colocar em evidência vários argumentos que fazem com que os azulejos possam ser considerados como um instrumento a ter em conta pelo educador (*lato sensu*) na construção de pontes entre saberes que podem potenciar, nos alunos, ferramentas mentais mais complexas.

PALAVRAS-CHAVE: *Azulejos, Socioconstrutivismo, Diálogos em Educação Histórica e Patrimonial.*

INTRODUÇÃO

O estudo empírico, de natureza interpretativo, que se apresenta nesta comunicação, resulta de uma investigação no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2013/2014, em cumprimento com o plano curricular do 2.º ano do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Universidade do Minho.

A investigação, intitulada *Azulejaria Portuguesa e a Valorização do Património: Interpretação de Fontes Patrimoniais Iconográficas por Alunos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico*¹⁷⁵, procurou conciliar uma intervenção com pertinência pedagógica com uma recolha de dados com conveniência investigativa, incidente em dois pilares de interesse: a) evidência e fontes patrimoniais iconográficas (os azulejos); b) consciência/valorização/educação patrimonial. A investigação foi realizada em contexto de intervenção pedagógica supervisionada numa escola urbana do Norte de Portugal, implementada numa turma de 25 alunos do 3.º ano (8- 9 anos) e pretendeu dar resposta às seguintes questões de investigação: “Como interpretam os alunos a evidência nos painéis de azulejo?” e “Que valor atribuem ao azulejar no contexto do património local e nacional e que eventual relevância teve este projeto nessa valorização?”.

Não obstante os focos em análise, a investigação foi produzindo novas questões e reflexões que se prendem com as potencialidades da fonte patrimonial em estudo (azulejos) como ponto de partida ou pretexto para a criação de pontes de diálogo com e/ou entre diferentes fontes de saber nomeadamente a) *os alunos*; b) *a comunidade* e c) *a História e diversas outras áreas de conhecimento*. Como instrumento de estudo pontual ou tema de um projeto curricular integrado (ALONSO, 2001), o património azulejar, pelas conexões que estabelece com diferentes realidades do conhecimento, surge como um potenciador do desenvolvimento de competências de literacia visual; de processos de pensamento histórico; de aprendizagens significativas de conteúdos nas diferentes áreas curriculares do 1.º ciclo (com a possibilidade ainda de articular todas essas áreas em torno do mesma tema) e, simultaneamente – e talvez seja este o principal elemento diferenciador quando comparado com outras fontes iconográficas – como promotor do desenvolvimento de uma consciência patrimonial, identitária e cidadã.

¹⁷⁵ Disponível para consulta em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41280>

PATRIMÓNIO AZULEJAR COMO POTENCIADOR DE PONTES DE DIÁLOGO ENTRE SABERES

A criação dessas pontes surge desde logo facilitada pela presença desta tipologia de fonte patrimonial em quase todo o território nacional, estando fisicamente acessível a todos aqueles que a queiram ver e tocar. Esta tangibilidade que caracteriza o riquíssimo património azulejar português torna-se potenciadora de um diálogo mais frequente:

entre o património histórico e os alunos, na medida em que, pelo fator proximidade, se pode facilmente constituir como uma fonte de indícios a partir da qual o aluno é desafiado a “calçar as botas do historiador” e a experienciar os diálogos que se podem estabelecer entre a objetividade da fonte e a produção subjetiva da evidência. E na medida em que esta subjetividade é necessariamente alimentada pelas vivência de cada indivíduo, quanto maior for o seu conhecimento do mundo e mais reiterado o seu contato com este tipo de fontes, mais completo e complexo será este diálogo, que pode nem ser consciente ou tão pouco integralmente acessível a quem observa mas que - num formato mais racional e/ou mais emocional - pode ser intermediado pela Educação Histórica e Patrimonial no sentido de o potenciar e, gradualmente, o complexificar.

Já nos anos 70, a Carta Europeia do Património Arquitetónico (1975), no seu artigo 5.º, surge a defender o papel educativo do património icónico e a afirmar que “(...) a imagem e o contacto directo adquirem (...) uma importância decisiva na formação dos homens”. Esta questão do contacto direto é basilar. Dificilmente a experiência de ver uma imagem dos Himalaias se pode comparar à experiência de lá estar. As ciências exatas, nos estudos que incidem sobre o cérebro humano e que têm sido levados a cabo nos últimos anos, nomeadamente pelo cientista português, António Damásio (2010), trazem-nos alguma luz sobre estes processos. O investigador afirma que uma das funções mais importantes do nosso cérebro para a gestão da vida é o mapeamento e a sofisticação desse mapeamento está intrinsecamente ligada com a sofisticação dessa gestão. O mapeamento resulta sobretudo da interação (termo que o autor destaca) com o mundo exterior, implicando necessariamente contextos contrários aos de inatividade ou passividade, contextos esses que vão moldando o ser, desde a sua vida uterina até à sua morte (DAMASIO, 2010).

É, por isso, essencial o foco no desenvolvimento de competências através de experiências de aprendizagem “que lhes permitam [aos alunos] pensar o espaço - observar, questionar, procurar informações, comunicar ideias” (PINTO, 2011: 4), comparar, avaliar, interagir (SOLÉ,

2014). E os professores que abraçarem o património azulejar como uma oportunidade de desenvolver competências de literacia visual e de lançar sementes para um pensamento histórico, devem ter sempre presente que a leitura e interpretação de fontes iconográficas resultam, sobretudo, de um processo de aprendizagem que paulatinamente desaguará num modo de pensar mais indagador, indutivo, dedutivo e analítico, no qual se suporta o método de pesquisa histórica, bem como todo o pensamento científico. Mas antes ainda há “um alfabeto e uma gramática visual que é necessário aprender” (CALADO, 1994: 21) porque se trata, no fundo de um “ato de alfabetização linguística aplicada ao sistema de imagens.” (GIL, 2011: 19). Por isso, previamente, numa primeira fase, as leituras e interpretações, inicialmente feitas, das fontes visuais, sejam pouco prováveis ou mesmo erradas do ponto de vista científico. Importa por isso não desanimar e muito menos desistir, porque no processo de “adivinhação” ou lançamento de hipóteses, os alunos estão já a familiarizar-se com o importante processo de questionamento histórico (COOPER, 2012).

Para além disso, nunca é demais lembrar que um debruçar investigativo sobre o património azulejar local, como objeto/tema/projeto pedagógico com alunos do 1.º Ciclo, a par das questões motivacionais pela proximidade com as fontes de conhecimento (PAIS, 1999), potencia também a “consolidação da identidade pessoal e social, através do reforço de sentimentos de identificação e pertença [...]” (ROLDÃO, 1995: 13); o desenvolvimento de uma consciência histórica e patrimonial (LBSE – 1986); assume-se como uma forma de educação para a cidadania participativa” (BARCA, 2003: 103) e “surge como um potencial motor de aprendizagens significativas.” (BARCA, 2003: 100; PINTO, 2011).

Neste sentido, a habitual postura do professor-com-respostas é desafiada a ser transposta para o professor-que-investiga, que procura compreender os processos de pensamento dos alunos, que faculta pistas; que coopera com outros professores de outras áreas disciplinares e que questiona para que os alunos se questionem e formulem por sua iniciativa novas questões; que procura potenciar os debates, porque eles são uma fonte de partilha de ideias e uma porta aberta para os processos cognitivos dos alunos e que os confronta com ideias novas e ‘fora da caixa’ que possam criar disrupções com efeito na visão do mundo do passado e do presente.

entre a escola e as instituições e/ou os diversos agentes do meio local, na medida em que este debruçar sobre as questões que são lançadas no contacto com a fonte e que se vão multiplicando à medida que a investigação avança, requer necessariamente uma articulação com os agentes locais detentores de conhecimento sobre as fontes (guias, professores, estudiosos, amadores, proprietários, gentes da terra, etc.) mas também, idealmente - como se proporcionou no

projeto que alimenta este artigo e que mais à frente se descreve - a articulação entre instituições de ensino formal e instituições com perfil museológico de cariz estatal e/ou de cariz religioso. É um pretexto e uma oportunidade para envolver a comunidade no processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo-o; ao mesmo tempo que responde às exigências do currículo – que os alunos partam “À descoberta dos outros e das instituições” (ME, 2004), nos seus meios locais, antes mesmo de conhecerem o mundo (ROLDÃO, 1995).

Porém, neste capítulo da descoberta, nunca é demais sublinhar que “o conhecimento superficial ou a mera fruição lúdica do património não bastam” (BARCA, 2003: 100) e o desejável é que, a par das vantagens motivacionais que envolvem o simples contacto próximo com a fonte (PAIS, 1999) possa existir também uma ligação harmoniosa entre “lúdico e o cognitivo” (BARCA, 2003: 101) – o que, forçosamente e na prática, implica um olhar sobre a realidade local próxima (ROLDÃO, 1995), mais atento, mais inquisidor e necessariamente mais organizado e apoiado nas diversas fontes que o meio pode proporcionar. É pois neste capítulo que as universidades e os museus ou as entidades com identidade patrimonial podem desempenhar um papel fundamental nesse apoio ou, desejavelmente, assumir uma postura de articulação, com o ensino formal (assim este responda com a mesma atitude). Porque ainda que o contacto direto com a fonte patrimonial que aqui destacamos – o azulejo – pela sua natureza de recurso material de decoração dos espaços exteriores (fachadas, muretes, murais, etc) se encontre, à partida, facilitado, seria redutor limitar o conhecimento desta fonte ao acessível, perdendo a riqueza do menos inacessível (por exemplo, o interior das igrejas, dos palácios e dos edifícios públicos). Para além disso, o conhecimento do educador sobre o tema, pode igualmente resultar em limitações. Um trabalho estreito de cooperação e articulação com as pessoas e os organismos da cultura local ou com as instituições é um passo essencial para ultrapassar as limitações que possam surgir no processo de aprendizagem.

Porém, à margem das boas práticas que vão sendo dadas a conhecer, como por exemplo as que foram comunicadas nos Seminários de Educação Patrimonial, organizados com os esforços da Universidade do Minho (Doutora Glória Solé, Professora Auxiliar do Instituto de Educação), da Câmara Municipal de Braga (Dr. Armandino Cunha, Gabinete de Arqueologia da Câmara Municipal de Braga) e do Museu D. Diogo de Sousa (anfitrião) – eles próprios um exemplo de boas-práticas nos diálogos institucionais em prol do conhecimento – percebe-se que as instituições da comunidade local normalmente percorrem caminhos mais paralelos do que confluentes e as aproximações, quando procuradas por qualquer uma das partes, nem sempre são fluidas como seria desejável. Regra geral os museus recebem as escolas como que

presta um serviço e as escolas como quem o frequenta, longe daquilo que a Lei nº 47/2004 (Lei Quadro dos Museus Portugueses), no artigo 43.º, define, como as bases para a colaboração com o sistema de ensino:

1 — O museu estabelece formas regulares de colaboração e de articulação institucional com o sistema de ensino [...]. 2 — A frequência do público escolar deve ser objecto de cooperação com as escolas em que se definam actividades educativas específicas e se estabeleçam os instrumentos de avaliação da receptividade dos alunos.

Por outro lado, os museus já não são só, como define a ICOM (International Council of Museums):

[...] uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o património material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite¹⁷⁶.

Existe cada vez mais uma pro-atividade que nasce, porventura, das necessidades de sobrevivência e das diretrizes governamentais. E aos serviços educativos, que procuram aliar o lúdico com o pedagógico numa oferta cada vez mais criativa – proporcionando visitas guiadas, horas de conto, teatro de fantoches, espetáculos, *workshops* e oficinas, entre outros exemplos - juntam-se outros serviços como a organização de festas de aniversário, as iniciativas de criação de maletas pedagógicas emprestadas ou alugadas sobre caução às escolas, as visitas às escolas ou as saídas de campo.

entre o Património e a História e outras áreas de conhecimento do mundo. O diálogo com a História surge no sentido em que os alunos, confrontado com um novo elemento de natureza patrimonial, irão naturalmente formular questões que remetem para uma área de conhecimento em relação à qual esta ciência poderá fornecer respostas. Se os encararmos como fontes não escritas, os azulejos podem constituir-se como importantes fontes para o conhecimento do passado e para a construção de um pensamento eminentemente histórico, mesmo quando nos referimos a crianças do 1.º Ciclo, “desde que para isso sejam confrontadas com tarefas que as façam lidar com conceitos de segunda ordem [...]” (COOPER, 1991 cit. em SOLÉ, 2009: .61). Uma das formas de introduzir as crianças neste tipo de pensamento, como refere COOPER (2012), é realizando questões sobre as fontes, mas questões que levem a algum lado. O foco do sucesso da construção sólida de um pensamento questionador, indutivo e crítico, incide na tarefa e não na faixa etária da criança. Uma vez familiarizado com uma grelha e um *modus operandi* de observação e pensamento, facilmente o aluno alarga esse paradigma,

¹⁷⁶ http://icom-portugal.org/documentos_def,129,161,lista.aspx

com os devidos ajustes contextuais e de objeto, para qualquer outro problema da mesma tipologia, com que seja confrontado. O exercício de questionamento da fonte patrimonial icônica permite ao historiador/aluno redescobrir e reconstruir o passado que não chegou até ele por qualquer relato. Através deste tipo de fontes, empregues cada vez mais pela História à medida que esta desenvolve métodos e critérios próprios, é, pois, possível construir o conhecimento histórico, se partirmos do pressuposto que tudo é evidência potencial (COLLINGWOOD, 2001 cit. in PINTO, 2011). E alguns estudos, nomeadamente os que se focam na Educação Patrimonial em Portugal (Rodrigues, 2010; Pinto, 2011; Oliveira, 2012), têm vindo a realçar este papel educativo do património no ensino da História e, neste contexto, a investigadora Helena Pinto lembra que “a utilização, como fonte histórica de fontes patrimoniais ligadas à História Local poderá possibilitar a utilização de metodologias para uma aprendizagem significativa” (PINTO, 2011: 3). Por seu lado, à investigação em Educação Histórica, neste proveitoso casamento, cabe o compromisso de compreender e monitorizar as ideias que as crianças, jovens e adultos, baseados no património, vão construindo sobre a história.

No entanto, muito ficará por compreender se o legado azulejar – ou qualquer outro assunto que encerre em si alguma complexidade - for perspectivado de um só ângulo. Se a realidade tem diversos níveis e se esses níveis se entrecruzam, será sempre pobre e redutor não analisar essa complexidade de diversas perspetivas. O azulejo para além de ser o reflexo de mais de cinco séculos de diálogos com outras culturas – permitindo-nos vislumbrar, para além das influências centro-europeias, marcas da Reconquista Cristã, traços da Expansão Marítima e essências do contato mercantil com o Oriente - sofre ainda influências de outras artes como a ourivesaria, a pintura e a escultura, tem uma dinâmica improvável com a talha dourada e estabelece uma ligação estreita com o património arquitetónico. Como obra de arte, é uma fonte insubstituível para o conhecimento da História da Arte e, através dela, da História do Homem – do seu sentir, do seu pensar, das suas capacidades e necessidades.

Mas apesar de todas estas características tornarem o azulejo num embrenhado alvo de estudo, não é de estranhar que a peça de cerâmica, aos olhos de um historiador, se constitua tão-somente como uma fonte histórica e um símbolo identitário em contraponto com o pintor que o verá certamente como um objeto artístico; ou o matemático como um ótimo instrumento para explorar conceitos de geometria quando o antropólogo o irá estudar como manifestação social e cultural. Noutros domínios mais práticos o designer e o estilista vão inspirar-se e adotar os padrões azulejares nas suas criações; o engenheiro vai olhá-lo como um material utilitário e o arquiteto como um elemento estético. Já os governos e a igreja terão percebido, em tempos,

a sua utilidade como meio de comunicação e propaganda e o economista e empresário atual procuram explorar as suas potencialidades na economia local e/ou nacional. Porém o azulejo não é senão tudo isto. Será razoável abordar esta e outras realidades sem possibilitar que os alunos experimentem boa parte destes óculos-de-conhecer-o-mundo e percebam as relações possíveis entre as diferentes visões?

Quando pensamos no conceito de aprendizagem como a emergência de “novos conceitos interiorizados, novas estruturas mentais, novas atitudes, (...) com as quais o aluno pode analisar e solucionar os problemas” (ONTORIA, 2006: 14), não podemos deixar de pensar na importância de derrubar os muros disciplinares na análise dos problemas reais ou simulados e o impacto que essa opção pedagógica poderá ter na estrutura de pensamento das crianças e consequentemente na sua visão do mundo.

METODOLOGIA

Este estudo, de caráter empírico e interpretativo, teve como base a análise parcial dos dados que foram recolhidos no âmbito do estudo suprarreferido como *Azulejaria Portuguesa e a Valorização do Património: Interpretação de Fontes Patrimoniais Iconográficas por Alunos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico*. A investigação foi realizada no contexto da prática de ensino supervisionada, numa escola urbana do Norte de Portugal - Escola do 1.º Ciclo - mais especificamente numa turma de 25 alunos do 3.º ano (8-9 anos; 11 raparigas, 14 rapazes).

A intervenção em sala de aula, dado o seu propósito pedagógico-investigativo, assentou numa metodologia de investigação-ação (LATORRE, 2003), desenvolvida em sintonia com as propostas construtivistas baseadas sobretudo na teoria defendida por FOSNOT (1999) e segundo o modelo de aula-oficina preconizado por BARCA (2004), que se traduziu na realização de tarefas desafiadoras no ensino da História, algumas realizadas individualmente, outras a pares ou em grupo, onde as crianças atuaram com autonomia; confrontaram as suas ideias com os outros e aprenderam a gerir os conflitos resultantes das recém-introduzidas dinâmicas de grupo; foram ouvidos na expressão das suas opiniões e tomadas de posição; construíram ideias e conhecimento histórico, que se revelaram em diferentes níveis de pensamento histórico, resultantes da interação e confronto entre diferentes fontes (incluindo o diálogo entre pares) e os seus conhecimentos prévios.

Do ponto de vista investigativo - visando a obtenção de dados que, em linha com a investigação em cognição histórica, permitissem, a partir de fontes patrimoniais iconográficas,

responder às questões sobre evidência e consciência patrimonial – “Como interpretam os alunos a evidência nos painéis de azulejo?” e “Que valor atribuem ao azulejar no contexto do património local e nacional e que eventual relevância teve este projeto nessa valorização?”- foram desenvolvidos instrumentos de observação e reflexão (observação direta, sistemática e participante da professora-estagiária; notas de campo e diários de aula) e os alunos realizaram várias tarefas com aplicação de diferentes instrumentos baseados no tema central dos azulejos: ficha de levantamento de concepções prévias, fichas de trabalho e de metacognição, debate e referendo, elaboração de um texto narrativo/descritivo, *atelier* de trabalho e visita de estudo a sítios/monumentos com painéis de azulejos em Braga.

Alguns dos dados recolhidos a partir dos vários instrumentos aplicados e das interações entre a professora/investigadora e os alunos foram analisados e categorizados a partir de uma análise inferencial inspirada na *Gounded Theory*, obedecendo a uma lógica de níveis diferenciados de progressão de padrões de pensamento, criados com base no espectro de respostas dos alunos e apoiados em categorizações desenvolvidas por outros autores (ex: RÜSSEN, 2001, SEIXAS & CLARK, 2004; PINTO, 2011) ou ainda na legislação portuguesa (ex: LEI 107/2001).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados que as seguir se apresentam, e que constituem parte da investigação já mencionada nos pontos anteriores, focam-se sobretudo nos aspetos que a este estudo concernem procurando com eles de algum modo basear e/ou ilustrar os pontos que foram sendo desenvolvidos neste artigo.

Diálogo entre o património histórico e os alunos.

A atividade descrita neste ponto teve como objetivo principal proporcionar um contacto próximo e um olhar investigativo sobre o património azulejar de Braga. Previamente à visita de estudo, os alunos, nos seus grupos, e como embaixadores do monumento que escolheram representar, realizaram um trabalho orientado por três questões principais: “Nós somos os embaixadores do(a): __?_ e os nossos azulejos são do século __?_, época __?_”; “O que achamos importante dizer sobre os azulejos deste monumento?” e “Que perguntas/desafios/atividades queremos propor aos nossos colegas durante a visita ao nosso monumento?”. As réplicas dos alu-

nos a este desafio foram convertidas num Guião de Visita. Este documento, inicialmente pensado como uma ferramenta de recolha de dados, acabou por ceder espaço à necessidade pedagógica de envolver os alunos com o património estudado, tendo sido deixada, a construção do seu conteúdo, a cargo dos grupos embaixadores dos monumentos.

No entanto, há alguns dados sobre os quais vale a pena demorar o olhar. O guião que acabamos de mencionar produziu alguns deles, outros constam dos registos escritos livres efetuados no âmbito deste projeto e outros ainda foram obtidos pelo par pedagógico, no âmbito do seu projeto, a propósito da visita de estudo (que teve organização conjunta).

Relativamente ao Guião, importa talvez destacar o desafio que os embaixadores da Capela de S. Geraldo lançaram: “*Tenta descobrir qual a história que os painéis contam*”. Os alunos que souberam ou quiseram responder (n=12) avançaram que os azulejos contam “a história de S. Geraldo” (n=5), “a vida de S. Geraldo” (n=4), “a história da fruta” (n=2), “toda a vida do padroeiro de Braga «S. Geraldo» ” (n=1). A maioria dos alunos responde de modo simples mas correto – ainda que não retrate toda a vida do santo, ilustra, em quatro painéis, os principais momentos do percurso eclesiástico de S. Geraldo. Apesar de toda a exuberância da talha dourada, os alunos parecem não ter ficado indiferentes aos azulejos e o trabalho de cooperação entre os elementos que constituíram o par pedagógico - sobretudo no caso particular da Capela de S. Geraldo, que combinava o interesse de ambas as professoras-investigadoras - resultou em respostas mais complexas e englobantes do que as avançadas pelos alunos em Dezembro, aquando da primeira visita à capela. No seguimento dessa visita, realizada no âmbito do projeto do par pedagógico, surgiu o seguinte diálogo, cujo trecho se apresenta:

(...)

Professora: Sim, mas quando vocês entraram na capela para além das frutas e do túmulo o que vos chamou mais a atenção?

Alunos: hmm ...

Professora: Ora vamos pensar, vocês entraram na capela e que vos chamou logo a atenção?

Aluno2: Tinha lá muita gente.

Professora: Sim, é normal, é o único dia em que está aberta mas pensa melhor...

Aluno 3: Tinha muitas coisas douradas, ao fundo ...

Aluno1: Talha dourada!

Professora: Exatamente! O nome que se dá aquela película dourada que cobre a madeira, que a reveste, é talha dourada que constituiu um elemento decorativo ... Pois decora, embeleza a capela...

Aluno4: Tinha lá uns quadros professora.

Professora: Onde?

Aluno4: Nas paredes.

Professora: É verdade mas não eram só quadros, os quadros eram mais acima, mais próximos do teto ... E os que estavam mais abaixo? Mais próximos de nós? O que eram?

Alunos: hmm ...

Professora: Pensem na cozinha lá de casa, o que tem na parede?

Alunos: hmm ... tijoleira?! Azulejos?!

Aluno4: Mas quando têm muitas imagens juntas são painéis de azulejos ... não se diz só azulejos...

Aluno5: Sim, está bem mas eu acho que a coisa mais importante lá da capela era mesmo o túmulo de S. Geraldo até porque a capela é dele.

(Excerto da transcrição da gravação áudio da sessão do dia 9 de janeiro, realizadas pelo par pedagógico Érica Almeida)

Mas desta vez, face às perguntas “O que podes concluir do que observaste neste espaço?” e “De todo os monumentos visitados refere aquele que mais gostaste de visitar” alguns alunos responderam:

*“Eu posso concluir que vi o túmulo de S. Geraldo, a talha dourada e os **azulejos**.” (A4)*

*“Posso concluir que é um espaço pequeno com um altar grande cheio de talha dourada, tem anjos dourados, frutas, também tem lá o túmulo de S. Geraldo e **nas paredes há azulejos** e quadros que explicam a lenda que estudamos antes de ir.” (A5)*

*“Posso concluir que tem muita talha dourada, **muitos azulejos** e muitas frutas.” (A9)*

*“Posso concluir que é um espaço muito bonito, tranquilo, repleto de talha dourada, **tem azulejos bonitos** e é situada na Sé.” (A21)*

*“Gostei de todos os monumentos, mas como nunca tinha reparado muito bem no Palácio do Raio que tem a parte de fora **cheia de azulejos**, gostei muito desse.” (A22)*

*“De todos os monumentos visitados, o que gostei mais de visitar foi a Igreja do Pópulo porque achei interessante, principalmente, a parte, em que transformaram **os azulejos velhos e estragados em novos e lindos**.” (A13)*

(dados obtidos pelo par pedagógico Érica Almeida após a visita de estudo)

Os exemplos acima transcritos ilustram quer a relevância atribuída aos painéis de azulejo depois do trabalho desenvolvido a propósito do projeto de investigação - sobretudo quando essas referências são encontradas num questionário que não menciona os azulejos e é inteiramente focado nos elementos decorativos do retábulo e nas questões relacionadas com o estilo arquitetónico – quer a importância de um ensino multifocado, que capacite os alunos para uma análise mais abrangente da realidade.

Através da visita foi também possível perceber que os alunos estavam mais focados nos aspetos de pormenor das imagens e faziam perguntas no sentido de aumentar conhecimentos e procurar interpretar o que viam. Durante a visita guiada ao convento do Pópulo diversos alunos fizeram menção à diferença de cor entre os azulejos originais e os recuperados e estavam intrigados com o olhar desalinhado das figuras que representavam anjos, tendo abordado, algumas vezes, sobre este assunto, a Técnica que orientava a visita. Ao visualizar um vídeo que explicava os processos de restauro, um aluno achou estranho o que estava a ver “*Estão a partir os azulejos?!*”, depois de tanto se ter falado sobre conservação dos mesmos. Este é justamente o tipo de reação que se espera de qualquer cidadão sensibilizado para as questões do património.

O crescente interesse pelos painéis de azulejos surge também espelhado nos instrumentos usados na etapa final deste projeto: o referendo e a ficha metacognitiva. A introdução destes instrumentos surge após a oficina de trabalho realizada com a colaboração e orientação de um parceiro institucional – Câmara Municipal de Braga/Gabinete de Arqueologia – que teve como propósito, à semelhança da visita, o desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo e um aproximar do aluno ao objeto de estudo.

Na ficha de metacognição, à questão “*Pergunto-me: o que mais gostei de fazer?*”, a maioria dos alunos (n=20) respondeu algo relacionado com a execução dos azulejos (pintar, decalcar, desenhar) e apenas cinco alunos referem a visita de estudo. Convém, no entanto, referir que a ficha metacognitiva, como já foi aludido, devido às condições atmosféricas que obrigaram ao adiamento da visita de estudo, foi realizada no mesmo dia da oficina de trabalho, pelo que essa proximidade temporal foi uma influência de peso nas respostas dos alunos, confirmada pelas respostas às questões “*O que aprendi?*” “*O que gostei menos?*” e o “*O que tive mais dificuldades?*” na medida em que as respostas confluíram para a oficina de trabalho.

Mais revelador das transformações ocorridas ao longo das sessões, é o resultado do *instrumento* que pretendia chamar os alunos a um ato de cidadania, convocando-os para um referendo e rechamando a questão que atravessou todo o projeto – recuperar ou não recuperar e porquê:

Imaginem que entramos numa máquina do tempo e recuávamos até ao ano de 2006. O Presidente da Câmara Municipal de Braga tinha uma decisão a tomar, mas primeiro queria ouvir os seus cidadãos. Realizou então um referendo. A pergunta era: Deve a Câmara Municipal recuperar os painéis de azulejo do Convento do Pópulo e da Igreja de São Victor?

A maioria dos alunos que estavam presente nessa sessão foi favorável (21/23), em contraste com os resultados obtidos no debate realizado previamente à oficina e à visita de estudo (9/23 eram favoráveis ao restauro; 14/23 desaprovavam o restauro). Desta vez o número de

alunos que recusou a recuperação foi residual (2/23) e o número de alunos que não argumentou (mas disse sim a uma recuperação) manteve-se em valores médios (5/23). Trabalho desenvolvido em sala de aula e a visita de estudo não terão sido alheios a esta mudança conceitual. Os alunos, na sua maioria, compreendem agora ou estão sensibilizados para a importância de preservar este património na sua cidade, o que vem reforçar a necessidade de estreitar os laços entre os alunos e o património.

Diálogo entre a escola e as instituições e/ou os diversos agentes do meio local

Foram várias e diversificadas as experiências de diálogos com a comunidade que o projeto de investigação explorou.

Desde logo a cooperação entre a Instituição de Ensino Superior e a Instituição de Ensino Básico. E se esta última se ofereceu para receber alunos daquela, partilhando o saber e o saber fazer da prática profissional do ensino no 1.º Ciclo, por seu lado, a intervenção de estagiários provenientes do ensino superior nas salas de aula veio, em certa medida, trazer uma influência positiva nas metodologias de trabalho do professor titular da turma ou, quanto mais não seja, no alargamento dos horizontes das possibilidades que têm ao seu dispor. É uma forma de o corpo docente, de certa forma envelhecido e com métodos de ensino mais tradicionais, tomar contacto com novos paradigmas educativos, novas formas de abordar um mesmo tema e novos temas possíveis, novos *softwares* educativos ou velhos utilizados de forma diferente. No fundo, permite ao professor titular, durante o período que interage com os(as) professores(ras) estagiários(as), pensar fora da caixa, o que pode trazer ganhos para os alunos - a razão primeira de todo o sistema educacional.

Depois a cooperação entre a Escola de Ensino Básico e o Museu do Pópulo, que pela iniciativa da Câmara Municipal de Braga na pessoa da Dr.^a Ana Fernandes, se mostrou incansável quer na viabilização de uma *atelier* de azulejo na sala de aula – disponibilizando o seu tempo, o seu saber e todo o material necessário à realização do mesmo - quer na visita ao Pópulo – acompanhando a visita dos alunos, composta por um vídeo explicativo sobre restauro de azulejos e por uma visita orientada pelos resultados desse restauro – quer ainda no apoio prestado com documentação científica para a preparação prévia da visita.

De realçar também a cooperação entre a Escola e os organismos com carácter patrimonial e museológico, como a Sé de Braga. A Técnica que orienta as visitas na Sé de Braga, Dr.^a Fernanda Barbosa, possibilitou também visita à Capela de S. Geraldo, que por tradição só abre uma vez por ano. A cooperação começou antes mesmo da visita, quando a Técnica despendeu

do seu tempo para fazer uma visita preparatória com as professoras estagiárias no sentido de preparar previamente a visita e as estagiárias puderam também deixar algumas indicações sobre a direção e o foco da visita, que teve propósito pedagógico, mas também investigativo.

Por fim a abertura das Igrejas à Escola, no sentido de permitirem a visita dos grupos fora dos seus horários de acesso público. Neste contexto, porém, a visita de exploração não é apoiada pela organização religiosa no que se refere ao esclarecimento de questões relacionadas com o património azulejar. Com efeito, apesar de partilhar com um museu muitas das suas características conceptuais, a função educativa, infelizmente neste caso particular, não é uma delas. Nesta situação o apoio científico pode ser prestado pelo trabalho de investigadores locais, como foi o caso.

Mas seja com poder autárquico, seja com os museus ou outros espaços públicos ou privados de interesse pedagógico, seja com os cidadãos comuns que possam ter contributos enriquecedores para as aprendizagens dos alunos (ex: investigadores, artífices), abrir a escola à comunidade e partir à descoberta dessa comunidade, só pode trazer ganhos, quer no que se refere à visão do mundo por parte dos alunos quer à sua integração no meio onde vive, como cidadãos plenos e conscientes das dinâmicas sociais que o envolvem. Não são pontes fáceis de estabelecer, envolve quase sempre burocracias, mas os resultados, como se pode constatar também pelo ponto a) desta análise, valem o esforço.

Diálogos entre o Património e a História e outras áreas do saber

Uma abordagem que permite colocar em comunicação fonte patrimonial, conhecimento Histórico, competência da escrita em Português e literacia visual - possibilitando tanto a avaliação como o desenvolvimento do saber e do saber fazer - é o exercício de elaboração de um texto narrativo/descritivo.

Foi então proposto aos alunos que narrassem os acontecimentos contidos em seis painéis de azulejo que ilustram, cada um deles, um episódio da vida de António Joaquim Carneiro, desde a infância até à idade adulta. Antes porém foram explorados os dois primeiros painéis de azulejo figurativos, de modo a chamar a atenção para o detalhe, como pista para a interpretação do todo – “*Que animais são estes?*”, “*O que é que a figura principal tem na mão?*”, “*Onde encontramos este tipo de habitação?*”. Depois da análise de pormenor e esclarecimento de dúvidas, a interpretação geral de cada um dos painéis ficou a cargo dos alunos. O exercício desafiava primeiramente os alunos a ordenar, por ordem cronológica, os 6 painéis de azulejo

para logo a seguir, numa outra questão solicitar a elaboração de um texto descritivo/narrativo sobre os mesmos, já ordenados.

As narrativas que os alunos concluíram efetivamente, ainda que constituindo uma pequena amostragem, foram categorizadas segundo descritores que nos dão uma ideia da complexidade de pensamento na análise da imagem, traduzida também pela sofisticação da narrativa. A partir das narrativas dos alunos foi criado um sistema de categorização (Quadro 1), com categorias que vão de níveis de relato simples a níveis mais elaborados.

Categorias	Descritores	Ocorrências
Relato simples fragmentado	Relato com frases curtas, contendo descrições detalhadas e precisas dos painéis de azulejo, que surgem de forma isolada ou fragmentada, em formato enumerativo, sem conectores discursivos que permitam desenhar uma trama narrativa.	1
Relato simples descritivo	Relato com frases curtas mas expressões articuladas contendo descrições simples e genéricas do conteúdo dos painéis de azulejos, complementadas com algumas considerações adicionais, contudo sem conectores de linguagem e ausência de trama narrativa.	3
Relato simples articulado	Relato com frases curtas, mas expressões articuladas contendo descrições simples e genéricas do conteúdo dos painéis de azulejos, complementadas com algumas considerações adicionais. Surgem interligadas numa sequência temporal lógica com recurso a conectores de linguagem, permitindo desenhar uma trama narrativa coerente.	5
Relato elaborado	Relato com frases complexas que descrevem genericamente o conteúdo percebido do painel de azulejos, inferindo, a partir desse conteúdo, outras informações ou criando novas. Apresenta uma estrutura narrativa visível traduzida numa sequência discursiva organizada logicamente e corretamente articulada, onde é perceptível a presença de uma noção de progressão temporal dos acontecimentos relatados.	2
Não respondeu	Ausência de resposta	14
N=25		

QUADRO 1 | Categorização das narrativas dos alunos

Com apenas uma ocorrência, o *Relato Simples Fragmentado*, caracterizado sobretudo pela enumeração, pode ser ilustrado pela resposta avançada pelo aluno H:

Os seis painéis de azulejos (alunoH)

No 1.º painel de azulejo vemos uma casa, 3 animais, 1 homem e uma criança em cima dele.

No 2.º painel de azulejo vemos 1 homem com 1 pau e um balde com palha e mais ou menos 4 animais.

[...]

No 6.º painel de azulejo vemos 1 homem e 1 mulher com 1 chapéu grande e 4 crianças juntas.

Talvez por não ter uma estrutura narrativa, nem a preocupação de tecer uma frase temporalmente articulada, este é o relato que mais se foca nos detalhes da imagem e descreve um maior número de elementos, inclusivamente contabilizando-os, o que nos devolve uma maior precisão na descrição. Do ponto de vista da criação textual ou do raciocínio analítico é um trabalho menos bem conseguido, mas no que se refere ao trabalho descritivo da imagem, é o exemplo mais completo.

Os textos que foram categorizados como **Relato Simples Descritivo** (n=3), têm uma estrutura semelhante à categoria anterior, no sentido em que as descrições dos painéis surgem de forma individualizada e ordenada. No entanto, como se pode verificar no exemplo que se segue, se as frases fossem articuladas por conetores de discurso adequados poderíamos classificar a narrativa nas categorias seguintes, uma vez que as frases estão bem construídas e o seu conteúdo é provido de lógica.

A história do chapeleiro (alunoJ)

(1.º) António Joaquim Carneiro quando era jovem levava o seu rebanho a pastar nos campos verdejantes enquanto carregava o seu irmão às cavalitas.

[...]

(6.º) O chapeleiro dirigia-se para a sua quinta, onde tinha a sua fábrica de chapéus, no seu carro.

Neste exemplo é interessante verificar a expressão “*campos verdejantes*”, uma vez que os azulejos são azuis e brancos e o documento disponibilizado aos alunos continha imagens a preto e branco. Este tipo de considerações de que são também exemplo os advérbios de modo “*cuidadosamente*” e “*atentamente*” e que não são traduzidos diretamente pelas imagens, poderão resultar simplesmente de uma opção estética na escrita ou ter subjacente um raciocínio lógico – as ovelhas não pastam em campos secos, o balde junto aos bois está cheio de palha pelo que os animais estão bem alimentados/cuidados e só um aprendiz atento pode ser bem-sucedido na profissão. Este relato apresenta ainda um curioso anacronismo, com um desfazamento pouco relevante de meio século, quando o aluno escreve que o chapeleiro se dirige à sua quinta “no seu carro”.

Com o maior número de ocorrências (n=5), o *Relato simples articulado* situa-se num patamar entre a validade da análise da categoria anterior e a complexidade textual da categoria seguinte, com uma trama narrativa bem visível, mas menos extensa e complexa. O exemplo que se segue é a demonstração da brevidade dos textos que caracterizam as narrativas que se enquadram nesta categoria.

A vida do chapeleiro António J.C (aluno B)

O senhor Joaquim Carneiro, logo pela manhã, foi dar um passeio com o seu filho pela sua quinta. Depois do passeio, foi levar o seu filho a casa, onde estava a sua esposa. Em seguida, foi alimentar os seus animais. Depois pegou na sua carroça, dirigiu-se à cidade, onde foi trabalhar para a sua loja onde fazia e vendia chapéus. Quando a loja fechou, ele encontrou na rua um amigo que estava a andar de cavalo, e esteve um pouco na conversa com ele. Por fim, o chapeleiro e a sua esposa, bem vestidos e com dois chapéus muito bonitos, foram dar um passeio pelo centro da cidade.

Por fim, a última categoria, com duas ocorrências, destaca-se de todas as outras pela complexidade a vários níveis.

A História do Chapeleiro (aluno E)

O chapeleiro era um pobre rapaz que tratava dos animais. Ele todos os dias ia levar-lhes comida.

Numa manhã, enquanto andava a passear o cavalo um senhor com ar de importância perguntou ao chapeleiro se queria ter uma chapelaria para fazer chapéus e depois vende-los. Ele não podia dizer que não, pois tinha arranjado trabalho e não foi como o de costume. No dia seguinte lá foi ele ter com o senhor que encontrou na rua. O senhor levou-o à chapelaria para o chapeleiro ver as instalações. O chapeleiro aceitou e o negócio ficou fechado, a partir desse dia a chapelaria já era sua. Depois tratou de preparar tudo, pois estava a chegar o dia de abrir a chapelaria. Ele fez muitos chapéus e quando ele passava na rua ficavam todos a olhar e a apontar, diziam todos que os chapéus eram fantásticos.

O Chapeleiro casou-se com uma mulher e depois teve muitos filhos, mas mesmo assim o chapeleiro não deixou a carreira, pois tinha o apoio de toda a família e os filhos levavam todos os dias um chapéu diferente feito pelo chapeleiro.

Vida do Chapeleiro António Joaquim Carneiro (aluno K)

Chapeleiro António Joaquim Carneiro, nasceu numa pequena aldeia no seio de uma família humilde. Desde cedo se dedicou aos animais e passou a sua infância como pastor. Gostava do ar do campo, do contacto com a natureza e de ver o nascer e o pôr-do-sol.

Passados alguns anos, quis mudar de vida e ganhar mais dinheiro, por isso foi para a cidade tentar arranjar trabalho. Lá, encontrou o seu tio que lhe ofereceu emprego na sua chapelaria. A venda dos chapéus foi aumentando e o Chapeleiro António começou a vende-los de porta em porta, transportando-os primeiro num cavalo e depois numa bicicleta.

Com o passar do tempo, foi-se habituando à vida na cidade, conheceu uma jovem rapariga por quem se apaixonou e acabou por casar com ela. Desta união nasceram cinco filhos que foram a alegria dos seus pais durante toda a sua vida

Os dados evidenciam que a interpretação dos painéis de azulejos por parte dos alunos, na sua maioria, é expressa através de descrições simples e genéricas do conteúdo, complementa-

das com algumas considerações adicionais, mas poucos são os que inferem, a partir desse conteúdo, outras informações ou criam novas. Estes resultados, tendo em conta o modelo de ensino privilegiado pelo docente, de cariz essencialmente tradicional., remetem-nos e vão ao encontro da reflexão e fundamentação teórica articuladas no ponto a) deste artigo. A idade dos alunos é um fator importante, mas um trabalho continuado nesta vertente traria certamente uma maior complexidade nas suas respostas.

Outra das reflexões que importa fazer é que da mesma forma que a importância do domínio do português (língua materna) para a compreensão histórica não suscita dúvidas, assim deve ser natural e fluir nas práticas pedagógicas a importância do papel da História no desenvolvimento da língua e da construção narrativa, com contributos para uma sequência temporal coerente e coesa ou para uma cultura geral abrangente, uma maior riqueza vocabular e um imaginário mais amplo.

Uma última nota ainda para afirmar que o exercício dos painéis de azulejos figurativos, aqui abordado, poderia ainda ser estendido às áreas curriculares da matemática e das expressões. Apesar de este artigo não pretender constituir-se como um guião didático-pedagógico para a utilização dos azulejos em sala de aula - uma vez que cada contexto tem as suas especificidades e cabe ao professor mobilizar a sua criatividade e meios ao dispor para dar resposta às necessidades particulares de aprendizagem dos seus alunos - alguns exemplos serão adiante elencados, essencialmente no sentido de materializar a afirmação inicial que sugere uma maior abrangência curricular do exercício com painéis de azulejos proposto no exemplo aqui analisado, a saber: desafios de pavimentação e cálculo de áreas; criação de uma moldura com padrões geométricos ou de um novo par de painéis para dar continuidade à história; criação de um teatro de sombras com os vários acontecimentos narrados; escrita de um guião teatral; trabalho investigativo, junto dos familiares mais velhos ou outros elementos da comunidade na tentativa de datar os acontecimentos; construção de frisos cronológicos de percursos de vida da personagem, dos alunos, de familiares próximos.

CONCLUSÕES

À margem das conclusões que a investigação procurava obter inicialmente, o estudo veio também permitir afirmar o azulejar como fonte patrimonial facilitadora da criação de pontes de diálogo entre saberes que podem potenciar, nos alunos, ferramentas mentais mais complexas para a desconstrução e reconstrução das realidades individuais e coletivas e para a resolução

dos problemas que as atingem, dos mais mezinhas e rotineiros aos mais superlativos. Um trabalho debruçado no passado, que se constitui presente para os alunos que contactam com ele, pode criar soluções para essa realidade vivida, na medida em que lhes permite “encontrar pistas para a compreensão do seu próprio tempo.” (MANIQUE & PROENÇA, 1994: 55), seja pelo exemplo, seja pela criação de novos caminhos que só um pensamento crítico e capaz pode criar. Esta necessidade de uma visão e compreensão holística da realidade implica necessariamente um ensino com vistas largas e baseado em diálogos interdisciplinares. Não sendo esse o foco do estudo que está na base desta comunicação, é no entanto uma das conclusões mais evidentes que dele resulta: os painéis de azulejos apresentam variados argumentos para serem considerados como um instrumento a ter em conta pelo educador (*lato sensu*) na construção dessa visão e matriz de pensamento. Esta fonte patrimonial, para além de, como foi sendo referido, promover diálogos aluno-aluno, aluno-professor, aluno-património, professor-professor; escola-outros organismos da sociedade, tanto pode ser encarada como uma ferramenta de desenvolvimento das competências de leitura e interpretação de imagens, como pretexto para explorações matemáticas ou para a escrita de um texto narrativo/descritivo ou ainda mote para a criação artística como forma de expressão individual. E tal não impede que simultaneamente se possa assumir como fonte de conhecimento histórico potenciadora de um pensamento eminentemente científico, meio de aprendizagens significativas de conteúdos de História ou um caminho para despertar e desenvolver uma consciência histórica, patrimonial e cívica nos alunos.

Algumas implicações e ilações deste estudo podem ser elencadas. Um projeto consistente e continuado no tempo, debruçado sobre o património histórico local, poderá trazer para o ensino uma janela de abertura através da qual os alunos, desde idades precoces, possam olhar criticamente, debater e compreender o mundo social, económico e político onde se inserem, interagem e do qual são herdeiros, para que possam atuar sobre ele como agentes de mudança. E operar sobre a realidade, ou mesmo sobre novas realidades que a contemporaneidade tende a produzir a um ritmo desconcertante, e fazê-lo com capacidade transformadora e não apenas reprodutora ou reativa, exige a compreensão da sua globalidade: não só das partes que a constituem isoladamente, mas da forma como essas partes se interrelacionam e os pontos de articulação entre elas.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, Maria Luísa – A abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, Braga, 2001.

BARCA, Isabel – Aula Oficia: Do projeto à Avaliação. In BARCA, Isabel (Org.). Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARCA, Isabel – Museus e identidades. In BARCA, Isabel (Org.). Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2003, p.97-104.

CALADO, Isabel – A utilização educativa das imagens. Porto: Porto Editora, 1994.

COOPER, Hilary – History 5-11. A Guide for teachers. London: Routledge, 2012.

DAMÁSIO, António – O livro da consciência: A construção do cérebro consciente. Lisboa: Temas e Debates, 2010.

DUARTE, Ana – Educação Patrimonial. Lisboa: Texto Editora, 1994.

FOSNOT, Catherine Twomey – Construtivismo e Educação. Teoria, perspectivas e práticas. Lisboa: I. Piaget Editora, 1999

GIL, Isabel Capelo – Literacia Visual. Estudo sobre a inquietude das imagens. Lisboa: Edições 70, 2011.

LATORRE, António – La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó, 2003.

MANIQUE, António. Pedro & PROENÇA, Maria Cândida – Didáctica da História, Património e História Local. Lisboa: Texto Editora, 1994.

ONTORIA, Antonio y col. – Mapas Conceptuales: una técnica para aprender. Madrid: Narcea, S.A Ediciones, 2006

PAIS, José Machado – Consciência histórica e identidade. Os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PINTO, Maria Helena – Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação, 2011. Tese de doutoramento.

RÜSEN, Jörn - O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora;

BARCA, Isabel and MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) – Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba-Paraná: Editora UFPR, 2010, p. 51-77.

SEIXAS, Peter & Clark, P – Murals as Monuments: Students' Ideas about Depictions of Civilization in British Columbia. «American Journal of Education» vol.110. The University of Chicago, 2004.

SOLÉ, Glória – A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Conceção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento. Universidade do Minho, 2009. Tese de doutoramento

SOLÉ, Glória – O Património arqueológico como recurso para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial: um estudo com os alunos da Licenciatura de Educação Básica. In SOLÉ, Glória (Org.). Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos. Braga: CIED, Universidade do Minho. 2014. E-book [ISBN: 978-989-8525-31-4].

DOCUMENTOS LEGAIS

Carta Europeia do Património Arquitectónico, 1975 <http://www.patrimoniocultural.pt/media/uploads/cc/CARTAEUROPEIADOPATRIMONIOARQUITECTONICO.pdf> [acedido em 14 de junho de 2015]

Lei nº 107/2001 de 8 de setembro - Lei do Património http://www.ipa.min-cultura.pt/legis/lei_org_n [acedido em 14 de junho de 2015]

Lei nº 47/2004 de 19 de agosto - Aprova a Lei Quadro dos Museus Portugueses http://www.patrimoniocultural.pt/static/data/museus_e_monumentos/credenciacao_de_museus/lei_dos_museus.pdf [acedido em 5 de junho de 2016]

ME - Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf [acedido em 25 de novembro de 2014]

APRENDIZAGEM HISTÓRICA: CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

HELOISA PIRES FAZION

MARLENE ROSA CAINELLI

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO: O campo de conhecimento denominado Educação Histórica surgiu na Inglaterra na segunda metade do século XX e tem como finalidade principal identificar quais os sentidos e os significados que os indivíduos atribuem à disciplina de História. Diante deste objetivo a Educação Histórica abrange inúmeras possibilidades de análise, e dentre elas, está a aprendizagem histórica, a qual será o tema desta pesquisa. O objetivo deste trabalho é compreender o processo de formação da aprendizagem histórica, nosso interesse específico é investigar quais os significados que os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental atribuem ao estudo da disciplina de História, procurando identificar as relações que os mesmos estabelecem entre passado e presente por intermédio de fontes históricas textuais e visuais presentes no livro didático “DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. Vontade de saber História. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2012, 128p”. Por fim, é imprescindível ressaltar que este estudo está sendo desenvolvido sob orientação da professora Doutora Marlene Rosa Cainelli na linha de História e Ensino do Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, localizada no Paraná, Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: *Aprendizagem Histórica, Educação Histórica, Ensino de História.*

A disciplina de História possui um papel fundamental na formação do aluno enquanto sujeito histórico, entretanto, foi considerada, durante muito tempo, uma matéria na qual a “decoreba” era suficiente, de modo que o aluno apenas deveria reproduzir o que tinha sido dito pelo professor ou o que estava no livro didático, não estabelecendo nenhuma reflexão crítica sobre o assunto abordado e muito menos uma relação entre a disciplina e sua vida cotidiana¹⁷⁷. Porém, com o passar do tempo novos sentidos foram atribuídos a esta disciplina. Atualmente a aprendizagem em História não está mais limitada somente no estudo do passado, mas sim numa intrínseca relação entre diferentes temporalidades (passado, presente e futuro), procurando demonstrar que as indagações do presente só são possíveis de serem respondidas quando nos reportamos, por meio de vestígios, ao passado, ao mesmo tempo que, só é possível projetar ações futuras tendo como base o estudo e a relação com as duas demais temporalidades.

O estudo aqui proposto insere-se num campo de pesquisa denominado Educação Histórica. Segundo Cainelli e Schmidt (2011) este campo surgiu na Inglaterra na segunda metade do século XX e tem se difundido progressivamente em diferentes países do mundo¹⁷⁸. Sublinha-se que pesquisadores portugueses e brasileiros mantêm atualmente um intenso vínculo nas investigações desenvolvidas nesta área, sendo que, “as relações entre os grupos brasileiro e português já possuem uma década” (CAINELLI, SCHMIDT, 2011: 10).

De acordo com Barca (2011) uma das prioridades da Educação Histórica é investigar os sujeitos do ensino e aprendizagem, sobretudo alunos e professores. Dessa forma os manuais didáticos e o currículo, por exemplo, aparecem em um plano secundário. Assim, sublinha-se que e as investigações realizadas neste campo propõem identificar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à disciplina de História, de maneira que nesta área a escola é, prioritariamente, o campo de investigação por excelência. Por conseguinte, ressalta-se que a Educação Histórica abrange diversas possibilidades de análise, dentre elas: “aprendizagem histórica, consciência histórica, ideias substantivas e ideais de segunda ordem em História e narrativas históricas” (CAINELLI; SCHMIDT, 2011: 12). Portanto, ressalta-se que o conceito central desta pesquisa é o de aprendizagem histórica, entretanto, também serão investigados os conceitos de “consciência histórica” (RÜSEN, 2001) e “narrativa histórica” (GAGO, 2007;

¹⁷⁷ A expressão “decoreba” pode ser entendida como o ato de decorar, memorizar, gravar informações exatamente do jeito que elas são apresentadas.

¹⁷⁸ Destaca-se que no Brasil um dos centros mais expressivos dessa área está localizado na cidade de Curitiba-Paraná com a pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt, a qual coordena o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH).

RÜSEN, 2001), justamente devido ao fato de que a aprendizagem histórica possibilita o desenvolvimento da consciência histórica, e esta por sua vez, se expressa narrativamente.

Sublinha-se que nesta pesquisa o conceito de aprendizagem histórica está em consonância com duas autoras: Maria Auxiliadora Schmidt e Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira. A primeira delas considera que o ponto de partida da aprendizagem histórica é o passado, de modo que o acesso a este passado se daria apenas através de fontes históricas existentes no tempo presente. Dessa maneira “o presente pode ser encarado como um solo firme e seguro, no qual permanecem vestígios, a partir dos quais projetamos nossas pontes para determinados passados” (SCHMIDT, 2011: 84). Já Oliveira (2013: 16) compreende

a aprendizagem histórica, não como uma apropriação de narrativas singulares sobre o passado, mas como um processo de desenvolvimento do pensamento histórico, – ou consciência histórica - que permita aos sujeitos compreenderem a si e ao seu mundo na perspectiva do tempo.

Após as explanações acima é essencial destacar os principais aspectos desta pesquisa. Primeiramente é importante apontar que os sujeitos centrais são os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. O principal objetivo é compreender o processo de formação da aprendizagem histórica, nosso interesse específico é investigar quais os significados e os sentidos que alunos do sexto ano do Ensino Fundamental atribuem ao estudo da disciplina de História, procurando identificar as relações que os mesmos estabelecem entre passado e presente por intermédio de fontes históricas textuais e visuais presentes no livro didático DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. *Vontade de saber História*. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2012, 128p”.

A proposta de se trabalhar com um livro didático de História reside no fato de que este ainda é o principal recurso utilizado pelos alunos durante o processo de construção de uma compreensão histórica. Além disso, ressalta-se o impacto social desse material, justamente por abranger, quantitativamente, um público grande e disseminar um conhecimento mais amplo.

Segundo Choppin (2004) as principais funções dos livros didáticos estão divididas em quatro categorias. Na primeira delas, intitulada função referencial, este material didático é considerado o lugar onde importantes conhecimentos se encontram, bem como onde apresentam-se conteúdos e conhecimentos que um grupo social considera essencial transmitir às novas gerações. Em seguida, na função instrumental, o livro didático proporciona técnicas de aprendizagem, “propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam facilitar a memorização dos conhecimentos, a apropriação de habilidades, etc.” (CHOPPIN, 2004: 553). Na função mais antiga do livro didático, denominada função ideológica e cultural, este se consolidou

como um veículo primordial “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (CHOPPIN, 2004: 553). O livro didático é aqui comparado com a moeda e a bandeira, ou seja, como uma representação da soberania nacional, assumindo assim, um importante papel político. Já na função mais recente, denominada função documental, o livro didático é capaz de desenvolver a competência crítica do aluno, tanto por documentos textuais quanto visuais. É importante ressaltar que esta função “só é encontrada em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam fornecer sua autonomia” (CHOPPIN, 2004: 553). Sublinha-se que esta última função encaminhará a pesquisa aqui proposta.

Outra pesquisadora, Circe Bittencourt (1997), considera que o livro didático possui um caráter complexo, sendo que cada professor vê este material didático de uma maneira, alguns como um auxílio para proporcionar uma boa aprendizagem, e outros como prejudicial e responsável pela condição deficitária da educação.

Segundo Circe Bittencourt (1997) o livro didático não é um objeto imparcial, pois em sua produção diferentes agentes encontram-se envolvidos e, desse modo, uma ideologia, de certa forma, acaba sendo transmitida. Assim “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” (BITTENCOURT, 1997: 71). Considerando esta perspectiva nota-se que este recurso didático apresenta um determinado discurso, privilegiando alguns conteúdos em detrimento de outros. Desse modo, devido a alguns fatores – a intensa carga horária, por exemplo – a maioria dos professores acaba mediando determinado discurso e não proporcionando uma criticidade por parte do aluno.

Em vista disso, uma das finalidades desta pesquisa é impulsionar os alunos a perceber que o texto didático é portador de conhecimentos significativos, todavia, que o mesmo deve ser criticamente analisado e percebido como um instrumento produzido em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais diversificados e por diferentes sujeitos históricos.

Por fim, compreende-se que este material possibilita inúmeras reflexões. Além da análise do conteúdo, é possível, por exemplo, pensar como seus leitores interpretaram as informações ali contidas. Outra alternativa refere-se ao papel do livro e sua relação com a editora. Nesta dimensão, observa-se a possibilidade de perceber se o livro foi produzido sob encomenda da editora ou se o autor primeiramente o produziu, e a posteriori, procurou uma editora para publicá-lo.

Isto posto, ressalta-se que acreditamos que os livros didáticos não devem ser concebidos como portadores de um conhecimento pronto e fechado. Seus leitores devem questioná-lo e

investigá-lo e não admitir todos os seus conteúdos como verdadeiros. É importante destacar também que a escola é um espaço de formação de identidades, de maneira que um dos desafios do professor é conhecer o seu aluno, pois o mesmo possui uma compreensão, fora da escola, acerca do mundo. Dessa maneira é plausível destacar que no mundo contemporâneo a identidade híbrida dos sujeitos se torna cada vez mais presente, de maneira que o papel da escola nesta sociedade, que apresenta sujeitos cada vez mais díspares, é essencial. Por fim, o professor possui um papel primordial, pois ele é o mediador entre o conhecimento que o aluno já possui e os novos conhecimentos apresentados; e também é, essencialmente, aquele que possibilita que o aluno desenvolva o exercício da argumentação, criando compreensões e proposições críticas.

Assim sendo, sublinha-se que a pesquisa terá início com a atividade de observação justamente devido ao fato de que, segundo Rodrigues (2002), a sala de aula pode ser entendida como um espaço plural no qual ocorre a (re)construção de uma infinidade de saberes. Diante disto propõe-se observar cada turma durante um período que ainda será definido. Posteriormente será escolhido um conteúdo específico do livro didático e aplicado um questionário de estudo exploratório, com a intenção de identificar as ideias preliminares desses alunos sobre o conteúdo escolhido. Em seguida, será feita a leitura e tabulação desses questionários.

Por fim será proposto que os alunos elaborem suas próprias narrativas históricas. É importante destacar que a proposta inicial é de que as narrativas dos alunos contenham a análise das fontes históricas e também que nós, pesquisadores, consigamos identificar, por meio dessa análise, como os alunos constroem sua aprendizagem histórica e qual a importância atribuída à disciplina de História.

Nos parágrafos subsequentes serão apresentados alguns autores que nortearão a pesquisa, entretanto, é importante frisar novamente que a mesma se apresenta em fase inicial e, portanto, a pesquisa de campo ainda não foi realizada.

Marília Gago aborda, na tese intitulada “Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores”, dois conceitos importantes: o de consciência histórica e o de narrativa histórica. No que diz respeito a consciência histórica a autora aponta que esta consciência é fundamental para que ocorra a construção da identidade do indivíduo. É pertinente ressaltar que no processo de construção dessa identidade o sujeito pode compreender seu próprio “eu”, bem como, perceber a alteridade dos indivíduos que estão inseridos no mesmo grupo.

Discutindo o conceito de narrativa histórica Gago (2007) apresenta algumas considerações relevantes. A princípio a autora destaca que este conceito não pode ser visto como uma expressão da singela opinião dos indivíduos, pois é primordial perceber que a narrativa histórica é a faceta material da compreensão dos sujeitos, de modo que nela “se entende a História como uma reconstrução do pensamento da acção humana do passado com base na evidência” (GAGO, 2007: 26). Em seguida, ao referenciar Ricouer (1999), Gago (2007: 18) ressalta que “a narrativa em vez de descrever o mundo, redescreve-o”, de maneira que esse ato é possível apenas a partir de uma seleção de evidências e de pontos de vistas sobre o passado.

Conforme Gago (2007: 50) a narrativa pode ser entendida como

sendo o modo de expressão do passado humano experienciado diferentemente consoante os campos de referência e descrição, dando corpo a uma compreensão explicativa-descritiva a que subjaz a orientação temporal. Esta conceptualização inscreve-se numa [...] perspectiva baseada na interpretação da evidência [...]. É, entendida, [...] como experiência de significação e modo de expressão de sentido[...].

No que se refere ao uso de evidências históricas, é pertinente ressaltar que Gago (2007) enfatiza que a construção de uma narrativa histórica deve estar fundamentada nas fontes históricas, de modo que essa fundamentação será decisiva para a aceitabilidade dessa narrativa. Outro aspecto, refere-se à diferenciação dos conceitos de narrativa histórica e estórias, apontando que a grande diferença está ligada ao fato de que o primeiro repousa nas evidências históricas, isto é, “baseia-se em eventos que podem ser mostrados no tempo e no espaço” (GAGO, 2007: 21).

Gago (2007) também apresenta que as interpretações narrativas podem ser divididas em quatro categorias. Na primeira delas, a narração é feita com o objetivo de “honrar um compromisso” (GAGO, 2007: 48), mantendo vivas as relações com o passado. Em seguida, encontra-se o “narrar sentindo a obrigação de reciprocidade como um princípio orientador e moral” (GAGO, 2007: 48), ou seja, a narrativa procura utilizar o passado como um exemplo a ser seguido. Em terceiro lugar, está a narração na qual os argumentos e as ideias nela presentes buscam romper com as atividades determinadas pelo passado. Por fim, encontra-se a narração dos acontecimentos do passado “à luz do presente” (GAGO, 2007: 49), na qual o indivíduo narra o passado a partir de uma perspectiva do presente, buscando iluminações para o futuro. É imprescindível mencionar que os tipos de narrativas estão intrinsecamente relacionados com os tipos de consciências históricas. Isto posto, ressalta-se que a consciência genética, assim como a narração “à luz do presente”, são compreendidas como as categorias mais desejáveis que o indivíduo alcance, pois nelas os sujeitos questionam os episódios passados e são capazes

de reelaborá-los para sua própria vida prática, desenvolvendo assim, um pensamento complexo.

É imprescindível destacar que além desse estudo apoiar-se nas reflexões de narrativa apresentadas por Marília Gago, este conceito também está de acordo com as ideias de Rüsen (2001). Segundo este autor é por meio das narrativas históricas que os sujeitos são capazes de expressar seu pensamento histórico, de maneira que estas tornam “presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada” (RÜSEN, 2001: 65).

Isto posto, sublinha-se que a pesquisa de Marília Gago procurou entrelaçar os dois conceitos acima apresentados. Assim, a principal problemática da pesquisa de Gago é investigar “que perfis conceptuais apresentam os professores de História acerca da narrativa enquanto uma das faces da consciência histórica” (GAGO, 2007: 05). Sublinha-se que a autora, devido ao fato de pertencer ao campo da Educação Histórica, utilizou o método da teoria fundamentada, realizando três estudos: um exploratório, um piloto e um final, de maneira que os dois primeiros foram realizados com o objetivo de “afinar todos os procedimentos de investigação para o estudo final” (GAGO, 2007: 183).

Destaca-se que a autora realizou sua pesquisa com professores do ensino básico e secundário, sendo estes pertencentes a diferentes regiões de Portugal¹⁷⁹. Na conclusão Gago (2007: 328-329) aponta que puderam ser construídos quatro perfis de consciência histórica dos professores. O primeiro deles, intitulado “passado substantivo”, diz respeito aos temas da história, de maneira que estes seriam selecionados pela memória coletiva e possibilitariam o desenvolvimento da identidade de um grupo. Nesta categoria prevalece a ideia de que o conteúdo deve ser preservado por meio da memorização. Em seguida está o perfil “lições do passado”, o qual indica uma recordação de valores e tradições, estabelecendo uma relação emocional com os fatos históricos. Outro perfil, denominado “lições de um passado em evolução”, ressalta que os eventos do passado devem ser contextualizados no presente para que sirvam não como exemplos inquestionáveis a serem seguidos, mas sim para a reflexão sobre a mudança e o progresso. Por fim, está o perfil “continuidades e diferenças entre tempos”, indicando que as mudanças e permanências entre passado e presente devem ser discutidas e analisadas.

¹⁷⁹ No estudo piloto Marília Gago também entrevistou professores de História da Inglaterra. A estudiosa afirma que em momento algum houve a intenção de comparar professores portugueses e ingleses, de maneira que estes últimos, foram utilizados com a intenção de constituir de maneira mais consistente o quadro conceitual do estudo.

Por sua vez, as discussões que Flávio Batista dos Santos apresenta em sua dissertação, intitulada “O Ensino de história local na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do Ensino Fundamental na cidade de Ibaiti – PR”, defendida no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, localizada no Paraná, Brasil, também contribuem demasiadamente para o desenvolvimento da pesquisa que pretende ser desenvolvida. Primeiramente, é pertinente observar que os sujeitos de seu estudo foram alunos do Ensino Fundamental. Ademais, destaca-se que uma das propostas de atividade desta pesquisa foi a produção de narrativas. Neste aspecto, o autor destaca que a prática do professor, ou seja, a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e como discuti-los, influenciam os alunos no momento da produção de suas narrativas, e, portanto, torna-se necessário elucidar que essas narrativas são produzidas a partir das vivências dos sujeitos tanto na escola quanto na sua vida fora dela.

De acordo com Santos (2014: 11) a principal questão que norteou o estudo relaciona-se com a identificação da “relevância e a significância histórica presente nos conteúdos trabalhados em sala de aula e seus efeitos na vida prática desses estudantes”. Portanto, observa-se que o pesquisador procurou identificar quais sentidos os conteúdos da disciplina de História tem para os alunos na sua vida cotidiana, bem como, identificar a formação da consciência histórica dos mesmos. Ressalta-se que ao trabalhar com o conceito de consciência histórica Santos (2014) destaca que os alunos constroem o pensamento histórico segundo a empatia que sentem com relação ao conteúdo abordado em sala de aula.

Santos (2014) aponta que a história local é um tema pouco discutido nas escolas, de modo que a história ensinada sempre parece algo distante dos alunos. Diante disto, estes alunos entendem que são apenas espectadores dos fatos que ocorreram no passado. Diante disto, Santos realizou sua pesquisa em escolas públicas e particulares, com alunos do sexto e nono ano do Ensino Fundamental.

Ao indagar os alunos com a questão “qual a sua opinião sobre estudar História nas escolas” (SANTOS, 2014: 71), o autor destaca que a maior parte deles entende que a História é importante pois possibilita o conhecimento do passado. No que se refere as relações entre passado e presente, Santos (2014) ressalta que num total de 100% apenas 4% dos alunos consegue estabelecer essas ligações. Já a segunda questão dizia a respeito dos temas históricos preferidos pelos alunos. O autor destaca que a maioria deles respondeu de acordo com o que estavam estudando ou com o que já haviam estudado há pouco tempo. Posteriormente Santos (2014)

questiona os alunos sobre como as aulas de História têm sido ministradas, de maneira que seguindo o autor as respostas a essa pergunta possibilitam “medir o interesse, empatia, relevância e como acontece o aprendizado nessa disciplina” (SANTOS, 2014: 82). A maioria das respostas apontam que as aulas de História são satisfatórias para os alunos da escola pública e, em detrimento, a pesquisa apresenta que os alunos da escola particular consideram as aulas inadequadas e pouco explicativas.

É importante destacar que todos os autores já apresentados pertencem ao campo da Educação Histórica. Flávio Santos, apesar de ser um pesquisador recente neste campo, apresenta uma preocupação essencial para a área. Esta preocupação refere-se “à relação entre a História ensinada em sala de aula e a história vivida” (SANTOS, 2014: 84). Nas respostas dos alunos, o pesquisador observou que essa relação praticamente não existe, elucidando um distanciamento entre estes tipos de História.

Ao investigar o pensamento dos alunos por meio de diferentes questões propôs que os mesmos elaborassem narrativas. A partir desta atividade identificou três tipos de compreensões sobre a História: fragmentada, restrita e global. Santos (2014) elucida que ocorreu uma predominância de narrativas fragmentadas, nas quais os alunos apenas mencionam o tempo passado sem estabelecer nenhuma relação com as demais temporalidades. No que diz respeito as narrativas restritas, o pesquisador destaca que os alunos conseguem estabelecer, nem que seja de forma mínima, ligações entre passado e presente. Já as narrativas globais, nas quais os alunos relacionam presente, passado e futuro, pouco apareceram. Por fim, Santos (2014) aponta para a necessidade de um ensino de História capaz de possibilitar que os alunos percebam que também são sujeitos históricos.

As discussões que Regina Maria de Oliveira Ribeiro apresenta na dissertação denominada “A “máquina do tempo”: representações do passado, história e memória na sala de aula”, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil, no ano de 2006, merecem algumas reflexões. Preliminarmente, destaca-se que o principal objetivo da autora foi o de identificar os significados que alunos, entre 11 e 14 anos, atribuem a alguns conceitos históricos, sobretudo os de história, memória, tempo e passado. É interessante observar que em seu estudo Regina destaca a importância do diálogo entre diferentes campos, até porque a mesma apresenta discussões realizadas por Lev Vygotsky e também por Serge Moscovici, ambos pertencentes à psicologia.

Sublinha-se que a autora discutiu com os alunos a importância do patrimônio cultural, com a intenção de demonstrar que este também pode ser considerado uma fonte histórica importante no que se refere ao estudo do passado. Regina realizou sua pesquisa numa escola localizada no distrito da zona leste da cidade de São Paulo, Brasil. Destaca-se que a autora também levou os alunos para conhecer a Capela de São Miguel Arcanjo, localizada num distrito vizinho, com a intenção de discutir a importância do patrimônio como fonte histórica material. É importante mencionar que o estudo realizado foi extenso, de maio a outubro do ano de 2005. A importância do trabalho de Regina para nosso estudo reside no fato de que a mesma realizou uma pesquisa participativa, interferindo no campo de investigação, de modo que se objetiva também desenvolver uma pesquisa nesse âmbito.

Ao debater no ambiente escolar alguns conceitos históricos, Ribeiro (2006) destaca que os alunos os compreendem a partir de suas vivências e experiências externas a escola, até porque, de acordo com Gago e Barca (2001: 241) “os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experencia”. Tendo em vista isso, Ribeiro (2006) destaca a importância de considerar os conhecimentos prévios dos alunos. A autora aponta que esses conhecimentos devem ser vistos como elaborações pessoais, justamente devido ao fato de que são produtos dos diálogos sociais produzidos no seu dia-a-dia. Além disso, é imprescindível ressaltar que “tais conhecimentos são acionados pelo sujeito quando há a necessidade do entendimento de algo novo, como um conceito, um acontecimento, um objeto, buscando assimilá-lo ao seu universo social e cognitivo” (RIBEIRO, 2006: 105). Desse modo, Barca (2004) destaca que será a partir desses conhecimentos que os alunos analisarão as fontes históricas disponíveis para, posteriormente, desenvolverem uma compreensão histórica elaborada acerca do passado.

Ribeiro (2006) apresenta considerações importantes. Em primeiro lugar aponta que os alunos não entendem a História como uma disciplina científica e útil para suas vivências cotidianas. Em seguida, destaca que para eles o tempo histórico é entendido como algo que está inerte e longínquo. Além disso, os alunos ainda não conseguem perceber a utilidade do passado na sua vida prática, não compreendendo que este passado é importante para orientar ações no presente e esboçar possíveis perspectivas para o futuro.

A pesquisadora Marlene Cainelli realizou uma pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da disciplina História com alunos do Ensino Fundamental, mais precisamente aqueles alunos que se encontravam na transição do quinto para o sexto ano, entendido pela autora, como um período de mudanças e inquietações. Durante o processo de realização da pesquisa, os quais

envolveram observações e entrevistas, Cainelli (2011: 129) sublinha que foi possível perceber que nessa transição “trabalhos de parceria e continuidade são praticamente inexistentes”. Neste caso a autora refere-se a falta de diálogo entre as propostas de ensino, problematizando que ao sair do quinto ano e entrar no sexto ano, o estudante na realidade inicia uma nova vida escolar, de maneira que nela “encontra um sistema que desconfia de sua formação e realiza diagnósticos para saber seu nível de aprendizagem” (CAINELLI, 2011: 129). Por fim, destaca-se que uma das conclusões nas quais a pesquisadora chega refere-se à dificuldade do aluno de relacionar a História com sua vida prática, entendendo que o estudo dos conteúdos dessa disciplina são essenciais para a compreensão do tempo presente.

Por outro lado, as pesquisadoras Isabel Barca e Marília Gago, investigaram, no texto “Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade”, os “níveis de argumentação” (BARCA, GAGO, 2001: 239) de alunos pertencentes ao 6º ano. É interessante destacar que a ideia norteadora do trabalho foi a de pensar se os estudantes desenvolvem um raciocínio elaborado sobre diferentes perspectivas históricas a respeito de um mesmo acontecimento histórico.

Na conclusão da pesquisa, as autoras destacam que estes alunos “estão, na sua maioria, aptos a compreender fontes históricas com mensagens diversificadas, em situações de aprendizagem em que os contextos históricos se apresentam de alguma forma identificados” (BARCA; GAGO, 2001: 253). A partir disto, as estudiosas conceberam quatro perfis conceituais referentes aos níveis de explicação dos alunos. O primeiro deles seria um “perfil menos elaborado” (BARCA, GAGO, 2001: 239), no qual as narrativas aparecem fragmentadas, não ocorrendo uma relação entre passado, presente e futuro. Em seguida, um perfil mais intermediário, o qual engloba uma compreensão mais solidificada das mensagens apresentadas nas fontes. Já os dois últimos perfis evidenciaram uma compreensão mais estruturada, demonstrando até a presença de opiniões a respeito das informações ali expostas.

Portanto, destaca-se que a revisão de literatura realizada acima será importante para auxiliar no desenvolvimento de nossa investigação, pois os autores mencionados direcionam suas pesquisas para melhor apreender como os alunos compreendem a História ensinada, procurando entender também por meio de quais veículos os professores ensinam História, bem como quais os saberes que estes profissionais mobilizam no ato de ensinar essa disciplina.

É importante sublinhar que todas as pesquisas apresentadas anteriormente possuem como categoria principal o pensamento de Jörn Rüsen. Em uma de suas maiores obras, intitulada “Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica”, podemos observar

um dos principais conceitos elaborados por Jörn Rüsen: o de “consciência histórica” (RÜSEN, 2001: 12), também denominado pensamento histórico. A consciência histórica pode ser entendida como a capacidade do ser humano de se orientar no tempo, de modo que esta orientação estaria relacionada com os conhecimentos históricos que o sujeito adquiriu durante sua vida. Sublinha-se também que a consciência histórica é o fator primordial para que o indivíduo construa sua identidade, na qual o mesmo pode compreender seu próprio “eu”, bem como perceber a alteridade dos indivíduos que estão inseridos no mesmo grupo. Dessa maneira, o autor aponta que a “ciência é desafiada por essa carência” (RÜSEN, 2001: 12) de orientação do sujeito no tempo presente, de modo que a razão, entendida como um dos fatores da ciência da História, é originada na própria carência de orientação do ser humano na sua vida prática.

A consciência histórica está dividida em quatro modelos. No primeiro deles, denominado “consciência histórica tradicional”, ocorre uma repetição de costumes, ordens e tradições, de maneira que o sujeito não realiza nenhuma reflexão crítica sobre seus atos. Neste tipo de consciência histórica o passado muda lentamente, pois objetiva-se manter as ações sempre do mesmo jeito. No segundo tipo, denominado “consciência histórica exemplar”, os sujeitos enxergam o passado com um modelo inquestionável, sendo necessário apenas segui-lo, sem quaisquer reflexões. Em seguida, está a “consciência histórica crítica”, na qual ocorre a recusa do que já aconteceu, criando algo totalmente novo; entretanto, destaca-se que esse modelo também não apresenta nenhuma argumentação sobre o porquê dessa rejeição. Por fim, está a “consciência histórica genética”. Nesta ocorre uma abertura para a diversidade e um entendimento maior do “outro”, pois o sujeito analisa um fato, realiza uma crítica e posteriormente, constrói uma outra interpretação pautada numa análise mais coerente. Isto posto, salienta-se que os sujeitos não são formados apenas por uma consciência histórica, pois mobilizam a cada momento um tipo, prevalecendo uma em detrimento da outra.

Isto posto, destaca-se que Rüsen (2001) apresenta como questão principal a atuação da razão histórica no campo da ciência da História. Neste aspecto, o autor apresenta duas preocupações principais. A primeira delas refere-se a discussão que envolve questionar por qual meio o pensamento histórico reporta-se às carências de orientação dos indivíduos, de maneira que neste viés surge a questão da razão na história. Já o segundo está relacionado com o que a ciência da história tem a apontar sobre a razão na história. Além disso, Rüsen (2001) destaca o papel da teoria da História, elucidando que um dos objetivos dessa teoria é analisar a essência científica do pensamento histórico, de maneira que com ela o pensamento histórico torna-se mais elaborado e crítico.

O autor aponta que a base da teoria da História é o cotidiano do historiador, de maneira que o trabalho deste profissional deve partir da visão do conjunto para uma visão do particular. O autor ainda destaca que os fundamentos e as concepções da ciência da História são objetos da teoria da história, designando assim, a denominação “matriz disciplinar” (RÜSEN, 2001: 29). De acordo com as ideias de Kuhn (1975 apud RÜSEN, 2001: 29) esta pode ser entendida como “o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinante da ciência da história como disciplina especializada”. Ressalta-se que esta matriz apresenta cinco fatores que estão constantemente interligados, sendo eles: métodos, formas, funções, interesses e ideias. De acordo com Rüsen (2001: 35) “os diversos fatores são, pois, etapas de um processo de orientação do homem no tempo mediante o pensamento histórico”.

Sublinha-se que a principal noção transmitida por essa matriz é a de que a disciplina de História, ou seja, a História tida como uma ciência, não deve estar separada da vida prática dos indivíduos. Desse modo, a disciplina de História e a vida prática encontram-se interligadas em um círculo, o qual conecta a história e a vida cotidiana. Assim, Rüsen (2001) destaca que a compreensão de uma matriz disciplinar como princípio da ciência da história reside sobretudo no entendimento de que esta ciência deve estar relacionada com a vida prática, bem como contribuir para a orientação e as mudanças dos homens no seu próprio tempo.

Rüsen ainda apresenta os significados da teoria da história para o estudo da História, para a pesquisa histórica, assim como para a historiografia e também para a formação histórica. No que diz respeito a contribuição para o estudo da História Rüsen (2001: 38-42) aponta seis funções: “função propedêutica”, “função de coordenação”, “função motivadora”, “função organizadora”, “função de seleção e fundamentação” e “função mediadora”. No que se refere ao papel da função motivadora destaca-se que a mesma possui como propósito principal “solucionar o problema do subjetivismo diante da exigência de objetividade do pensamento histórico-científico” (RÜSEN, 2001: 39). Diante disto, Rüsen (2001) destaca que o estudioso aprende a empregar, com o auxílio da teoria da História, sua subjetividade na própria construção da objetividade, até porque é impossível o pesquisador simplesmente anular suas concepções e paixões a respeito do assunto analisado. Por conseguinte, ao abordar os significados para a pesquisa histórica, o autor retoma algumas funções apresentadas no item anterior. Com respeito à função propedêutica é destacado que a teoria da história promove a profissionalização de novos estudiosos da ciência. Além disso, ao exercer a função de coordenação a teoria “fornece os critérios, próprios à disciplina histórica” (RÜSEN, 2001: 43), bem como fornece também a possibilidade de integrar conhecimentos e resultados de outras ciências para o estudo histórico. Já na função

organizadora o pesquisador pode selecionar os materiais da pesquisa e por fim, a função de seleção e fundamentação auxilia o estudioso a desenvolver mais criticamente a capacidade de reflexão.

Com relação às contribuições da teoria para a historiografia, Rüsen (2001: 46) sublinha a “função racionalizadora da pragmática textual”, na qual a racionalidade do saber histórico é exposta aos seus destinatários. Por fim, referindo-se ao significado para a formação histórica, o autor destaca que a teoria da história possui uma “função didático de orientação” (RÜSEN, 2001: 51), indicando assim, a importância de não haver um abismo entre o conteúdo acadêmico e o que é ensinado nas escolas.

Outra característica apresenta por este pesquisador, é procurar demonstrar a cientificidade da consciência histórica, ou seja, identificar em quais situações desse pensamento histórico a história como ciência pode ser encontrada. É importante observar que ao longo da obra, um dos principais conceitos apresentados pelo autor é o de consciência histórica, de modo que neste capítulo, é ressaltado que este termo está essencialmente relacionado com a vida prática do indivíduo, além de auxiliar o sujeito na compreensão da história como ciência. Ressalta-se que a consciência histórica se expressa na forma de narrativa histórica, sendo este último outro conceito abordado por Rüsen. É essencial destacar que estes dois conceitos procuram relacionar as diferentes temporalidades (presente, passado e futuro), sendo que “o elo da ligação do passado com o futuro, pelo presente, é forjado pela narrativa histórica com as representações da continuidade” (RÜSEN, 2001: 64). Assim sublinha-se que é a partir do passado que o indivíduo pode compreender o presente e projetar possíveis ações e iluminações para o futuro.

Ao apresentar o termo cientificismo, o autor discute a distinção entre o pensamento histórico e pensamento histórico científico. De acordo com o autor a principal diferença entre ambos residiria no fato de que o segundo procura alcançar a verdade por meio de um método. Neste aspecto, Rüsen (2001) enfatiza o papel do método ao afirmar que o pensamento histórico se torna científico a partir do momento em que opera metodicamente.

Ressalta-se que o pesquisador apresenta a metodização de acordo com diferentes tendências. Na primeira delas, com relação à experiência, evidencia-se que para torna-se científico o pensamento histórico necessita, além de ser regulado metodicamente, ser garantido por meio da experiência. Já com respeito às normas Rüsen (2001) aponta que as mesmas são importantes para guiar as dúvidas quanto à importância do tempo passado, fazendo com que os sujeitos percebam as articulações entre passado e presente. Por fim, no que concerne as ideias, o autor

refere-se à cientificidade da narrativa histórica, afirmando que as histórias presentes nas narrativas se tornam científicas a partir do momento em que obedecem a regras de teorização, ou seja, quando o historiador é capaz de demonstrar e fundamentar os significados dos fatos apresentados na narrativa. Além disso, são destacados o objetivismo e o subjetivismo (o qual o autor também denomina como partidarismo), destacando uma atuação concomitante entre ambos, até porque a objetividade “resultaria de uma racionalização especificamente científica do partidarismo” (RÜSEN, 2001: 135).

Por fim, o autor aborda a tese do “paradigma narrativista” (RÜSEN, 2001: 149) na qual o pensamento histórico está fundado na lógica narrativista, ou seja, como já mencionado anteriormente, a ideia de que consciência histórica se expressa narrativamente. Por conseguinte, o autor aborda a distinção entre narrativa histórica e narrativa não histórica, alertando que a primeira busca interpretar o passado e possibilitar uma orientação para o presente tanto dos narradores quanto dos leitores.

Além disso, o pesquisador também apresenta a utilização de paradigmas, sendo que estes podem surgir como processos da matriz disciplinar no que se refere à história como ciência. Rüsen (2001) aponta que as formulações paradigmáticas possuem como papel principal destacar as pluralidades, as distinções e as diferentes formas de apresentação da consciência histórica. Ao final da obra o autor elucida que a razão histórica e a ciência histórica não podem ser vistas como instâncias que se excluem, de maneira que é essencial considerar a razão histórica como a “capacidade de sintetizar com coerência os diversos tipos de racionalidade presentes no pensamento histórico” (RÜSEN, 2001: 173). Portanto, deve-se ter em mente que a razão histórica é capaz de identificar os diferentes tipos de racionalidade, bem como possibilitar a interação e a coerência entre estes tipos.

Outrossim, destaca-se que a adoção de uma metodologia torna-se imprescindível para que a pesquisa seja desenvolvida de forma satisfatória, proporcionando contribuições para diferentes espaços acadêmicos e para o público em geral. Ressalta-se que em qualquer trabalho científico um método tem que estar presente para direcionar o estudioso às possíveis interpretações e pressuposições. Acreditamos ser pertinente elucidar a metodologia que será utilizada na nossa pesquisa, pois irá possibilitar ao leitor uma melhor compreensão do caminho que desejamos traçar durante a aplicação da mesma.

Alain Chalmers (1994) alerta para o fato da não existência de um método universal, que possa ser adotado e utilizado para analisar diferentes objetos em diferentes ciências. Desse modo, este autor aborda a perspectiva de uma infinidade de métodos, entretanto, deixa claro

que não é devido a esse amplo leque de possibilidades que qualquer metodologia seja possível, pois a mesma deve estar dentro dos moldes permitidos pela ciência na qual está inserida. Além disso, ressalta-se que o pesquisador deve escolher a metodologia que será utilizada levando em consideração o objeto investigado, até porque, segundo Aróstegui (2006: 77), é essencial que o método seja adaptado levando em consideração as “peculiaridades de seu objeto”.

Por conseguinte, ressalta-se que será realizada uma pesquisa de caráter qualitativo baseada no método da teoria fundamentada. Ressalta-se que a pesquisa terá um caráter qualitativo e quantitativo, pois a essencialidade de compreender o pensar e o agir do sujeito no seu próprio tempo é inquestionável, bem como a realização de uma pesquisa baseada numa análise numérica.

De acordo com Charmaz (2009) os precursores da teoria fundamentada foram os sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss, os quais tiveram como escopo analisar o momento da morte em pacientes terminais em hospitais. Ainda conforme esta autora, Glaser e Strauss publicaram, em 1967, o livro *The Discovery of Grounded Theory*, o qual defende “o desenvolvimento de teorias a partir da pesquisa baseada em dados, em vez da dedução de hipóteses analisáveis a partir de teorias existentes” (CHARMAZ, 2009: 17). Desse modo, sublinha-se que o grande diferencial da teoria fundamentada reside no fato do estudioso construir suas próprias teorias e categorias, referentes ao objeto de estudo, a partir dos dados que são obtidos no decorrer da pesquisa, de maneira que “os dados formam a base da nossa teoria, e a nossa análise desses dados origina os conceitos que construímos” (CHARMAZ, 2009: 15). Neste método o pesquisador não investiga o objeto de estudo com uma teoria final pré-concebida ou com uma categoria já estabelecida, mas as constroem no decorrer de sua própria análise. Portanto, apesar do pesquisador possuir concepções a priori, o objeto de estudo não é analisado a partir de uma teoria fechada, a qual impossibilita qualquer tipo de mudança durante o processo de investigação.

Bogdan e Biklen (1998 apud GAGO 2007: 166) destacam que nesta metodologia a teoria não é desenvolvida preliminarmente como uma pressuposição, com a intenção de ser confirmada posteriormente na análise dos dados coletados, mas sim, como já mencionado, é construída a partir e no decorrer dessa coleta, investigação e análise. Portanto, na teoria fundamentada o pesquisador vai construindo sua (s) teoria (s) a partir do momento em que vai analisando o objeto de estudo e criando suas categorias, até porque, segundo Gago (2007: 170) “esta metodologia aponta a necessidade clara de construção de teoria”. Referenciando Strauss e Corbin (1990), Gago (2007: 177) ressalta que nesta metodologia os conceitos são categorizados de

acordo com sua “relevância teórica”, ou seja, aqueles conceitos que se apresentam repetitivamente são considerados significativos para alcançar o nível de categoria.

Em conclusão é importante destacar que esta pesquisa compartilha da ideia de que o conhecimento acadêmico não deve estar dissociado do conhecimento escolar, justamente devido ao fato de que “é importante que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é conferida a sua transmissão” (SCHMIDT, 1995: 9). Além disso, destaca-se que neste artigo foram apresentados alguns referenciais teóricos iniciais. Sublinha-se também que uma das finalidades primordiais dessa pesquisa de Mestrado é demonstrar aos alunos que o passado não é algo estático, justamente porque os fatos passados são imprescindíveis para compreender ações no presente e projetá-las para o futuro. Por fim, é importante frisar que esta pesquisa se insere no campo de pesquisa denominado Educação Histórica, a qual vem apresentando contribuições significativas para o Ensino de História, procurando demonstrar que o passado é necessário para orientar as ações dos indivíduos no presente, bem como elucidar que ciência e vida prática não devem estar isoladas, mas sempre associadas.

BIBLIOGRAFIA

ARÓSTEGUI, Julio — História e Historiografia: os fundamentos. In: ARÓSTEGUI, Julio — A Pesquisa Histórica: teoria e método. Bauru: EDUSC, 2006, p.23-96.

BARCA, Isabel — Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p.131-144.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília — Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. «Revista Portuguesa de Educação», vol. 14 (2001), p.239-261.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes — Livro didático entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes — O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

CAINELLI, Marlene Rosa — Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. «Educar em Revista», n.42, (2011), p.127-139.

CHALMERS, Alan F. A Fabricação da Ciência. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Editora da UNESP, 1994, 185p.

CHARMAZ, Kathy — Convite à Teoria Fundamentada. In: CHARMAZ, Kathy — A Construção da Teoria Fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.13-28.

CHOPPIN, Alain — História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. «Revista Educação e Pesquisa», vol.30, (2004), p.549-566.

GAGO, Marília — Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores. Braga: Universidade do Minho, 2007. Tese de doutoramento.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de — Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M13_Andressa%20Garcia%20Pinheiro%20de%20Oliveira.pdf. [Consulta realizada em 02/07/2016].

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira — A “máquina do tempo”: representações do passado, história e memória na sala de aula. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Heloisa/Downloads/DissertacaoReginaRibeiro.pdf>. [Consulta realizada em 25/06/2016].

RODRIGUES, José Ribamar Tôrres — A sala de aula e o processo de construção do conhecimento. Encontro de Pesquisa da Universidade Federal do Piauí. 2002, p.1-13.

RÜSEN, Jörn — Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. da UnB, 2001, 192p.

SANTOS, Flávio Batista dos — O Ensino de História local na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do Ensino Fundamental na cidade de Ibaiti – PR. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014. Disponível em <http://www.uel.br/pos/mestrado/images/stories/downloads/dissertacoes/2014/2014 - SANTOS Flavio Batista.pdf>. [Consulta realizada em 15/06/2016].

SCHMIDT, Maria Auxiliadora — O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora — Educação Histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p.81-90.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora — Literacia Histórica: um desafio para a educação histórico no século XXI. In: Laboratório de Ensino e História da Universidade Estadual de Londrina. História e Ensino — Londrina: Ed. UEL, 1995, p.09-21.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA, ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DO- CENTE: IDENTIDADES FRAGMENTADAS

JÚLIA SILVEIRA MATOS

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

RESUMO: A docência e a pesquisa histórica, quando propostas enquanto saberes que estão em relação de retroalimentação, promovem a formação do profissional que chamaremos aqui de historiador-docente. Este não é apenas um historiador que ministra aulas de história, mas é o pesquisador de sua própria prática. De forma engajada com a intervenção no campo social e histórico de seu tempo, é capaz de articular os resultados de seu fazer histórico com os múltiplos olhares discentes. Assim, promove a produção de novos saberes em sala de aula. Mas, como mobilizar saberes de tal forma que instrumentalizem o historiador-docente, em sua formação continuada, a se pensar enquanto sujeito do processo de construção dos saberes históricos? A investigação apresentada nesse trabalho foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, nível Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, do qual fui coordenadora e docente da disciplina de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História, entre os anos de 2012 e 2015. Nessa atividade docente o foco de trabalho foi oferecer uma formação que propunha analisar como algumas práticas da História influenciaram e contribuíram para criar perspectivas multifacetadas e diversificados olhares acerca do ensino de História, bem como instrumentalizar os quadros dos diferentes níveis de formação docente, proporcionando à comunidade professores cada vez mais capacitados em suas vivências educacionais para a pesquisa de suas próprias práticas.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de História, Formação de Professores, Identidades Fragmentadas.*

A docência e a pesquisa histórica, quando propostas enquanto saberes que estão em relação de retroalimentação, promovem a formação do profissional que chamaremos aqui de historiador-docente. Este não é apenas um historiador que ministra aulas de história, mas é o pesquisador de sua própria prática. De forma engajada com a intervenção no campo social e histórico de seu tempo, é capaz de articular os resultados de seu fazer histórico com os múltiplos olhares discentes. Assim, promove a produção de novos saberes em sala de aula. Mas, como mobilizar saberes de tal forma que instrumentalizem o historiador-docente, em sua formação continuada, a se pensar enquanto sujeito do processo de construção dos saberes históricos?

A investigação apresentada nesse trabalho foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, nível Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, do qual fui coordenadora e docente da disciplina de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História, entre os anos de 2012 e 2015. Nessa atividade docente o foco de trabalho foi oferecer uma formação que propunha analisar como algumas práticas da História influenciaram e contribuíram para criar perspectivas multifacetadas e diversificados olhares acerca do ensino de História, bem como instrumentalizar os quadros dos diferentes níveis de formação docente, proporcionando à comunidade professores cada vez mais capacitados em suas vivências educacionais para a pesquisa de suas próprias práticas.

Ao realizarmos nosso planejamento para ministração da disciplina de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História, partimos da seguinte problemática: O que seria para os historiadores-docentes “ser professor de História”? O que percebiam em suas trajetórias que contribuiu para sua formação continuada? Esses dois problemas substanciaram a estruturação do planejamento que realizei para ministração da disciplina. Nesse plano busquei temas da Teoria e da Metodologia da pesquisa em ensino de História que substanciassem pensar o papel do docente frente aos a reflexão de sua própria prática em sala de aula de forma embalada pelos princípios da epistemologia da ciência da História. Pensar a si mesmos enquanto pesquisadores e produtores de conhecimento era o foco principal da disciplina, ou seja, instrumentalizar os docentes-historiadores mestrando a transformar suas ações diárias em uma praxis da vida prática. Portanto, iniciei a disciplina com uma discussão sobre escrita da História e ensino para depois seguir, para as noções História, tempo, homem, fontes históricas, produção de saberes, ensino de história, consciência história e aprendizagem histórica. Esse cuidado em relacionar a ciência da História e a Didática da História se fundamenta na percepção de que, como bem discutiu Isabel Barca, para a produção de um espaço oportuno de aprendizagem histórica deve-se pensar no contexto da resposta dos educandos à natureza da disciplina. Afinal, em História

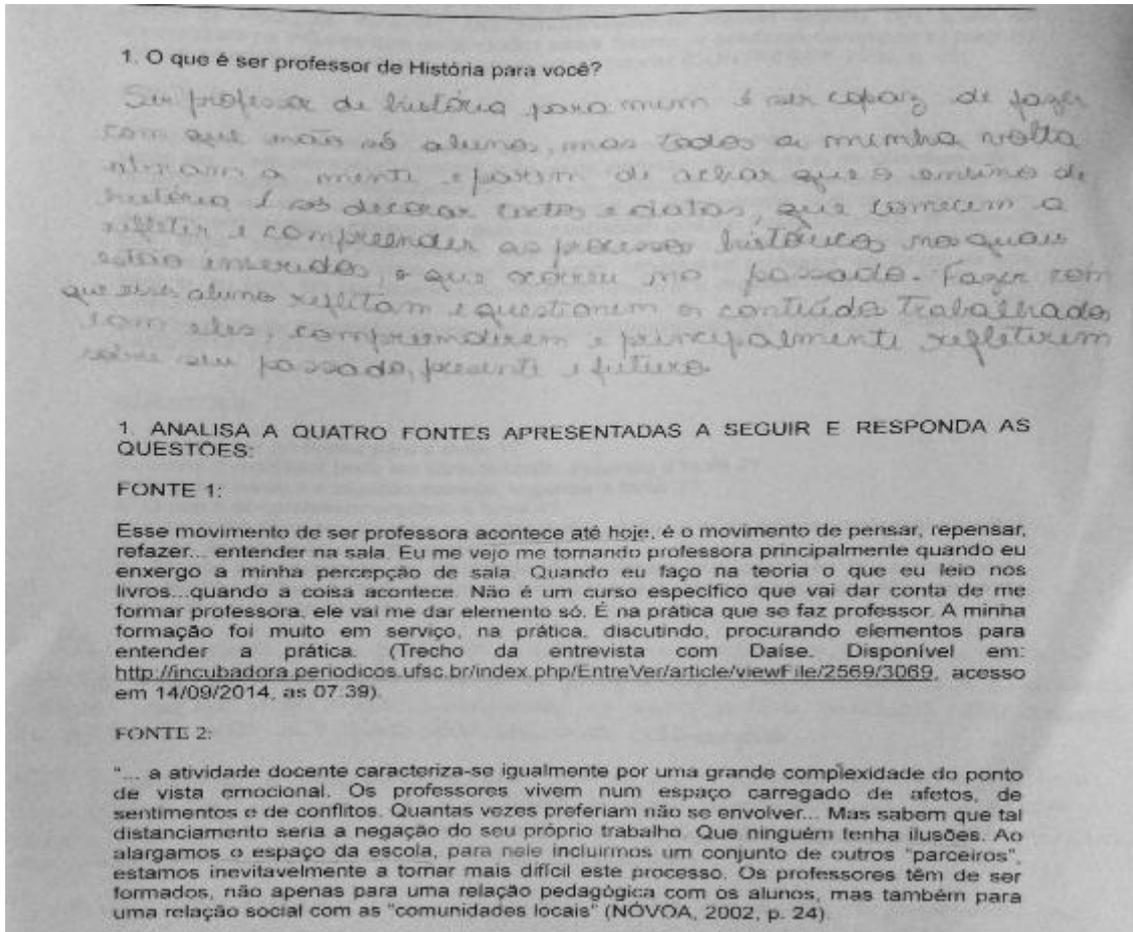
é necessário construir sentidos para que os alunos aprendam com gosto. Isso porque a aprendizagem histórica se processa em contextos concretos, de forma que os alunos vejam sentido nos conteúdos para sua vida prática.

Dessa forma, ao refletir sobre minha prática enquanto formadora de professores para o campo da pesquisa, parti do princípio de que o docente não pode na sua ação negar as experiências prévias dos alunos, assim como a própria natureza dos saberes ensinados. Assim, desde a escolha dos textos a serem lidos até as atividades a serem desempenhadas precisaram ser construídas visando o desenvolvimento das estruturas cognitivas da aprendizagem histórica, assim como as próprias aptidões dos alunos. Como afirmou Luis Fernando Cerri “A história ensinada serve para ajudar a criar identidades, mas serve principalmente para que as pessoas reconheçam-se como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história” (1999: 142). Ao pensarmos nesse papel formativo do ensino da História no contexto do Programa de Pós-graduação em História, devemos refletir que o caráter de criação de identidades e auto-reconhecimento é fundamental para a constituição do docente-historiador. Formar um docente-historiador é muito mais do que apresentar-lhe conteúdos específicos da docência em História, é antes de mais nada oferecer condições para que os mesmos se construam cognitivamente enquanto pesquisadores da própria prática.

Assim, fundamentados nos marcos propostos pela Educação Histórica, em um esforço de sistematizar uma reflexão a acerca da análise das ideias históricas de professores de História sobre seu ofício, nos aproximáramos das pesquisas que pretendem compreender “a construção do código disciplinar da História” (SCHMIDT, 2010: 251). Essa construção apontada por Maria Auxiliadora Schmidt, se revelaria nos “textos invisíveis”, ou seja, nas ideias e práticas culturais dos jovens em escolarização. É preciso considerar aqui que a referência de Schmidt é à educação básica e que o trabalho apresentado nesse espaço é centrado na análise de narrativas de professores de História em formação continuada dentro do Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Entretanto, nosso foco apesar de diferente é muito próximo, ainda somos carentes de pesquisas voltadas as formas de constituição de sentido na formação do Historiador-docente nos mestrados profissionais de História, a pouco nascidos.

Nossa turma de investigação era do segundo semestre de 2014, composta por 12 estudantes em idades variadas. Para responder as problemáticas, já citadas, que se formaram em nosso planejamento da disciplina de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História,

conforme a imagem numero 1, desenvolvemos uma atividade avaliativa, na qual os alunos receberam um material com quatro extratos de fontes específicas sobre ensino e docência em história e foram questionados sobre a relação do apresentado nesses extratos documentais e



suas escolhas identitárias frente a profissão de docente e de historiador. A seguir vejamos a atividade proposta:

Imagem nº1:

Para análise dessas atividades desenvolvidas pelos alunos, nos valem de dois processos metodológicos de investigação, o primeiro pensado para o levantamento das fontes aqui analisadas, focado na proposta da Aula Oficina, conforme proposto pela professora Isabel Barca, no texto produzido em parceria com a professora Marília Gago, intitulado “Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade”, publicado na Revista Portuguesa de Educação. Nessa proposta das professoras, dividimos a aula-oficina em um levantamento prévio das ideias dos historiadores-docentes (alunos da disciplina), etapa sucedida por um debate conceitual sobre História, docência e Didática da História, a qual foi finalizada com a

produção da atividade avaliativa apresentada na imagem 1. Enquanto o segundo processo metodológico foi constituído em uma abordagem qualitativa dos dados, também chamada de Teoria da Fundamentação de dados ou Ground Theory.

A pesquisa que aqui se propõe parte da premissa teórica proposta por Jörn Rüsen de que os sujeitos humanos a partir de suas experiências, vivências e aprendizagens da História desenvolvem suas consciências históricas, pois segundo o autor, “... se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010: 57). Essa proposta nos possibilita pensar que o conhecimento histórico não deve ser analisado como um saber científico pronto e separado da vida prática, ao contrário, como apontou o autor, os homens ao interpretarem sua experiência temporal e sua vida prática desenvolvem uma consciência histórica própria. Nessa direção devemos perceber que “... o resultado obtido pela ciência da história, isto é, o conhecimento histórico, é um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano” (RÜSEN, 2010: 55). A partir dessa afirmação do autor, podemos inferir que o saber histórico constituído não é apenas resultado do emprego metodológico da pesquisa histórica, mas, sim, dos processos de orientação e pensamento humanos. Isso porque, de acordo com Rüsen, a produção do conhecimento histórico é: “...resultado desse processo abstrativo, que deve conduzir aos fundamentos da ciência da história, obtém-se, como grandeza genérica e elementar do pensamento histórico, a consciência histórica: todo o pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história -, é uma articulação da consciência histórica” (RÜSEN, 2010: 56). Ou seja, o produto da pesquisa histórica, que é o próprio conhecimento que temos do passado, é antes de tudo dirigido e mediado pela articulação da consciência histórica.

Portanto, as experiências nos espaços de ensino associadas pelos saberes adquiridos em suas formações dariam aos docentes-historiadores substanciamento para o desenvolvimento de uma práxis da vida. Mas, aqui para essa análise o ser docentes desses estudantes em formação continuada constituiria uma identidade fragmentada, isso porque, não conseguiriam unir em sua prática e vida o ser professor e o ser historiador. Essa premissa analítica pode ser percebida a partir da análise das narrativas dos estudantes, conforme a tabela conceitual número 1.

Narrativas Questão 1 “O que é ser professor de História para você?”	Conceitos subjetivos	Conceitos senso comum	Conceitos Aproximados	Conceitos Históricos
1. É ser instrumento para que o educando possa reconhecer-se sujeito e protagonista do seu contexto histórico. D. F.	O professor ensina a ser protagonista	Ser instrumento	Reconhecer-se sujeito	Forma sujeitos históricos
2. Ser professor de História é apropriar-se do conhecimento histórico e orientar os alunos a pensar, refletir e interpretar estes saberes, para que eles façam sentido em suas vidas. Para que percebam que o passado está presente em suas vidas, nas formas de ver mundo e agir nele. Portanto, são capazes de contribuir para mudar ou manter o mundo que os cerca, já que fazem parte da história. A. N.	Saber o conhecimento o histórico	Orientador dos alunos	Contribuir para mudar o mundo	Forma sujeitos históricos
3. Um desafio diário cheio de escolhas, ausências sentidas e frustrações em meio a um presente processo de questionamento onde, no equilíbrio entre as polaridades, o gostar do que faço ainda prevalece. M. A. R.	desafio	desafio	desafio	desafio
4. Ser professor de História, é auxiliar na construção do sujeito/aluno em sua formação completa (subjetividade). Através dos fatos históricos, mostrar como os mesmos foram construídos, ou como ocorreram, para compreender o contexto em que vivemos atualmente. “Mostrar” para o alunos que ele faz parte da história, e é atuante na mesma. A. M.	Saber o conhecimento o histórico	Auxiliar os alunos	O aluno faz parte da história	Formas sujeitos históricos
5. É, sobretudo, provocar o aluno e aluna, para busca uma mudança de como olhar o mundo; mudança ou aprimoramento de	Contribuir para o pensar dos alunos	Provocar mudança no aluno	Posição consciente no mundo	Formas sujeitos históricos

<p>como vejo o mundo e de como me vejo neste mundo. Vejo a importância que tenho na leitura de mundo dos meus alunos e alunas, que não é necessariamente a minha leitura de mundo, mas que precisa ser uma visão consciente e interpretativa do mundo e da posição (lugar) de cada um e cada uma neste mundo. J. S.</p>				
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

Tabela n.º 1

Como podemos notar na tabela aqui apresentada entre os docentes-historiadores, apareceu como resposta unânime a ideia conceitual de que o papel dos professores de história na educação básica é fundamentalmente “formar sujeitos históricos”. Esse conceito que mais parece uma missão dos professores de história, além de ser uma característica de sua identidade docente, também é o centro de toda a sua ação, planejamento e até mesmo, a busca por formação continuada.

Os docentes-historiadores ao construírem sua conceituação sobre o que é ser professor de história estão imbuídos de suas experiências de vida no mundo da escola, como bem apareceu na fala da aluna M. A. R, que centrou sua conceituação na ideia de “desafio”. Entretanto, mais do que a vida prática, nossos alunos demonstraram em suas respostas que também estavam tomados por uma discussão teórica sobre o papel do ser docente. Isso porque, como afirmou Jean Vogler a História enquanto disciplina tinha, no passado, como objetivo a construção de uma memória social, ou seja, podemos pensar que essa “memória” contribuiria para a formação de sujeitos históricos, capazes de se compreender agentes do processo histórico.

Nessa direção, segundo Le Goff, história e memória continuam interligadas por suas naturezas, em sua visão reconstruir a memória é tornar o tempo significativo. Portanto, a memória, seja ela individual ou coletiva, faz parte de um conjunto de fontes de instrumentos de trabalho que a história utiliza. Assim, paulatinamente as memórias se tornam elementos paralelos à história. Um exemplo disso pode ser observado nas sociedades cujos indivíduos possuem uma grande quantidade de informações em sua memória de longo e curto prazo, no que Jacques Le Goff chamou de “memória ativa” (LE GOFF, 1996). Dessa forma, essa capacidade de influência e contribuição para a formação das memórias coletivas da disciplina de História não ficou no passado. Para o autor, “a escola e, mais precisamente, o ensino de História têm um

papel importante neste domínio. Toda a questão está em saber qual a memória social deve-se desenvolver hoje” (VOGLER, 1999: 6). O papel formativo dos saberes históricos, conforme apontado por Vogler, devem ser trabalhados de forma consciente pelo historiador-docente, ou seja, esse deve projetar os temas e valores que poderão ser apreendidos dos conhecimentos históricos ensinados.

O professor de História seria o profissional que possui os saberes para propiciar aos educandos condições, ou mesmo um espaço de reflexão, que os permita adquirir as ferramentas necessárias para as vivências em sociedade. Nessa perspectiva, de acordo com Maria Auxiliadora Schmidt,

O saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (2010: 67).

A disciplina de História não seria informativa, como vulgarmente se pensa, mas formativa, responsável, diante da prática do historiador-docente, por ensinar aos educandos a relação entre o passado e presente, a refletir sobre os problemas vivenciados em seu tempo e, principalmente a criar novas problemáticas de reflexão que os possibilitem intervir no campo social, transformando, como discorreu nossa autora na citação acima, temas da história e do cotidiano em problemáticas a serem pensadas. Portanto, ainda segundo Schmidt,

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: ‘eu não dou para aprender História’ -, nem mesmo com uma mercadoria que se compra bem ou mal (2010: 57).

Constituir condições para a emancipação do aluno de forma que esse possa se perceber como um sujeito histórico, conforme discorreu Schmidt, é o próprio ato de oferecer instrumentos de empoderamento aos educandos. Esse se configura como uma ação coletiva desenvolvida entre o historiador-docente e sua turma de alunos, que transformam a sala de aula em um espaço privilegiado de decisões, de reflexão e de consciência social dos seus direitos como cidadãos. De acordo com Paulo Freyre (1992), essa consciência promovida pelo ato e ação de empoderamento do sujeito transcende a simples tomada individual de iniciativa, resolução e superação de situações reais e pontuais de suas vidas e os possibilita compreender as complexas teias das relações sociais próprias de cada contexto econômico e político, de forma a instrumentalizá-los a um olhar mais abrangente dos processos históricos nos quais se insere. Nessa direção, de acordo com Schmidt, “A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que

possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento” (2010: 57). É o espaço do público, do coletivo, mas também do fazer-se individual, como afirma a autora. No entanto, sabemos que esse é um processo que depende da emancipação e empoderamento do próprio professor de História. Isso porque, conforme afirmou Olavo Pereira Soares, “Para ensinar, são necessárias determinadas habilidades, métodos, procedimentos de trabalho que possibilitem ao professor uma docência que resulte na compreensão e incorporação do aprendizado da História pelos seus alunos” (2008: 11). Entretanto, para o desenvolvimento dessas habilidades, elencadas pelo autor, o professor de História precisa compreender que deve ser mais do que um simples eco das produções de outrem, e seguir para o seu próprio entendimento como produtor e partícipe do conhecimento histórico, como bem demarcou em sua narrativa o estudante J. S, que chamou a atenção para o caráter de mudança do ensino da história.

Dessa forma, na tabela número 1, vimos que aparece muito clara a ideia de que os docentes de história são responsáveis pela formação de sujeitos históricos, mas, não apareceu em suas escritas a conceituação desse mesmo docente enquanto um produtor de conhecimento sobre o ensino de História. Pelo contrário, em duas respostas, encontramos a ideia de que o professor de história é aquele que detém o conhecimento histórico e repassa ao seu aluno. Claro que aqui não estamos afirmando que o saber próprio da ciência da história não seja algo fundamental para a constituição do ser professor de história. Mas, afirmo que a docência em história é algo muito mais profundo, que adentra o espaço do pensar historicamente.

Afinal, pensar historicamente, para Rüsen é: “... analisar os processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens, nos quais se constitui o que se pode chamar de consciência histórica” (RÜSEN, 2010: 55). Todo sujeito humano, como afirma o autor, desenvolve em sua trajetória interpretações do seu mundo, mediadas pelas experiências da vida e também pelo acesso ao conhecimento histórico. Portanto, a capacidade e modos de interpretação da vida, orientadas temporalmente, dependem diretamente do acesso não apenas às experiências, mas também ao saber histórico. Então, o ensino da História deve fornecer, como analisou Maria Auxiliadora Schmidt (2009), elementos para os sujeitos do aprendizado conseguirem desenvolver competências de orientação e interpretação, na mesma esteira da proposta de Rüsen, que os subsidiem para dar sentido a “ação a vida prática”. Nessa direção, mesma em diálogo com Rüsen, Schmidt, aponta a necessidade de um ensino de História que forneça condições para a formação do que autora chamou de “contra-consciência”.

Essa deve abranger, de acordo com Schmidt, "... a situação objetiva e a reação subjetiva das pessoas envolvidas" (2009: 36). Entretanto, a constituição de uma situação de propicie o desenvolvimento dessa contra-consciência, como chamou a autora, necessita de um ensino que visualize tal missão e se posicione nessa direção.

Antes de querer ensinar história de forma significativa, o docente-historiador precisa aprender História, que segundo Schmidt "... significa contar a História, isto é, significa narrar o passado a partir da vida no presente" (2009: 37). A significação do conhecimento histórico é o fundamento para a compreensão do presente e da própria identidade. A partir dessa lógica, o docente-historiador seria capaz de se orientar no tempo, organizar suas ações e lutas no presente e a partir disso substanciar sua própria prática enquanto professor, de maneira a dar sentidos para que os alunos possam consumir os saberes históricos com vistas a uma nova postura frente a sua vida e a orientação temporal. Esse cenário chama a atenção para o fato de que devemos nos perguntar que tipo de aprendizagem queremos tanto para a formação de professores quanto para a educação básica, pois ambas estão intrinsecamente atreladas. Conforme apontado por Rüsen e por Schmidt, existem três dimensões da aprendizagem histórica que são a Experiência, a Orientação e a Interpretação. Entretanto, segundo a autora, devemos perceber que "... não existe experiência histórica sem significado, ou orientação histórica sem experiência, o que implica algumas consequências" (2009: 40). As consequências citadas pela autora são inúmeras, ainda de acordo com Schmidt, e para perceber-las primeiro se faz necessário atentar para o fato de que a aprendizagem histórica é indissociável do sujeito aprendente, portanto, saber história não é igual a pensar historicamente. Isso porque saber os conteúdos históricos é apenas uma capacidade ditada pelo artifício da memorização que proporciona ao sujeito narrar o passado sem qualquer ligação com o presente, enquanto que pensar historicamente é perceber o presente enquanto um desdobramento do passado e de como ambos estão interligados. Novamente, notemos que não é possível formar sujeitos que pensem historicamente a partir de um ensino que, ainda segundo Schmidt, apresenta a História como algo pronto, estático e dado.

O professor de História é o profissional que possui os saberes para propiciar aos educandos condições, ou mesmo um espaço de reflexão, que os permita adquirir as ferramentas necessárias para as vivências em sociedade. A disciplina de História não é informativa, como vulgarmente se pensa, mas formativa, ela é responsável, diante da prática do historiador-docente, por ensinar aos educandos a relação entre o passado e presente, a refletir sobre os problemas vivenciados em seu tempo e, principalmente a criar novas problemáticas de reflexão que os possibilitem intervir no campo social, transformando, como discorreu nossa autora na

citação acima, temas da história e do cotidiano em problemáticas a serem pensadas. Constituir condições para a emancipação do aluno de forma que esse possa se perceber como um sujeito histórico, conforme discorreu Schmidt (2010: 57), é o próprio ato de oferecer instrumentos de empoderamento aos educandos. Esse se configura como uma ação coletiva desenvolvida entre o historiador-docente e sua turma de alunos, que transformam a sala de aula em um espaço privilegiado de decisões, de reflexão e de consciência social dos seus direitos como cidadãos. De acordo com Paulo Freyre (1992), essa consciência promovida pelo ato e ação de empoderamento do sujeito transcende a simples tomada individual de iniciativa, resolução e superação de situações reais e pontuais de suas vidas e os possibilita compreender as complexas teias das relações sociais próprias de cada contexto econômico e político, de forma a instrumentalizá-los a um olhar mais abrangente dos processos históricos nos quais se insere.

Os professores não são absolutos, “super” poderosos ou onipotentes, capazes de FAZER um aluno aprender. Quem aprende é o aluno! Nós professores somos os mediadores ou até poderíamos dizer que somos a bússola que aponta o caminho, quem escolhe segui-lo é o discente. Sendo assim, no processo de desenvolvimento das competências e habilidades, cabe ao professor criar condições ideais para o aluno se desenvolver.

Nesse ínterim, o historiador-docente deve encontrar na formação continuada o espaço do que podemos chamar de “arejamento” ou seja, de ventilação, renovação, reflexão e análise de suas próprias vivências de ensino-aprendizagem de História, se tele-transportando do estigma de “eco da historiografia vigente” para o campo de produtor do conhecimento. A formação do professor de História não encontra seu fim na graduação, pelo contrário, segundo Soares, “Ensinar implica aprender os princípios e conteúdos de sua disciplina, aprender sobre as aprendizagens dos alunos e sobre as possibilidades de estas aprendizagens serem ou não significativas” (2008: 12). Os conhecimentos históricos estão em constante atualização e revisão, por isso, como apontou Soares, o ensino de História depende do constante aprimoramento do professor.

A formação continuada de professores de História, tão essencial para seu empoderamento e habilitação para um ensino-pesquisa, ainda está distante da realidade de muitos docentes de História, conforme afirma Schmidt,

Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se em encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural (2010: 55).

Esse dilaceramento promovido pelo dia a dia da profissão de professor afasta, como bem discorreu a autora, o historiador-docente dos espaços acadêmicos, de sua promoção cultural e até conhecimentos de novos métodos, teorias e experiências de ensino-aprendizagem apresentadas em pesquisas recentes. Quanto mais atua, mas distante fica das novas abordagens e diálogos sobre os saberes históricos. Dentro desse contexto, conforme afirma Kátia Maria Abud,

O livro didático é quase que o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e, por isso, apóia nele a parte central do seu trabalho – planeja as aulas seguindo a disposição dos conteúdos, utiliza os textos em sala de aula, monta com eles um material próprio e deles retira questões de avaliação. A ausência de projetos de formação continuada, de reuniões de professores, de discussões sobre seu trabalho acentua a dependência do manual (ABUD, 2007: 115).

O historiador-docente distanciando dos espaços de reflexão muitas vezes vê sua prática esvaziada de outros suportes de reflexão e fica dependente de seus manuais didáticos. Aqui não criticamos a utilização do livro-didático em sala de aula, muito pelo contrário, o que criticamos é a dependência, a simplificação e o condicionamento do ensino de história, resultantes do dilaceramento do historiador-docente. Não podemos separar os conhecimentos históricos considerados acadêmicos daqueles ensinados na escola. De acordo com Allieu (1995), separar a análise da disciplina de história ensinada no espaço escolar formal dos debates acadêmicos é:

... artificial e mutilante. Artificial porque suas gêneses se entrecruzam. A segunda metade do século XIX viu nascer uma disciplina que se constitui ao mesmo tempo em ciência e como objeto ensinável e, também, objeto a ensinar ... Mutilante porque História de referência e História escolar fazem parte de um sistema produzido pelos homens de uma mesma época. Dissociá-los nos parece esvaziar a História de sentido (N.T. ALLIEU, 1995: 124-125).¹⁸⁰

Portanto, conforme a reflexão do autor, a indissociação entre os conhecimentos históricos acadêmicos e os escolares é um importante instrumento para o repensar a História enquanto disciplina escolar. Essa tarefa se projeta em, conforme afirmou Elza Nadai e Circe Bittencourt, uma parada, ou seja, um tempo para a reflexão sobre pontos estruturantes do conhecimento histórico que transcendem os conteúdos, suas metodologias de ensino e teorias. De acordo com as autoras “Trata-se de refletir sobre o sentido político e social da disciplina histórica” (NADAI & BITTENCOURT, 2011: 94). No entanto, para essa reflexão é importante que sejam oferecidas ao historiador-docente condições e espaço de estudo e aprimoramento de seus conhecimentos. Afinal, conforme afirmaram Pinsky e Bassanezi Pinsky, “mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura. (...) Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino” (2010:

180 “... artificielle et mutilante. Artificielle parce que leurs origines sont intimement liés. La seconde moitié du XIXe siècle a vu la naissance d'une discipline qui est à la fois un objet de la science et propices à l'apprentissage, et également l'objet d'enseigner ... Histoire mutiler parce que la référence et enseignement de l'histoire font partie d'un système produit par les hommes de la même époque. Dissocier eux semble idée claire de l'histoire” (ALLIEU, 1995: 124-125).

22). A formação continuada de professores, fundamentalmente através da inserção e ingresso dos docentes de História atuantes no ensino fundamental e médio em Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, cursos de especialização ou de extensão, não apenas contribuem para que o professor conheça melhor as bases e conceitos dos saberes históricos, mas, principalmente para sua revalorização enquanto profissional. Os quais são responsáveis socialmente perante os alunos, de acordo com Pinsky e Bassanezi Pinsky, “... preocupando-se em ajuda-los a compreender e – esperamos – a melhorar o mundo em que vivem” (2010: 22). Mais do que nunca, é de fundamental importância a formação continuada de professores, pois, não adianta pensar em um ensino de qualidade se ainda podem ser encontrados, muitas vezes, nas salas de aula, de acordo com Pinsky e Bassanezi Pinsky, professores mal preparados e desmotivados, que não conseguem ministrar boas aulas, “... ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos” (2010: 22).

Diante dessa reflexão e a partir do comprometimento com a superação da realidade que tem estabelecido distanciamentos entre os historiadores-docentes e os Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, através da articulação do processo de ensino e aprendizagem com as exigências de qualificação do corpo docente, decorrentes das transformações da sociedade, dos conhecimentos históricos e dos avanços das novas linguagens das tecnologias da informação, propomos a reflexão sobre a formação continuada de professores centrada no desenvolvimento de competências em conteúdos da História, da pesquisa e das vivências de ensino-aprendizagem necessárias ao exercício da função do historiador-docente.

Portanto, a formação continuada de professores de História deve visar ao desenvolvimento de habilidades e competências para a construção de reflexões sobre a cidadania, a profissionalização e a responsabilidade social, assim como o aprimoramento de uma cognição histórica.

Primeiramente, para se pensar em um ensino de História voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências, é preciso refletir sobre as palavras de Regina Bastos Leal “O que é importante, do ponto de vista do ensino, é deixar claro que o professor necessita planejar, refletir sobre sua ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois” (LEAL, 2009: 01). Planejar o processo de ensino é o primeiro passo para se alcançar os possíveis objetivos almejados para a educação. Esse planejamento deve partir das seguintes perguntas: Quais habilidades meus alunos devem desenvolver? Quais capacidades eles precisam para viver em socie-

dade? Essas questões devem nos guiar na hora de planejar as atividades, conteúdos e metodologias a serem empregadas durante o ano letivo. Mas, e os conteúdos? Eles devem ser os meios pelos quais os alunos desenvolverão suas competências.

Eis o desafio, constituir um ensino capaz de, a partir dos conteúdos, instrumentalizar meu aluno a desenvolver suas habilidades e competências. Como fazer isso? Segundo Jorge Larrosa, todo o processo de ensino e aprendizagem depende da relação entre experiência e sentido. Para o autor, experimentar os conteúdos é indispensável para a constituição do aprendizado. No entanto, podemos nós, professores de História, afirmar: como experimentar o que é passado? Como sentir o que não existe mais? Não há como reviver o passado, com certeza, mas através do conhecimento do passado podemos vivenciar experiências.

O aprendizado é resultado das experiências vivenciadas e das lembranças adquiridas durante o processo de formação identitária do sujeito. Precisamos compreender o processo de aprendizagem ancorado na experiência, segundo Fleury e Fleury, como

... um processo neural complexo, que leva à construção de memórias. Aquilo que se aprende e depois se esquece é como se nunca tivesse acontecido; o conjunto de coisas de que nos lembramos constitui a nossa identidade. Como o coloca Izaquierdo (1997), o indivíduo é exatamente só aquilo de que se lembra; eu sou quem sou porque me lembro de quem sou, porque sei quem sou. Se não nos lembrássemos de nada, não seríamos alguém; por isso é tão trágica a fase final da doença de Alzheimer, ou a ignorância do próprio eu. (FLURY & FLEURY, 2001: 190).

Esse processo de associação entre o aprendizado e a lembrança é em parte resultado da própria mimese, ou seja, memória constituída a partir da experiência frente aos fenômenos. No ensino de história, podemos construir experiências que possibilitem ao aluno vivenciar os fatos de outras formas que não seja voltar ao passado em uma máquina do tempo, sonho de muitos historiadores, mas que só é possível no cinema como no filme de mesmo nome, estrelado por Guy Pearce, lançado no ano de 2002.

Primeiramente, precisamos diferenciar em nossos planejamentos as naturezas de objetivos. Sabemos que existem três tipos de objetivos principais: os conceituais (saber conhecer); os procedimentais (saber fazer), os atitudinais (saber ser). Podemos perceber que esses três tipos de objetivos nos reportam diretamente para as competências e habilidades elencadas pela UNESCO como as metas do ensino básico dos países signatários.

No entanto, sabemos que ao traçarmos nossos programas, estamos normalmente preocupados com apenas um dos tipos de objetivos, o conceitual, saber conhecer, como se o conhecimento por si somente pudesse proporcionar ao educando o ambiente propício para que desenvolva suas competências e habilidades. Tal comportamento leva a uma premissa falseada, ou

podemos dizer falaciosa, proposta por nossos pais iluministas: “o conhecimento liberta da escuridão da ignorância”.

Agora, sobre nova roupagem, podemos afirmar que o que aprendo a fazer com o conhecimento é que me liberta da escuridão do preconceito, dos tabus, da violência e da exploração, e não simplesmente o saber pelo saber.

Dessa forma, mais do que nunca, nós professores de história precisamos propor atividades que visem os demais tipos de objetivos, como os procedimentais. Se eu não propuser trabalhos de escrita, meu aluno não aprenderá a fazer artigos, crônicas, redações e outros textos; se eu não propor atividades de análise social, como entrevistar moradores de rua, visitar hospitais, consultar jornais atuais e antigos, meus alunos não desenvolverão posturas frente aos acontecimentos do presente e do passado. São novas atitudes frente ao contexto geral que almejamos que nossos alunos desenvolvam, mas se não proporcionamos atividades que lhes propicie um ambiente favorável, isso será impossível.

Algumas propostas são viáveis, como: análise de jornais, pesquisas de campo, estudos de imagens, filmes, entrevistas com pais, indivíduos da sociedade, ouvir emissoras de rádio; construir blogs, criar jogos, entre tantas outras possibilidades. Essas atividades são todas de cunho avaliativo, porque criar condições de autoconstrução requer processo de avaliação do desenvolvimento do sujeito dentro da determinada atividade.

Portanto, esse texto nasceu da percepção que o ensino de História vem sofrendo nas últimas décadas uma crise de esgotamento. O mais comum entre alunos da educação básica é ouvir que os mesmos não gostam de história. Mas, por que isso ocorre? A resposta é simples, por falta de sentido. Significar o ensino é a essência do processo de ensino e aprendizagem, entretanto, o desafio é fazer isso. Superar os obstáculos do ensino de História propostos pelo cotidiano escolar é uma tarefa difícil quando o aluno não percebe a significação do que estuda e principalmente não se vê como agente desse processo histórico. O desafio do professor é:

... mostrar que, graças à cultura que nós, membros da espécie humana, produzimos, temos tido talento para nos vestir mais adequadamente que os ursos, construir casas melhores que o João de Barro, combater com mais eficiência que o tigre, embora cada um de nós, seres humanos, tenha vindo ao mundo desprovido de pelos espessos, bicos diligentes ou garras poderosas (PINSKY & BASSANEZI PINSKY, 2010: 21).

A partir de um ensino de História engajado com a construção de um conhecimento para a vida prática, como proposto no citado, o discente seria capaz de se compreender enquanto sujeito histórico, interventor e transformador das realidades contextuais de seu tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, na mesma direção apontada por Marta Gouveia de Oliveira Rouvai (1995); Antônio Simplicio de Almeida Neto (2002) e Maria Rocha Rodrigues (2003), não se pode explicar o fracasso escolar com críticas à competência docente. Para esses autores, em contraposição a uma tendência explicativa simplista, deve-se perceber que não existe fracasso escolar, mas alunos e professores que vivenciam a situação de fracasso escolar. Neste sentido, concordamos com Charlot quando propõe que a única forma de superação do fracasso escolar é o desenvolvimento de “uma relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (2000, p.78). Essa relação do sujeito com o mundo e com ele mesmo é o seu empoderamento, o seu desenvolvimento de habilidades que o possibilitem ao pleno exercício da cidadania. Portanto, a situação de falência de uma educação histórica voltada ao desenvolvimento pleno da cidadania, segundo Izabel Barca, não possui uma solução infalível. No entanto, é sabido que é preciso fazer um profundo investimento em ações que visem o aprimoramento da formação docente. Para Barca,

Alguns modelos e versões da História são mais atualizados do que outros, alguns temas e escalas de abordagem adquirem mais relevância para responder a problemas da sociedade de hoje do que outros. A adoção de um modelo de História narrativa-explicativa, que integre uma análise fundamentada de perspectivas diversas, que não esqueça a escala local e global, parece ser mais consentânea com os debates sobre a ciência histórica e com as exigências de desenvolvimento, no respeito por várias identidades (BARCA, 2007: 6).

Na visão da autora, é necessário investimento em uma proposta de formação de professores de História que adote um modelo de História narrativa-explicativa, ou seja, que através da aplicação de pesquisa no ensino se valorize os conhecimentos históricos tanto globais, quanto locais, de forma a contribuir para o desenvolvimento da cidadania em respeito a diversidade identitária.

Dessa forma, constituir um ensino de história que privilegie a pesquisa, o pensamento reflexivo e crítico, objetivos perseguidos pelos historiadores-docentes, é um processo que deve aliar teoria e prática, constituindo o que podemos conceituar como uma práxis docente. Mas, essa práxis, deve ser voltada à formação do sujeito pensante livre e não centrada conforme discorreu Michel Foucault (1989), em um profundo investimento de adestramento do sujeito para sua inserção no campo social. Como forma de superação da fragmentação identitária sofrida pelos docentes-historiadores, pois não conseguem perceber em suas vivências práticas no

mundo da escola e do ensino de história seus papéis de protagonistas do conhecimento histórico. Como podem querer formar alunos pensantes, críticos, reflexivos como apareceu nas cinco respostas aqui analisadas? Antes de tentar instrumentalizar estudantes da Escola Básica a se constituírem sujeitos históricos, os professores de história precisam unificar suas identidades de docente e de historiador.

Esse tipo de visão pode parecer voltado estritamente para a linha de formação de professores excluindo a formação profissional do historiador, no entanto, sabemos que no Brasil, a profissionalização do historiador passa há muitas décadas primeiro pela docência, como já referido, pois, a inserção do profissional da História em outras atividades, como centros de referência em Pesquisa, orientações voltadas a questões patrimoniais e outros campos, ainda é insipiente. A grande maioria dos egressos dos cursos de História, sejam licenciados ou bacharéis, seguirão a carreira docente, seja em nível fundamental e médio ou superior. Nessa perspectiva, discorrer sobre o ofício do historiador sem perpassar profundamente uma reflexão sobre sua atuação na docência é ignorar seu maior campo de atuação.

BIBLIOGRAFIA

ABUD, Kátia Maria. *A História nossa de cada dia: o saber escolar e o saber acadêmico na sala de aula*. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, pp. 107-117.

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

ALLIEU, N. *De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire*. In: DEVELAY, M. **Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris: ESF Editeur, 1995.

ASHBY, Rosalyn. *Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos*. In. BARCA, I. (org.) **Educação histórica e museus**. Braga: Uminho, 2003, p.37-57.

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

BARCA, Isabel. *Educação Histórica: Uma nova área de investigação*. In. ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005, p.15-25.

BARCA, Isabel. *Aula Oficina: um projecto à avaliação*. In. BARCA, I. (org.) **Para uma educação histórica com qualidade**. Braga: Uminho, 2004, p.131-144.

BARCA, Isabel. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. Faculdade de Letras. Porto, III série, volume 2, 2001, p. 13- 21.

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

BARCA, Isabel. *O pensamento histórico de jovens*. Braga.CEEP, Universidade do Minho, 2000.

BARCA, Isabel. *O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Tempo e Memória: o que se ensina na escola?* In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. **A memória e o ensino de história**. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, pp. 39-51.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BLOCH, Marc. *Apologia a História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

BURKE, Peter. *História e teoria social*. 3 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CAINNELI, Marlene Rosa. *A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental*. Tempos Históricos. Volume 12, 1.º semestre, 2008, pp. 97-109.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHARLOT, Bernard. *A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos*. In. CHARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.11-31.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EDWARDS, Verônica. *Las formas del conocimiento em el aula*. In: ROCWELL, Elsie (coord.). **La escuela cotidiana**. México. Fondo de Cultura Econômica, 1995, p.145-172.

FABREGAT, Clemente Herrero. *La formación Del profesorado em ciências sociales*. Ijuí: Ed.Unijuí, 2005.

FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: PAZ e TERRA, 1992.

FURET, François. *A Oficina da História*. Lisboa: Gradiva, 1986.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. *O ensino de história e seu currículo: teoria e método*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 2.ed.Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

LEE, Peter. *Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. Compreensão da vida no passado*. In: BARCA, Isabel (org). **Educação Histórica e museus**, Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2001.

MARTINS, Estevão de Rezende. *Educação e Consciência Histórica*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NADAI, Elza & BITTENCOURT, Circe. *Repensando a noção de tempo histórico no ensino*. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 93-120.

NETO, Antônio Simplício de Almeida. *Dimensões utópicas nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores*. Tese de doutorado: FEUSP, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. *Por uma História prazerosa e conseqüente*. In: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 17-36.

PINSKY, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

POSSAMAI, Zita Rosane. *Museu e arquivo: laboratórios de aprendizagem e descobertas*. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. **A memória e o ensino de história**. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, pp. 98-106.

REIS, José Carlos. *A História entre a filosofia e a ciência*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2007.

RODRIGUES, Gabriela & PADRÓS, Enrique Serra. *História Imediata e pensamento único: reflexões sobre a História e o ensino de História*. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. **A memória e o ensino de história**. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, pp. 123-139.

RODRIGUES, Maria Rocha. *Os usos do conhecimento histórico na compreensão da realidade*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2003.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Os meios de comunicação de massa nas aulas de história*. In: Revista comunicação e educação. São Paulo: USP/Moderna, 1995, p. 81-87.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

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

SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. 6 ed. São Paulo. Martins Fontes. 1995.

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

SCHMIDT, Maria auxiliadora e CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004 .

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

SILVA, Marcos A. da. *Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural – contra o horror pedagógico*. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. **A memória e o ensino de história**. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

SOARES, Olavo Pereira. *A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; OYARZABAL, Graziela Macuglia; ORTH, Miguel Alfredo; GUTIERREZ, Suzana de Souza. *A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

VOGLER, Jean. *Pourquoi enseigner l'histoire à l'école?* Paris: Hachette, 1999.

ENTRE TEORIA E PRÁTICA: POR UMA REFLEXÃO SOBRE O QUÊ E COMO OS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO COMPREENDEM OS PROCESSOS REVOLUCIONÁRIOS OCORRIDOS NA INGLATERRA DO SÉCULO XVII

JÚLIA SILVEIRA MATOS

UIRYS ALVES DE SOUZA

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

RESUMO: A História é um conceito amplamente discutido e revisto durante os séculos, ou seja, não existe uma forma unilateral de asseverar o que ela é, entretanto, pode-se compreender que ela pode ser o estudo das formas como os humanos se representam no mundo através dos tempos, tais formas podem ser materiais ou imateriais. Esse trabalho é resultado de nossa pesquisa para a elaboração da dissertação de mestrado defendido no ano de 2016, no qual buscamos analisar como os jovens historiadores - quando abordamos o conceito de jovens historiadores, diz respeito ao tempo em que eles estavam na universidade, ou seja, não tem relação nenhuma com seu tempo de vida, mas sim com o tempo de vida acadêmica - em formação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) (re)significaram as mudanças ocorridas na Inglaterra durante o século XVII. Tivemos por finalidade analisar o desenvolvimento das consciências históricas que eles engendraram, essas que dizem respeito à teoria de Rüsen sobre consciência histórica, que são: consciência tradicional, exemplar, crítica e genética. Assim, através de uma metodologia conhecida como análise de conteúdo, posterior a chamada aula-oficina, detectamos as frequências discursivas dos jovens historiadores em formação e qual das quatro consciências foram se apresentando nos discursos deles.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Histórica, Jovens Historiadores em Formação, Consciência Histórica.*

A História é um conceito amplamente discutido e revisto durante os séculos, ou seja, não existe uma forma unilateral de asseverar o que ela é, entretanto, pode-se compreender que ela é o estudo das formas como os seres humanos se representam no mundo através dos tempos, tais formas podem ser materiais ou imateriais.

Esse trabalho é um recorte do nosso Trabalho de Conclusão de Mestrado e, de forma indireta, é uma continuação do que foi estudado à produção do Trabalho de Conclusão de Curso, tendo em vista a obtenção do título de licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no ano de 2011. O Trabalho de Conclusão de Curso foi uma análise sobre o ideal de direito através da perspectiva do John Locke¹⁸¹ e a concepção que ele apresentava à formação do Estado através do contrato social. O título foi “JOHN LOCKE: O IDEAL DE DIREITO E CONCEPÇÃO DO ESTADO MODERNO”. Para o desenvolvimento do trabalho, fez-se necessário uma análise sobre o universo no qual Locke vivenciou, tendo por intenção compreender para quem ele estava falando, por que ele estava falando e compreender as ideias circulantes naquela época, ou seja, fez-se um estudo, de forma sucinta, sobre os processos que passavam a Inglaterra e a Europa do século XVI e XVII.

Com o passar do tempo, ao entrar no Programa de Pós-Graduação em História Profissional pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com um projeto um pouco diferente do que o trabalho aqui desenvolvido, foi-se absorvendo outras óticas ao tratar com a História e seus processos. Em primeiro momento, tinha-se por intenção analisar como os livros didáticos apresentavam o processo de alteração política, econômica, social, religiosa, etc., da Inglaterra durante o século XVII, só que, com um processo de maturação intelectual e muitos debates com a minha orientadora, a professora doutora Júlia Silveira Matos, essa que é provida de uma ampla bagagem cultural e intelectual, começamos a pensar em outros objetivos ao trabalho.

A professora doutora Júlia Silveira Matos, em suas aulas do mestrado através da disciplina de Teoria e Metodologia da Pesquisa no Ensino de História, nos colocou em contato com as leituras do pesquisador alemão Jörn Rüsen que consegue estabelecer um diálogo profícuo entre a filosofia da História e o ensino de História. Ele, que influenciou teoricamente a base do nosso Trabalho de Conclusão de Mestrado, apresenta a consciência histórica como substanciamento da forma dos seres humanos se responderem ao mundo através da relação temporal entre o presente e o passado para prospectar o futuro, sendo tais condições extremamente necessárias à práxis vital.

¹⁸¹ Intelectual inglês nascido em 1632 e falecido em 1704, famoso por uma série de obras de cunho político e psicológico.

Através disso, o presente trabalho sofreu algumas alterações, pois passou-se a entender que não era relevante analisar o que apresentavam os livros didáticos por si só, mas sim como as pessoas que os liam se orientavam temporalmente através das informações que eles apresentavam. A partir de então, começou-se a refletir algumas questões para a produção do Trabalho de Conclusão de Mestrado, como, por exemplo: 1) Qual seria o público-alvo da pesquisa?; 2) Qual a justificativa para o público-alvo?; 3) Que metodologia usar para extrair as fontes narrativas?; 4) Que materiais utilizar como base informativa ao público-alvo; 5) Como criar um mecanismo coerente para extrair a percepção temporal e significativa do público-alvo? 6) Quais as significâncias que o público-alvo apresentou sobre o assunto? Deve-se ficar claro que o assunto permaneceu, que é a análise sobre as modificações políticas, intelectuais, religiosas, econômicas, etc., da Inglaterra durante o século XVII, o que mudou foi somente a forma de análise sobre tal assunto.

As respostas das perguntas expostas no parágrafo acima são, respectivamente: 1) Jovens historiadores em formação; 2) São eles que estão se habilitando e terão a autoridade acadêmica para falar sobre o seu conhecimento técnico em História; 3) Uma metodologia conhecida como aula-oficina; 4) Um texto base, um filme que representava um momento da época e uma aula expositiva-dialogada sobre a Inglaterra do século XVII; 5) Através de um questionário com perguntas que visassem a experienciação, interpretação e orientação para a vida prática do público-alvo, tendo como base informativa: o filme, o texto de referência, a aula expositiva-dialogada e alguns livros didáticos que apresentassem sobre a Inglaterra do século XVII; 6) alguns resultados desse item serão apresentados no término desse trabalho.

Abaixo iremos apresentar um pouco sobre a educação histórica e a relevância dela à prática docente

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA PROPOSTA À REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE

A Educação Histórica é um campo de investigação que vem ganhando grande repercussão em várias universidades, a nível global, nos últimos 40 anos. Dentro dessas universidades têm pesquisadores que, diligentemente, encabeçam esses estudos, como, por exemplo, Isabel Barca e Marília Gago em Portugal; Peter Lee, Arthur Chapman e Rosalyn Ashby na Inglaterra; Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Estevão Rezende

Martins, Luis Fernando Cerri, Marlene Cainelli, Júlia Silveira Matos, Marcelo Fronza no Brasil; Peter Seixas no Canadá, entre outros.

No que diz respeito a este campo de investigação, entende-se que

A perspectiva da Educação Histórica parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas, pelo contrário, possui uma natureza multiperspectivada. (BARCA; SCHMIDT, 2009: 12).

Ou seja, a proposta da Educação Histórica é investigar sobre as possibilidades de percepções subjetivas a respeito da História por parte dos discentes, o que significa que cada indivíduo, sendo ou não historiador, tem uma forma particular de narrar os fatos que ocorreram no passado. Para este trabalho, o cerne da pesquisa está na análise das percepções de jovens historiadores em formação sobre a Inglaterra do século XVII. Entretanto, no que diz respeito a subjetividade da compreensão da História,

[...] não significa aceitar o relativismo de todas as explicações sobre o passado e o presente, mas entender que existe uma objetividade na História. Assim, ela precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado, incluindo aquelas que foram construídas pelos que vivem as lutas do presente (BARCA; SCHMIDT, 2009: 12)

Dessa forma, por mais que a História seja multiperspectivada em suas narrativas e que a substanciação dela através das narrativas seja singular – já que cada indivíduo que narra uma História se utiliza de uma versão para explicar e argumentar o que ocorreu -, existe, sim, um consenso, uma objetividade, tendo em vista que a História é uma ciência. Portanto,

O pensamento histórico torna-se especificamente científico quando segue os princípios da metodização, quando submete a regras todas as operações da consciência histórica, cujas pretensões de validade se baseiam nos argumentos das narrativas, nas quais tais fundamentos são ampliados sistematicamente. A razão, tal como reivindicada pela história como ciência, fundamenta-se nesse princípio da metodização. É com base nos princípios que tornam o pensamento histórico racional, isto é, que definem seu caráter argumentativo-fundante, que a história se constrói como especialidade. (RÜSEN, 2010b: 12).

Assim, pode-se entender que a História, como produto da consciência histórica, é formada por propostas científicas, de tal forma que a proposta principal da Educação Histórica é investigar o desenvolvimento dos discentes no que diz respeito à sua percepção sobre a História e à sua manifestação através da consciência histórica, tanto na narrativa oral como na escrita. Esses estudos acerca da consciência histórica vêm ganhando força porque, de acordo com a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Isabel Barca, “Acredita-se que este fenômeno esteja particularmente relacionado com a consolidação da História como disciplina escolar e com o significado que a formação histórica passou a ter na vida dos cidadãos” (BARCA; SCHMIDT, 2008: 11).

Pelo fato de a História estar consolidada nos currículos escolares, muitos pesquisadores sentiram a necessidade de analisar o que está sendo apreendido pelos discentes, ou seja, como esses entendem a História e seus processos. Para tal finalidade, os pesquisadores costumam coletar e analisar as narrativas inferidas pelos discentes para realizarem suas pesquisas. Assim, aqui buscou-se analisar o que e como os jovens historiadores compreendem sobre a História, mais especificamente nesse trabalho, sobre o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII, e quais as inferências que eles retiram disto à vida prática.

A disciplina da História, como todas as ciências, se inova, se rearticula e se repensa o tempo todo. Assim, percebeu-se a carência de compreender como os jovens historiadores em formação analisam os processos históricos e que sentidos lhes são desenvolvidos. De tal forma que a Educação Histórica, sendo embasada através dos postulados teóricos sobre a consciência histórica – principalmente a desenvolvida por Jörn Rüsen -, visa investigar essas carências.

Sendo assim, o objetivo motivador do Trabalho de Conclusão de Mestrado, e que aqui estamos sintetizando, é analisar e compreender como jovens historiadores em formação entendem e (res)significam os processos revolucionários ocorridos na Inglaterra durante o século XVII, pois no Trabalho de Conclusão de Mestrado entendemos ser necessário estender a investigação sobre as consciências históricas para além dos ensinamentos fundamental e médio, já que os futuros profissionais da História são e serão formadores de opinião, indiferente se estão ou estarão em sala de aula, escrevendo livros ou no exercício de qualquer outra profissão que vierem a desempenhar no campo da História, ou seja, de forma institucional ou não, atuaram como articuladores das narrativas sobre o passado.

Para atingir o objetivo desse trabalho, utilizamos como metodologia a aula-oficina proposta pela professora doutora Isabel Barca, que é a prática da utilização da aula como um laboratório para o ensino de História. Isso quer dizer que, através de uma pesquisa centrada em atividade praticada na sala de aula, analisa-se as narrativas dos discentes. No caso desse trabalho, os alunos que estão em formação para atuar na área de História.

Para alcançar tal propósito, o professor-pesquisador deve coletar as ideias prévias que os educandos têm sobre determinado assunto porque, com as novas vertentes que vêm sendo apresentadas sobre consciência histórica e Educação Histórica, acredita-se que os discentes não vão para a sala de aula sem o menor conhecimento de História. Ou seja, eles já possuem um conhecimento prévio sobre tal assunto através de outras formas além daquelas oferecidas pela escola, como por exemplo filmes, desenhos, museus, jogos, a própria história familiar, internet,

documentários, séries, entre outros sistemas de mídias e experiências que distribuem informações.

Nas palavras de Isabel Barca, com relação à aula-oficina,

A ideia é que, primeiramente, o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado. (BARCA, 2013: 2).

Desse modo, a aula-oficina tem por intenção pesquisar previamente, através da produção das narrativas, as percepções dos discentes sobre determinados assuntos históricos, os incentivando a pensar, comparar, analisar historicamente, claro que não no mesmo patamar de um historiador, entretanto se pode chegar a conclusões parecidas.

No caso do Trabalho de Conclusão de Mestrado, usamos dessa metodologia com os jovens historiadores em formação.

Logo, ao tratar sobre a relevância da aprendizagem histórica, Jörn Rüsen diz que

A aprendizagem histórica pode se explicar como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos. (RÜSEN, 2010, 51).

Sendo assim, aprender História é mais do que simplesmente “adquirir conhecimento” sobre o passado. Aprender História significa relacionar um acúmulo de experiências do passado com a intenção de perspectivar o futuro. E a aula-oficina colabora para examinar as narrativas para além do conhecimento adquirido e averiguar como os discentes apreendem os saberes históricos e como estes lhes fazem sentido na vida prática.

Mas, na prática, como foi utilizada a aula-oficina no desenvolvimento dessa pesquisa? Primeiramente aplicamos um pequeno questionário à turma na qual foi realizada a pesquisa sobre o que os discentes entendem por História¹⁸². Para tal propósito, questionou-se: 1) Para você, o que é História, 2) Para que serve a História e 3) Já ouviu falar de consciência histórica? O que lhe vem a cabeça ao ler este termo (consciência histórica)?

¹⁸² O resultado desta pesquisa foi publicado em um artigo intitulado “A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS HISTORIADORES EM FORMAÇÃO: COMO ALUNOS UNIVERSITÁRIOS CONCEITUAM HISTÓRIA?”, disponível em: <<http://www.lapeduh.ufpr.br/revista2014/REDUH.pdf>>. Acesso em jan. de 2014.

Após as análises feitas sobre como os universitários percebem a História, buscamos compreender como eles narraram o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII e o que esses processos significam para eles. A escolha sobre analisar as narrativas acerca da Inglaterra do século XVII ocorreu porque aqui acreditamos que o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII inaugurou uma nova forma de compreensão sobre o poder da Monarquia Absolutista e os efeitos que este poder exercia naquela sociedade, a ponto de influenciar na célebre Revolução Francesa (1789), entre outros inúmeros aspectos que a Inglaterra do século XVII inaugurou, como, por exemplo, o embrião da Revolução Industrial.

O acontecimento principal foi o rompimento da sociedade com a autoridade espiritual e temporal do monarca absoluto (neste período, Carlos I), liderado pelos parlamentares puritanos que buscavam fazer valer a Carta Magna de 1215 – essa que, no período do rei João Sem Terra, buscou limitar o poder do rei. A partir de então, o rei passou a ser visto e julgado como um ser humano normal, não mais como um ser divino.

Esse rompimento com o poder tradicional não era novidade na Inglaterra, pois o próprio Henrique VIII já havia cortado o vínculo com o poder clerical de Roma. Porém, a grande novidade estava na possibilidade de uma maior distribuição de poder político a um grupo que economicamente já angariava espaço: os burgueses. Sendo assim, diante das novas lógicas que começaram a surgir na Inglaterra, o mundo, de uma forma geral, passou a ser alvo desses reflexos.

Para a aula-oficina, o professor-pesquisador, como já dito anteriormente, deve optar por algumas fontes à análise do público-alvo, no Trabalho de Conclusão de Mestrado, as fontes escolhidas e utilizadas foram: 1) o filme “Morte ao rei”, 2) a leitura prévia da obra de Christopher Hill “A Revolução de 1640”; 3) intervenções mediadas pelo autor desse trabalho através de *slides* e 4) alguns livros didáticos¹⁸³ que abordavam algo atinente ao tema para a análise dos jovens historiadores em formação. Como desfecho da aula-oficina, aplicamos um questionário contendo dez perguntas aos discentes para que se posicionassem acerca de conceitos substantivos, que, entre eles, foi o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII, e exibissem as suas ideias de segunda ordem, coadunando-as com alguns excertos

¹⁸³ Os livros didáticos foram utilizados como fonte à análise dos jovens historiadores em formação. Serviu para que eles os relacionassem com as outras fontes apresentadas e debatidas. Estas relações foram substanciadas através de algumas perguntas do questionário que se apresenta na íntegra na Dissertação no capítulo 3 do Trabalho de Conclusão de Mestrado, disponível em: <http://www.poshistoria.furg.br/images/stories/dissertacoes/dissertao%20uirys%20alves%20de%20souza.pdf>.

de livros didáticos sobre os processos, já que, muitas vezes, é através do livro didático que o saber é distribuído, e, por fim, que evidenciasse se a análise sobre o processo revolucionário contribuiu, de alguma forma, nas insituições da contemporaneidade, ou seja, se ele apresenta algo para a vida prática dos historiadores em formação.

No Trabalho de Conclusão de Mestrado, optamos fazer uma apresentação teórica sobre a percepção de Rüsen acerca da consciência histórica. Todavia, pelo fato de esse trabalho ser uma síntese, optamos em apresentar de forma resumida a teoria de Rüsen. A ver.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: AS CONTRIBUIÇÕES DE RÜSEN ÀS REFLEXÕES DA PRÁXIS DOCENTE

A proposta aqui é trazer, de forma sintética, um debate teórico sobre a produção da narrativa como fonte de sentido e significado no desenvolvimento da consciência histórica, já que a Educação Histórica é uma forma de investigar os processos internalizados da História através das formas significativas para as pessoas.

Como a base teórica do nosso Trabalho de Conclusão de Mestrado foi respaldada nas quatro consciências históricas (tradicional, exemplar, crítica e genética) desenvolvidas pelo pensador alemão Jörn Rüsen, optamos apresentar alguns quadros que evidenciam o que entendemos aqui como sendo os princípios do pensamento de Rüsen, a ver:

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmação das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um	Relação de situações particulares com	Delimitação do ponto de vista próprio frente	Aceitação de distintos pontos de vista em uma

	modelo de vida comum e válido para todos	regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	às obrigações preestabelecidas	perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior.	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – role playing	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança na refutação de obrigações externas – role-playing	Mudanças e transformações dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança Equilíbrio de papéis
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

(RÜSEN, 2010: 63)

QUADRO 1 – OS QUATRO TIPOS DE CONSCIÊNCIA DA HISTÓRIA

O quadro acima elaborado pelo próprio Jörn Rüsen torna didaticamente inteligível as formas que ele entende como os humanos agem intencionalmente a partir de cada uma das quatro consciências históricas.

Para entender a questão, um tanto quanto complexa de “perspectivar o futuro”, tem-se que compreender o que Rüsen entende pelas quatro estruturas cognitivas do ser humano no seu tratar com o tempo, ou seja, do tempo natural que interfere no tempo humano, que são: experiência, interpretação, orientação temporal e motivação do agir. Sendo assim, o indivíduo experiencia o tempo, interpreta o tempo e se orienta através das três dimensões

temporais (presente-passado-futuro), no caso desse trabalho, buscamos analisar como os jovens historiadores em formação compreenderam o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII e como eles, através de suas narrativas, se orientaram à vida prática.

As narrativas, para Rüsen, são norteadas por essas quatro estruturas cognitivas que são consideradas por Rüsen como fundamentais para o desenvolvimento da consciência histórica, porque elas estão unidas à ideia de aprendizagem histórica que, para o filósofo, “É a consciência histórica humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo.” (RÜSEN, 2010, p. 79).

Para Rüsen, essas quatro competências (experienciação, interpretação, orientação e motivação do agir) guiam os seres humanos em suas narrativas, pois são manifestações - orais e/ou simbólicas - de suas consciências históricas, que, por sua vez, irão culminar nas intenções do agir humano, uma vez que

através da memória o passado se torna presente de modo que o presente é entendido e perspectivas sobre futuro podem ser formadas. A perspectiva sobre o passado domina, é claro, uma vez que a consciência histórica funciona através da memória. Essa consciência está, porém, completamente determinada pelo fato de que a memória encontra-se intimamente ligada às expectativas futuras. O próprio presente é visto, interpretado e representado como um processo em curso na estreita relação cada memória com a expectativa de futuro. (RÜSEN, 2010: 79).

Optmos fazer uma ilustração, que segue abaixo, para evidenciar de forma didática como funciona esta relação entre experienciação-interpretação-orientação-motivação juntamente com a consciência histórica tradicional-exemplar-crítica-genética. Que é:

Experiência Interpretação Orientação Motivação	↔	Genética (forma de orientação à vida prática)	↔	Experiência Interpretação Orientação Motivação
⇄		⇄		⇄
Tradicional (forma de orientação à vida prática)	↔	Consciência Histórica	↔	Crítica (forma de orientação à vida prática)
⇄		⇄		⇄
Experiência Interpretação Orientação Motivação	↔	Exemplar (forma de orientação à vida prática)	↔	Experiência Interpretação Orientação Motivação

Fonte: Elaboração própria

Estruturamos o quadro acima tendo por intenção apresentar de forma didática e sistêmica como funciona a dinâmica da apreensão do saber histórico para Jörn Rüsen, de tal forma que “Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos.” (RÜSEN, 2010, p. 82), ou seja, a necessidade de aprender História está exatamente na socialização do acúmulo de experiências passadas durante os tempos, e elas são responsáveis pelo agir dos seres humanos em suas vidas.

Posterior às explicações desenvolvidas nesse trabalho - que é uma síntese do nosso Trabalho de Conclusão de Mestrado - acerca da Educação Histórica, a formação da consciência histórica e como os indivíduos se apropriam das experiências temporais à orientação do agir na vida prática, optamos posteriormente apresentar alguns dos resultados propriamente ditos das narrativas dos jovens historiadores em formação, pois as narrativas foram analisadas através de dez questões nas quais eles responderam, logo, ficaria demasiado e excederia o limite de palavras aqui proposto apresentar todas as dez. Assim, optamos apresentar as questões em que os jovens historiadores em formação se manifestaram de forma mais conceitual e particular. A ver.

JOVENS HISTORIADORES EM FORMAÇÃO: SUAS REFLEXÕES SOBRE A INGLATERRA DO SÉCULO XVII

Nessa pesquisa, participaram do questionário 35 alunos que cursavam o 4.º semestre de História, licenciatura ou bacharel, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG-BR), todavia, nem todos responderam as perguntas. Assim, em cada uma das tabelas apresentadas posteriormente, será evidenciado o número de alunos que optaram responder, ou não.

Conforme já exposto, foram feitas 10 perguntas, optamos apresentá-las através de uma imagem e, de imediato, explicar as questões que escolhemos para apresentar nesse trabalho. A ver:

O Presente questionário visa avaliar, analisar e compreender o que os/as discentes compreenderam posteriormente ao ver o filme "Carlos I", ao entrarem em contato com a leitura do Christopher Hill (A Revolução Inglesa de 1640), os fragmentos de livros didáticos acerca do assunto e as intervenções do mestrando Uirys Alves de Souza sobre o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII e o que eles/elas avaliam na relevância de compreender este mesmo período.

Nome: [REDACTED] N° de mat.: [REDACTED] Data: [REDACTED]

- 1) Para você, o que foi o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII?
- 2) Explica, por tuas palavras, o sentido das fontes apresentadas na aula (o filme de Carlos I, o texto de C. Hill sugerido à leitura e os fragmentos dos livros didáticos sobre o assunto).
- 3) Para você, qual das fontes aqui expostas melhor contribuíram para a sua compreensão sobre a Inglaterra do século XVII? Por quê?
- 4) Ao entrar em contato com as fontes, qual a diferença entre as argumentações expostas no filme e no texto do C. Hill? Por quê?
- 5) Para você, quais das fontes expostas durante as aulas sobre a Inglaterra do século XVII apresentam propostas narrativas semelhantes? E quais apresentam abordagens diferentes? Por quê?
- 6) Alguns autores compreendem o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII como sendo um só, pois a Revolução Puritana e a Revolução Gloriosa estavam intimamente conectadas, já outros, utilizam cada um desses fatores como sendo únicos, expondo que houve a revolução Puritana e a Revolução Gloriosa, pois captam cada uma com um processo particular. Você, concorda com algumas dessas duas hipóteses? Por quê? Caso não, o que você sugeriria para conceituar o processo?
- 7) Você acha que o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII contribuiu para pensamentos e instituições presentes na atualidade? Por que?
- 8) Compare as três fontes (Filme, texto C. Hill e livros didáticos) explicando como o conceito de revolução se modificou conforme a narração do autor? Por quê?
- 9) Sabendo-se que em meados do século XVIII houve a Revolução Industrial, tendo em vista o processo revolucionário da Inglaterra no século XVII, pode-se afirmar que a História é motivada por causa e consequência? Como e Por quê?
- 10) Faça um texto, de quantas páginas achar necessário, articulando as três fontes (o filme, o livro e os fragmentos do livro didático).

Acima, como podemos perceber, constam as perguntas que foram elaboradas afim de buscar as reflexões que os jovens historiadores em formação apresentaram sobre a Inglaterra do século XVII, sendo que, em uma leitura rápida das questões, compreende-se que existe todo um universo de possibilidades argumentativas para explicar/narrar/(res)significar esse momento da História da Inglaterra e, de certa forma, direta ou indiretamente, global. Fato esse que tornou a análise um tanto quanto complexa, pois apareceu uma “infinitude” de possibilidades para elaborar categorias de análise.

Entretanto, conforme já apresentamos, iremos somente expor os resultados de algumas questões, que são: “1) Para você, o que foi o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII?”, “6) Alguns autores compreendem o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII como sendo um só, pois a Revolução Puritana e a Revolução Gloriosa estavam intimamente conectadas, já outros, utilizam cada um desses fatores como sendo únicos, expondo que houve a revolução Puritana e a Revolução Gloriosa, pois captam cada uma com um processo particular. Você, concorda com algumas dessas duas hipóteses? Por quê? Caso não, o que você sugeriria para conceituar o processo?”, e, por fim, “7) Você acha que o processo

revolucionário da Inglaterra do século XVII contribuiu para pensamentos e instituições presentes na atualidade? Por quê?’

As questões acima que escolhemos para apresentar seguiu um critério mais conceitual, ou seja, entendemos que para essa apresentação seria mais relevante abordarmos as narrativas onde os jovens historiadores em formação evidenciam suas análises conceituais¹⁸⁴ sobre a História da Inglaterra do século XVII.

Como metodologia de análise para a criação de tabelas e, por sua vez, inferências das fontes, usamos a análise de conteúdo proposta pela Lawrence Bardin (1977), pois entendemos nesse trabalho que esse mecanismo de análise contribuiu para categorizar e sistematizar as formas de consciência dos jovens historiadores, já que, em essência, a análise de conteúdo é uma proposta analítica que relaciona aspectos quantitativos e qualitativos através de criação de unidades de referência, sendo assim, ela possibilitou uma maior rigorosidade técnica à análise.

A seguir iremos analisar a primeira tabela¹⁸⁵:

P1. Para você, o que foi o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII? (33 alunos).			
	C1. 1ª pessoa.	C2. Sujeito oculto.	C3. Total.
L1. Motivações econômicas.	9	18	25
L2. Motivações políticas.	12	20	32
L3. Motivações religiosas.	7	15	22
L4. Motivações sociais.	9	11	20
L5. Ruptura à Idade Média.	2	4	6
L6. Referências históricas anteriores ao processo.	2	4	6
L7. Influência histórica para além da Inglaterra e/ou do século XVII.	3	6	9

No questionário da tabela acima, o número de alunos total que responderam a pergunta foram 33. Como se pode perceber na tabela acima, o C1 e C2 diz respeito a apropriação do sujeito narrador, ou seja, se ao narrar ele se inseriu na análise conforme a P1 propunha: “Para você [...]”. Entretanto, como se percebeu através da tabela, alguns se ocultaram da análise no sentido em que discorreram sobre a questão, mas não evidenciaram uma reflexão particular,

¹⁸⁴ Conforme já exposto na nota de rodapé 3, para se ter acesso total ao Trabalho de Conclusão de Mestrado, onde estão mais claras as ideias aqui abordadas por um todo, acesse: disponível em: <http://www.poshistoria.furg.br/images/stories/dissertacoes/dissertao%20uirys%20alves%20de%20souza.pdf>.

¹⁸⁵ A estrutura da tabela ficou organizado com letras e números, as letras P, L e C, significam respectivamente: pergunta, linha e coluna, fez-se isso pois na hora de quantificar cada uma das perguntas, ficou melhor demarcar assim no questionário. Os números da tabela são altamente sugestivos, seguem apenas uma ordenação de quantidade. Os que argumentaram que responderam em outras perguntas, por exemplo, na “pergunta 2” disse que havia respondido na “pergunta 1”, foi-se na “pergunta 1” para fazer a análise da narrativa à “pergunta 2”, o número de alunos que responderam desta forma, foram evidenciados na análise das tabelas.

como, por exemplo, quando um aluno argumentou que “Foi um processo de transição do feudalismo para a Idade Moderna” – aqui também já apresenta a unidade de referência L5 –, ou seja, não há uma evidenciação de que a análise do locutor partiu do sentido que ele atribuiu ao processo.

Em contraponto ao parágrafo acima, um discurso que compete ao C1 foi: “O processo revolucionário que ocorreu na Inglaterra, para mim, foi a luta do parlamento, do exército e do povo contra os desmandos e os abusos do poder do rei que após muita luta culminou na sentença de morte do monarca [...]” – aqui também já apresenta as unidades de referências L2, L3 e L4., sendo L2 por causa da ideia de parlamento e monarquia, L3 por causa dos desmandos e abusos do poder do rei que era uma das características que legitimava o poder absoluto e divino dos reis e L4 por apresenta a figura do povo como ativo no processo –, ou seja, há o sujeito se manifestando como locutor da narrativa quando ele apresenta “[...] para mim [...]”, mesmo que as suas narrativas sejam similares à historiografia acadêmica, didática e o filme¹⁸⁶.

Ao analisar a tabela, pode-se perceber que preponderou a noção de compreender o processo revolucionário da Inglaterra no século XVII através de motivações políticas (32), econômicas (25), religiosas (22) e sociais (20), de tal forma que na maioria das narrativas o sujeito apareceu oculto, ou seja, em grande maioria, os jovens historiadores em formação não (re)significaram através de sua ótica o que foi esse processo, mas discursaram através do que as fontes (acadêmicas, didáticas e o filme) apresentavam.

Os alunos que narraram o processo se inserindo, também, em sua grande maioria, percebeu o processo revolucionário da Inglaterra através de motivações políticas (12), econômicas (9), sociais (9) e religiosas (7). Esses dados convergem com as influências da historiografia acadêmica, didática e, também, o filme, pois nas três fontes essas motivações foram as que mais se destacaram, conforme pode-se inferir através das tabelas posteriores.

No que diz respeito ao L5, L6 e L7, que foram as unidades de referência de menor expressividade, numericamente falando, percebeu-se uma ótica um pouco diferenciada do que foi a Inglaterra do século XVII, e, ainda mais no que tangencia o L7, uma sensibilidade de compreender o processo para além das motivações econômicas, políticas, religiosas e sociais ocorridas na Inglaterra, evidenciando as influências que o processo trouxe ao mundo, como, por exemplo, através da narrativa do aluno que apresentou:

¹⁸⁶ Nas três fontes, de certa forma, aparecem essas questões de cunho político, religioso e social.

Nestes processos percebe-se os primeiros mecanismos políticos estudados para que houvesse a emancipação de uma Revolução industrial que iria não só modificar o pensamento e modo de vida econômico inglês, com isso, seria uma política dos demais outros países europeus.

Ou seja, alguns jovens historiadores em formação fizeram uma outra interpretação um pouco mais distinta do padrão apresentado, trazendo um significado para o processo ocorrido na Inglaterra durante o século XVII, mas, vale salientar, que tanto a historiografia didática, quanto a historiografia acadêmica, apresentaram os reflexos da Inglaterra do século XVII em suas próprias obras, tanto de forma direta, quanto de forma indireta, ou seja, pode-se notar que mesmo os discursos que não foram tão explanados, também sofreram influência das formas de perceber a história conforme as fontes apresentadas.

Em suma, no que diz respeito à tabela, podemos notar que, na percepção dos jovens historiadores em formação, o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII foi, em ordem de frequência apresentada: por motivações políticas (32), motivações econômicas (25), motivações religiosas (22), motivações sociais (20), influência histórica para além da Inglaterra e/ou do século XVII (9), ruptura à Idade Média (6) e referências históricas anteriores ao processo (6). Sendo que, desta totalidade, os que se incluíram na narrativa (C1) foram: motivações políticas (12), motivações econômicas (9), motivações sociais (9), motivações religiosas (7), influência histórica para além da Inglaterra e/ou do século XVII (3), ruptura à Idade Média (2) e referências históricas anteriores ao processo (2). E os que não se incluíram (C2), somente narraram, foram: por motivações políticas (20), motivações econômicas (18), motivações religiosas (15), motivações sociais (11), influência histórica para além da Inglaterra e/ou do século XVII (6), ruptura à Idade Média (4) e referências históricas anteriores ao processo (4).

Assim, podemos inferir que existe uma tendência forte dos jovens historiadores em formação reproduzirem as análises da historiografia acadêmica e, principalmente, a historiografia didática, pois a historiografia didática, que é influenciada diretamente pela historiografia acadêmica – conforme está apresentado nos capítulos 2 e 3 –, em sua unanimidade, focou o processo ocorrido na Inglaterra durante o século XVII através de uma perspectiva política, isto não quer dizer que os livros didáticos não tenham utilizado outros discursos, como, por exemplo, apresentar motivações econômicas, sociais, religiosas, culturais, etc., mas estas apresentavam como forma de agentes motivadores para as alterações políticas.

A próxima tabela a ser vista é a 6:

P6. Alguns autores compreendem o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII como sendo um só, pois a Revolução Puritana e a Revolução Gloriosa estavam intimamente conectadas, já outros, utilizam cada um desses fatores como sendo únicos, expondo que houve a revolução Puritana e a Revolução Gloriosa, pois captam cada uma com um processo particular. Você, concorda com algumas dessas duas hipóteses? Por quê? Caso não, o que você sugeriria para conceituar o processo?

	C1. Concorda que foi um único processo.	C2. Concorda que foram processos distintos.
L1. Causa-consequência e/ou processo interligado.	16	
L2. Motivações econômicas, políticas, religiosas, culturais e/ou sociais distintas.	2	9
L3. Motivações econômicas, políticas, religiosas, culturais e/ou sociais similares.	13	
L4. Diferentes, mas interligadas.	1	7
L5. Total	32	16

No questionário da tabela acima, o número de alunos total que responderam a P6 foram 31, desses, 1 interligou a questão 6 com a 9 e 2 decidiram não responder.

Conforme a tabela da P6 acima, essa que os jovens historiadores em formação iriam (re)significar o conceito, ou seja, tinham a liberdade de estruturarem seu próprio mecanismo de explicação sobre o processo ocorrido na Inglaterra do século XVII, eles, em sua maioria, analisaram que todos os ocorridos do século XVII foram reflexos de um único processo, logo, a chamada Revolução Gloriosa teve relação com a Guerra Civil. Todos eles optaram responder ou que concordavam que foi um único processo ou que foram processos distintos, todavia, nenhum propôs, como a P1 potencializava, de criar um novo mecanismo de explicação.

A maioria dos que analisaram o processo como sendo um único, apresentaram que, em sua essência, um foi causa e consequência, ou estavam interligados, como, por exemplo, quando um aluno respondeu

Acredito que uma é consequência da outra: A Revolução Puritana foi uma transformação onde o rei não cumpriu seu dever que tinha prometido ao reino, governando por muito tempo tudo pela limitação de seu poder. O rei é decapitado em praça pública por ter se dado uma ditadura onde só ele governava. A Revolução Gloriosa, foi um processo em que dificultava as relações comerciais. Não se produzia e nem entravam novos produtos. Ao mesmo tempo que uma arcivulava a outra consequentemente se inseria.

Então, como se pode perceber acima, este aluno apresentou o processo de forma conectada, ou seja, até houve na percepção dele o recorte historiográfico em Revolução Puritana e Revolução Gloriosa, mas elas compõem um processo maior.

Uma análise similar também pode-se perceber na seguinte narrativa: “Na minha opinião essas revoluções aconteceram dentro de um processo, ou seja, uma está ligada a outra.”, logo,

a maioria dos jovens historiadores em formação compreenderam ser somente um processo. Entretanto, alguns compreenderam por outra ótica, como, por exemplo, quando o aluno respondeu: “Acredito serem distintas pois cada uma reivindicava diferentes pontos como a revolução Puritana a cobrança de impostos navais, já a revolução gloriosa deu-se restrições ao catolicismo. Foram revoluções que a base reivindicatória era parlamento.”, sendo assim, pode-se notar que, na percepção desse aluno, são processos distintos exatamente por causa das motivações que fizeram com que houvesse uma modificação estrutural.

Outro exemplo interessante a expor foi o seguinte:

Concordo que são duas revoluções pois aconteceram em momentos diferentes, porém História é processo, assim o que aconteceu na revolução puritana segue se desenvolvendo até a revolução gloriosa. Portanto são diferentes, porém continuidades.

Logo, pode-se inferir que, para esse jovem historiador em formação, as revoluções ocorreram por questões temporais distintas, ou seja, são particulares, mas existem pontos que as ligam, pois ele afirma “são diferentes, porém continuidades.”.

Então, em ordem de frequência dos apontamentos que concordaram que foi um processo único (C1), ficou: causa-consequência e/ou processo interligado (16), , motivações econômicas, políticas, religiosas, culturais e/ou sociais similares (13), motivações econômicas, políticas, religiosas, culturais e/ou sociais distintas (2) e diferentes, mas interligadas (1). Uma questão a salientar aqui é que a percepção de causa-consequência e/ou processo interligado apareceu bem forte, usou-se estas duas ideias em uma mesma categoria pois nas narrativas que os jovens historiadores em formação, estas duas ideias apareceram como sinônimos.

Já os apontamentos dos alunos que afirmam concordarem não ter ocorrido um único processo, foram, em ordem de frequência: motivações econômicas, políticas, religiosas, culturais e/ou sociais distintas (9) e diferentes, mas interligadas (7). Sendo assim, houve uma tendência forte à explicação que foram processos distintos com motivações políticas, econômicas, sociais, culturais, etc., distintas, ou seja, as motivações de uma não foram as mesmas que motivaram a outra, como, por exemplo, quando um aluno narrou:

A Revolução Puritana é quando os puritanos escoceses e irlandeses se revoltaram com o anglicanismo imposto pela coroa.

A Revolução Gloriosa – esta refere-se ao não derramamento de sangue quando da derrubada do rei Jaime II.

Ou seja, conforme acima, foram processos com motivações diferentes, sendo assim, momentos diferentes, logo, um pode até ser reflexo do outro, mas eles são únicos na medida

em que as motivações de alteração foram condicionadas às novas carências daqueles ingleses do século XVII.

A seguir, a análise da tabela da pergunta número 7:

P7. Você acha que o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII contribuiu para pensamentos e instituições presentes na atualidade? Por quê?		
	C1. Sim.	C2. Não.
L1. Referências teóricas e/ou intelectuais.	21	
L2. Referências na aquisição de prerrogativas ao povo.	18	
L3. Revolução Industrial.	5	
L4. Colaborou para a criação de novas referências na formação/reformulação de instituições contemporâneas (religiosa, política, econômica, etc.).	28	
L5. O presente (res)significando através do passado.	22	
L6. Total	94	

No questionário da tabela acima, o número de alunos total que responderam a pergunta foram 33, entretanto 1 não articulou resposta, ou seja, somente asseverou que houve contribuições, mas não argumentou os motivos, então este foi desconsiderado.

Conforme podemos perceber na tabela da P7, há unanimidade em dizer que a Inglaterra contribuiu para pensamentos e instituições presentes na atualidade. Pelo fato de a pergunta ser de cunho pessoal, acabou-se criando a formação das unidades de referência acima em decorrer dos discursos que apareceram. Esta pergunta foi de suma importância na medida em que ela abriu espaço para uma (res)significação do processo ocorrido no século XVII aos dias de hoje.

Cabe salientar que é possível notar que a soma das unidades de referência ultrapassa o número de alunos, isto ocorre, e já foi salientado nas outras tabelas, por causa dos apontamentos feito pelos alunos, ou seja, não se foi mensurado o número de alunos que disseram tais ideias, mas sim a frequência que estas ideias apareceram no discurso, portanto, os 92 apontamentos que concordam que a Inglaterra contribuiu para a formação de instituições e pensamentos no período contemporâneo, ocorreu na medida em que alguns alunos apontaram mais de uma unidade de referência, logo, alguns apresentaram características da L1, L2, L3, L4 e/ou L5.

Entre os apontamentos, pode-se perceber que os jovens historiador em formação, em sua grande maioria (28), entenderam que a Inglaterra do século XVII contribuiu exatamente para a criação de novas referências sobre aspectos sociais, religiosos, políticos, econômicos e/ou cultural. Ou seja, a maioria dos alunos (res)sinificaram a Inglaterra incorporando novas questões ao presente, sendo assim, pode-se inferir que, na percepção deles, a Inglaterra teve a sua relevância na formação estrutural das sociedades no período contemporâneo. Um exemplo que evidencia tal discurso foi o seguinte:

Sim, ainda hoje isso é de marco histórico para as atuais instituições, um exemplo que temos é o reinado na Grã-Bretanha (rainha Elisabete), que não tem poder absoluto mas ainda tem uma influência. O fator que edterminou a liberdade de expressão, maneiras de lidar com condições econômicas que até hoje tem influência mundial.

Na narrativa acima, apresentou-se, pelas undiades de referência aqui desenvolvida, o L1, L2, L4 e L5. Onde L1, seria a ideia de liberdade de expressão, que é, de certa forma, uma tendência intelectual, já que pensar liberdade, ainda mais na época da Inglaterra do século XVII, exige todo um esforço de rearticular as verdades estabelecidas. Já o L2, entra no mesmo campo do L1, mas com uma outra perspectiva, pois o aluno assegurou que criou-se a ideia de liberdade (intelectual) e ela se tornou uma prerrogativa, ou seja, uma aquisição de direito. No que diz respeito ao L4, o aluno deixa bastante evidente os reflexos econômicos que este período deixou de heranças às outras sociedades, ainda mais quando ele assevera que “maneiras de lidar com condições econômicas que até hoje tem influência mundial.”. E, por fim, o L5 cabe exatamente no fragmento “hoje tem influência mundial”. Cabe salientar que o aluno não apresentou como essa influência é na prática, ou seja, não apresentou argumentos que façam essa relação entre passado-presente, todavia, ele assevera que tem influência nos dias de hoje.

Uma questão que chamou à atenção foi o baixo índice de alunos salientando a Revolução Industrial. Chama a atenção exatamente porque é uma questão corriqueira na Historiografia acadêmica e didática apresentar a Revolução Industrial como reflexo direto do ocorrido na Inglaterra durante o século XVII. Pode-se perceber tal narrativa na percepção do aluno a seguir, quando disse:

Sabemos que todo o processo revolucionário, culmina na revolução industrial, mas a monarquia e o parlamento, depois desse episódio, passaram a ter um outro tipo de comportamento. Os reis passaram a ter mais apoio parlamentar, através de acordos de cavalheiros.

Logo, o aluno acima narra que a Revolução Industrial é reflexo de todo o processo revolucionário, mas ele tem a sensibilidade de observar que além da Revolução Industrial, também houve uma nova relação entre o Parlamento e o monarca. Nessa narrativa, atribuiu-se a unidade de referência L3 e L4, exatamente por causa da Revolução Industrial e pela relação que o aluno fez das novas tendências no tratamento entre o Parlamento e a monarquia.

Mais um exemplo a salientar sobre a (res)significação da Inglaterra do século XVII ao presente, está quando o aluno narra que

Sim, na atualidade temos muitas instituições que deram início no processo revolucionário da Inglaterra, como por exemplo a Igreja Anglicana. Já o pensamento na atualidade não é baseado somente no processo revolucionario da Inglaterra e sim em vários outros.

Assim, pode-se perceber que o aluno compreendeu a Inglaterra do século XVII como uma das formadoras do pensamento contemporâneo, mas teve a sensibilidade de perceber que não foi somente a Inglaterra, ela só foi um dos tantos pilares que contribuiu para as formas de pensar do século XXI.

Mais um discurso que cabe abordar aqui é quando o aluno narrou que

Acho que sim, foi o primeiro passo para uma igualdade social para uma melhor condição de vida para as pessoas que não fazem parte da nobresa, e começou a cair a ideia que o rei era um ser intocável com o poder absoluto.

Em relação à narrativa acima, o aluno teve a percepção de evidenciar que a Inglaterra inaugurou uma nova ótica sobre construção de direitos à sociedade. Claro que ele também ignorou alguns fatos após o século XVII ocorridos na Inglaterra, como foi o caso da exploração ocorrida dentro das fábricas e toda uma falta de distribuição de leis trabalhistas que só foram ganhando visibilidade na Inglaterra a partir do século XIX graças às inúmeras revoltas e protestos, ou seja, visualizar que a partir deste momento as pessoas passaram a ser vistas juridicamente iguais, de fato, é um certo equívoco histórico.

Outra questão que o aluno também não elencou foi que a percepção do poder absoluto do rei caiu, mas na Inglaterra, pois a França, entre outros países, ainda iria ter como característica a monarquia absolutista até a decapitação do Luis XVI. Sendo assim, ele narrou os momentos que a Inglaterra passou, mas não levou o discurso para além da Inglaterra e, de certa forma, ainda com algumas deturpações históricas. Todavia, pelos discursos que foram apresentados como fonte (texto, livros didáticos e filme), houve a coesão no discurso, pois tanto a historiografia didática e a acadêmica apresentam, em alguns aspectos, a Inglaterra do século XVII como inauguradora da busca pela igualdade social.

Um outro discurso que também apresenta a Inglaterra como criadora e zeladora de direitos foi o seguinte: “Contribuiu principalmente com os ideais burgueses de liberdade e direito à propriedade. Sem esquecer da noção de que um governo inépto pode ser deposto.”, ou seja, essa narrativa apresenta a influência que as alterações políticas ocorridas na Inglaterra do século XVII pode levar ao mundo, pois, conforme asseverou o aluno, “um governo inépto pode ser deposto.”.

Para finalizar estas séries de citações das narrativas dos jovens historiadores em formação, mais uma que se considerou relevante apresentar, principalmente por questões de influência intelectual, afinal, os homens são na medida de suas experiências intelectuais, e nesse universo de experiências, alguns pensadores tiveram um destaque em seu tempo e, também, para além

de seu tempo. Essa ressalva foi feita pois um dos alunos citou John Locke, este que teve uma grande importância intelectual na História da humanidade, isto não quer dizer que ele tenha trazido novidades ou verdades inabaláveis, mas trouxe novos mecanismos de percepção sobre o humano e as coisas do mundo. A narrativa do aluno a seguir:

Sim. Porque os pensadores que nortearam estas revoluções, principalmente Locke, e ainda Montesquieu, são as bases do sistema democrático atual com o habeas-corpus e a divisão dos três poderes.

Claro que o aluno acima citado não faz referência se está falando exclusivamente da Inglaterra do século XVII, até porque as produções intelectuais de Montesquieu era, de certa forma, direcionada à França do século XVIII. E, quando o aluno falou das revoluções, também fica complicado asseverar que ele esteja narrando a Guerra Civil e o Revolução Gloriosa, pois, por motivos temporais, Locke não poderia ter influenciado a Guerra Civil, já que ele era demasiadamente novo. Todavia, a questão não é esta, mas sim a sensibilidade de o jovem historiador em formação teve em perceber que neste universo de alterações políticas, econômicas, sociais, jurídicas, etc., teve a participação de homens que começaram a problematizar, questionar e criticar as verdades da época, e a influência que estes homens levaram para além do seu tempo. Exemplo disto fica evidente quando o aluno narra que os intelectuais acima “são as bases do sistema democrático atual.”

Então, por ordem de frequência de apontamentos, ficou: 28 apontamentos entendendo a contribuição da Inglaterra no que diz respeito com a sua colaboração para a criação de novas referências na formação/reformulação de instituições contemporâneas (religiosa, política, econômica, etc.), 22 para o presente (res)significando através do passado, 21 para referências teóricas e/ou intelectuais, 18 para referências na aquisição de prerrogativas ao povo e, com a menor frequência, (5) Revolução Industrial.

Assim, apresentamos algumas das análises feitas por nós nesse trabalho. Por fim faremos nossas considerações finais acerca das análises feitas sobre os jovens historiadores em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tangencia aos resultados aqui inferidos após a coleta das narrativas e a aplicação da análise de conteúdo nas mesmas, pôde-se perceber que existe uma tendência ainda muito forte, pelo menos ficou evidente no grupo pesquisado, à reprodução de narrativas portadoras de consciência tradicional e exemplar, conforme foi visto nas questões aqui apresentadas.

Claro que em alguns momentos no decorrer da pesquisa, após a coleta de narrativas e a leitura flutuante sobre as mesmas, problematizamos a própria formação do questionário e a clareza das perguntas, tendo em vista que a grande parte dos jovens historiadores em formação permaneceram fomentando narrativas de cunho tradicional e exemplar, e, em alguns casos, alguns apresentaram uma narrativa genética, mas com argumentos de cunho tradicional e, principalmente, exemplar.

Ou seja, podemos considerar que ainda se tem muito a refletir sobre a formação de profissionais na área da História, pois, por mais que Rüsen assegure que não exista um arquétipo a alcançar sobre a consciência histórica, afinal, os indivíduos têm o direito de entender os processos humanos no tempo como lhes apraz e é isso que faz com que as pessoas oscilem as suas formas de se compreender, de se narrar e de se analisar no tempo e no mundo. Todavia, para alguém amparado com competência técnica para ser bacharel e/ou licenciado em História, deve-se estar familiarizado com as particularidades dos processos que os homens passam no tempo através de suas experiências, interpretações, orientações e motivações no mundo.

Talvez, e podemos refletir sobre, os próprios alunos não tenham entendido bem a proposta de analisar a Inglaterra do século XVII para além dela mesma e isso fica evidente nas narrativas também, pois, em sua grande maioria, eles não coadunaram os processos ocorridos na Inglaterra durante o século XVII para depois dela e do próprio século XVIII. Para exemplificar: Revolução Industrial, Imperialismo, intelectuais, como, por exemplo, Hobbes, Locke, Hume, Bacon, Shekspeare, etc., influenciando outros intelectuais, a relação entre Brasil e Inglaterra, a relação entre as Duas Guerras e a Inglaterra, enfim, uma infinidade de possibilidades de (res)signifância que esse país trouxe à História e ao mundo, situação essa que os jovens historiadores, em sua maioria, não abordaram, a dúvida que fica é: foi por causa do questionário? Ou por causa da sua própria consciência histórica? Aqui acreditamos que foi, principalmente, por causa da consciência histórica, já que, nas questões que tinham um caráter mais conceitual e reflexivo, como foi o caso da P6, P7, P8 e P9, eles apontaram uma narrativa de cunho tradicional e/ou exemplar.

Enfim, chega-se ao término dessa síntese do que foi o Trabalho de Conclusão de Mestrado, no qual se buscou trazer algumas reflexões de como os jovens historiadores em formação (res)significaram a Inglaterra do século XVIII através da consciência histórica proposta pelo filósofo alemão Jörn Rüsen, e, inferimos a tendência a uma narrativa tradicional e, principalmente, exemplar.

Por fim - e é uma reflexão crítica e necessária a se fazer - se esse mesmo trabalho viesse a ser feito daqui a alguns anos, provavelmente as reflexões aqui abordadas, teriam outros sentidos e considerações. Afinal, somos seres em construção e para isto é necessário sempre construir.

BIBLIOGRAFIA

<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/isabel-barca-fala-ensino-historia-743165.shtml?page=1>

BARCA, I; MARTINS, E. C. de R.; SCHMIDT, M. A. M. dos S. (Org.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BARCA, I; SCHMIDT, M. A. M. dos S. (Org.). Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, 1977.

RÜSEN, J. Cultura faz sentido: Orientação entre o ontem e o amanhã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

_____. Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

_____. Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

FORMAÇÃO DOCENTE: DO CURRÍCULO À PRÁXIS – UM ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL)

LUCIANA GERUNDO HORNES

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

RESUMO: A formação docente, mais especificamente na área da História, tem sido objeto de preocupação e constantes reflexões acerca do tema. O presente estudo busca analisar como os discentes que estão cursando o Curso de Licenciatura em História, na Universidade Federal de Pelotas – Brasil compreendem a prática docente no âmbito da disciplina de História e como as formações oportunizadas por essa instituição de ensino influenciam nesse entendimento. Para desenvolver essa investigação selecionamos uma universidade federal do estado do Rio Grande do Sul – Brasil, sendo que o mesmo apresenta ao todo quatro universidades federais. Dedicamo-nos a estudar, nos processos de formação acadêmica como foi pensado o presente currículo, quais os saberes que foram contemplados, a fim de unir com potencial destaque o que acreditamos ser a base real de uma educação de qualidade: a formação inicial, os saberes e a prática docente. Nossas conclusões prévias nos levam a reconhecer um trabalho consistente quanto à formação do professor de História. De um modo geral a instituição prioriza um trabalho em conjunto entre a teoria e a prática do discente em Licenciatura em História, onde a mesma também busca um espaço de diálogo constante entre a educação superior e a educação básica no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de História, Educação Histórica, Formação de Professores.*

A formação docente, mais especificamente na área da História, tem sido objeto de preocupação e constantes reflexões acerca do tema. O presente estudo busca analisar como os discentes que estão cursando o Curso de Licenciatura em História, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – Brasil compreendem a prática docente no âmbito da disciplina de História e como as formações oportunizadas por essa instituição de ensino influenciam nesse entendimento.

A intenção, portanto, é perceber como o curso de graduação em Licenciatura em História da UFPEL articula através da elaboração do seu currículo uma formação inicial pautada nas necessidades contemporâneas, ou seja, partimos do entendimento de que o aprendizado deve estar articulado entre os conceitos de teoria e prática, formação acadêmica e prática escolar e que os discentes das universidades ligadas à licenciatura tenham uma formação relacionada à análise crítica e reflexiva do seu trabalho diário em sala de aula.

Para desenvolver essa investigação selecionamos uma universidade federal do estado do Rio Grande do Sul – Brasil, sendo que o mesmo apresenta ao todo quatro universidades federais. Dedicamo-nos a estudar, nos processos de formação acadêmica como foi pensado e articulado o presente currículo, quais os saberes que foram contemplados, a fim de unir com potencial destaque o que acreditamos ser a base real de uma educação de qualidade: a formação inicial, os saberes e a prática docente.

A potencialidade da educação está intimamente relacionada à qualificação dos profissionais da educação, nesse sentido se faz necessário (re)pensar à construção de novos conhecimentos sobre a formação e a prática docente. Na medida em que percebemos, ao longo dos anos um processo histórico marcado por políticas e demandas de desvalorização desse profissional, tanto de ordem econômica, quanto as precárias condições de trabalho, dos quais eles se deparam diariamente.

Nesse sentido, segundo Reis:

Recuperar e resgatar o papel do professor como agente capaz de pensar e refletir sobre sua prática; resgatar a qualidade dos cursos de licenciatura e proporcionar um saber significativo do ponto de vista social, repensar a escola e os limites do espaço educacional; articular o ensino e a pesquisa em todos os níveis; pensar o conhecimento histórico como algo dinâmico e contraditório, apreendido de maneiras diferentes com suas várias possibilidades e historicamente condicionado e, ainda, recuperar as condições de trabalho e salário tornam-se questões fundamentais neste contexto, em que a pretensa globalização da economia e a qualidade total contribuem para atenuar as contradições [...] (REIS, 1999: 61)

Na direção desse debate pretendemos desenvolver reflexões a respeito de como os saberes docentes são elaborados, reelaborados e apropriados pelo professor de História. E como

esse futuro professor se identifica como um profissional reflexivo e investigativo de sua prática diária.

Para tanto se faz necessário unir a formação acadêmica inicial com a prática escolar. Situando o conceito de práxis, de acordo com Pimenta e Freire:

A atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis. (PIMENTA, 2005). Nesse sentido, Freire (1996) complementa esse pensamento para a efetiva realização da práxis ou de uma nova práxis. (QUEIROZ, 2012: 107-108)

Reconhecemos a grande dificuldade dos docentes em unir a teoria com a prática, visto que há várias décadas no Brasil, ocorreu uma separação dentro dos cursos superiores de História entre a formação de professores e a formação de pesquisadores. Inúmeros estudos apontam para uma visão sobre a pesquisa e o ensino de forma hierarquizada, como se a pesquisa se posicionasse num viés de superioridade perante o ensino. Esse entendimento retira da sala de aula o poder legítimo de produção de conhecimento.

No entanto,

De modo categórico afirmamos [...] que, por meio de uma aula, também se conta uma história, que, ao se contar uma história por meio de aula, também se faz história; e que somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história. Por lermos de um modo singular uma proposição, podemos afirmar que também somos autores. Mas o fazemos não para afirmar uma semelhança, e sim para sublinhar a diferença que nos identifica. (MATTOS, 2006: 11)

Nessa direção, o papel formativo do professor de História deve ser trabalhado de forma consciente pelo profissional da educação, ou seja, o mesmo deve projetar os temas e valores propiciando aos estudantes condições para que a sala de aula seja um espaço de reflexão e construção do conhecimento.

Percebemos ao longo dos anos um amplo debate sobre a desqualificação do exercício do professor de História, esses debates muitas vezes partem do pressuposto de que a construção do currículo em um curso de formação inicial de professores é de suma importância, pois a elaboração desse currículo e de como ele dialoga com a questão da prática pedagógica irá nos permitir perceber ou não, a ausência de um questionamento muito importante que se refere à formação inicial docente, ou seja, se esse currículo apresenta condições reais para a formação de um professor pautada numa educação de qualidade, baseada na construção da formação inicial, nos saberes docente e a prática docente. A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), instituição essa que foi eleita como objeto desse estudo apresenta os dois cursos de formação do profissional de História, essa instituição possui a separação curricular entre o bacharelado e

a licenciatura. No presente artigo, iremos apenas nos deter ao currículo da licenciatura, onde cada curso tem sua característica específica.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ao refletirmos sobre a importância do papel do ensino superior de História, no que diz respeito à formação inicial do professor de História quanto à aquisição de saberes necessário a sua aplicação em sala de aula, acreditamos que essa prática deve estar pautada em uma ampla reflexão, ou seja, o professor deve refletir sobre o pensamento histórico e perceber como ele se constitui.

De acordo com Jörn Rüsen, essa “auto-reflexão, como retorno ao processo cognitivo de um sujeito cognoscente que se reconhece reflexivamente nos objetos de seu conhecimento” (2001: 25). Nesse sentido, percebemos que esse autor não concebe a ideia de que o processo histórico de conhecimento esteja desvinculado a questão da reflexão e a discussão sobre uma teoria da História, ambas as questões são necessárias para que se possa perceber como o pensamento histórico se organiza e se torna real. Cabe salientar que, essa “ampla apreensão da realidade pelo pensamento e sua interiorização (...) é que o cotidiano do historiador constitui a base natural da teoria da História.” (RÜSEN, 2001: 29)

Nesse seguimento, pensar a formação inicial com base no cotidiano do historiador, se faz necessário, sendo esse cotidiano refletido por uma teoria específica da História, onde ambos irão ter a função de contribuir para a formação docente mais especificamente no campo da didática.

As inúmeras questões referentes ao ensino de História quanto à sua didática presente nas disciplinas pedagógicas inseridas nos cursos superiores de licenciatura, começam a serem discutidas e debatidas no início da década dos anos 80.

No Brasil, após um longo período que compreende os anos de 1962 a 1996, o Conselho Federal de Educação determinava um currículo mínimo revogado pela última Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), essa lei era direcionada para os cursos de licenciatura.

No período em questão, ao mesmo tempo em que nos deparamos com essa lei direcionada a uma reformulação curricular dentro das universidades, observamos uma ampla discussão em torno da capacitação dos professores do ensino fundamental e médio. Discussões essas

que procuravam consolidar as reformas necessárias no processo educacional em curso. O país nesse período vivenciava um momento de mudança, de ruptura com laços ditatoriais e precisava com certa urgência rever seu modelo educacional. Esse processo de redemocratização nos permitia nesse momento pensar novas formas para a educação. Portanto, as questões direcionadas a educação começam a ser abordadas de forma racional e articulada com os acontecimentos políticos da época.

A Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases – LDB conferia autonomia para que os cursos universitários estabelecessem seus Projetos Políticos Pedagógicos a partir do ano de 1996. Esperava-se nesse momento que as universidades organizassem um currículo que abrangesse bem mais os cursos de licenciatura, visto que os programas curriculares naquele período eram pouco estimuladores, com carga horária de estágio muito reduzida, ocasionando certa estagnação no ensino e na prática dos futuros professores da área de História.

No período em questão, as discussões em torno do papel das disciplinas pedagógicas e sua real importância crescem nos ambientes acadêmicos, nos Congressos, Jornadas entre outros eventos, tanto da área da Educação quanto da área de Ensino de História. Ao mesmo tempo o cenário das universidades começa a serem modificados, os cursos de licenciatura precisavam agora não apenas formar professores, mas sim formar pesquisadores/professores ao mesmo tempo, ou seja, independente do curso em questão tanto o bacharelado, quanto a licenciatura necessitavam de um currículo com uma base muito sólida de formação histórica e um aumento considerável nas horas destinada as práticas pedagógicas.

No ano de 2001, foi aprovado o parecer 492/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História – as DCN – cujo propósito foi servir como parâmetro para os currículos destes cursos (BRASIL, 2001). Inserido nesse contexto essas Diretrizes Curriculares Nacionais pretendiam aprofundar as discussões em torno de um maior aperfeiçoamento das habilitações ao invés de separá-las, ou seja, o que se buscava nesse documento era uma reformulação no currículo da área de História, nesse período buscava-se a formação do profissional de História e não apenas do professor ou do pesquisador de História.

De acordo com Costa:

O texto das Diretrizes Curriculares do Curso de História baseou-se em documento escrito pela ANPUH. Assim, as questões levantadas pela Avaliação dos Cursos de Graduação realizada na década de 80 pelo MEC em conjunto com alguns representantes da Associação Nacional de História (BRASIL, 1986), como a indissociabilidade ensino/pesquisa, as relações entre Licenciaturas e Bacharelados, disciplinas teóricas, relações com o ensino de primeiro e segundo graus, relações entre a Graduação e a Pós-Graduação, etc. marcaram o texto das DCN. Dentre essas, o ponto-chave das Diretrizes é a relação ensino e

pesquisa, transposta para definição do perfil do profissional de História, ponto este que foi, e provavelmente continua sendo, fonte de discussões entre os historiadores. (COSTA, 2010: 14)

A proposta inicial da ANPUH era que os cursos de História englobassem tanto o pesquisador quanto o licenciado numa formação profissional única, sem a separação entre o ser bacharel ou ser professor. O que se esperava nesse momento de discussão e propostas enviadas era a formação de um profissional que dominasse a disciplina de História e que conseguisse utilizá-la em diversos lugares de ordem profissional, tanto em ambientes formais, como em ambientes direcionados para a aprendizagem, neste caso estamos nos referindo à sala de aula, arquivos, museus, entre outros.

Neste mesmo período em questão são enviadas inúmeras propostas das quais uma se constitui de suma importância na questão da formação do professor de História, esse documento define o perfil do graduando em História, que num primeiro momento esse texto se intitula Perfil Profissional e depois passa a se chamar Perfil dos Formandos. O texto de 1988 coloca a seguinte questão:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho do Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza, do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, etc.), uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa.¹⁸⁷

Em 1999, o mesmo documento passa por alterações:

*O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho do Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza, do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, etc.). **Neste sentido, não se deve pensar em um curso que forme apenas professores, uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa, não podendo a formação docente ser compreendida sem o seu desenvolvimento de sua capacidade de produzir conhecimentos.**¹⁸⁸*

Porém em 2001, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, aprovada pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, oficialmente exclui toda a última frase do documento:

¹⁸⁷ Citado na Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH), sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História – Fórum Nacional de Coordenadores de Pós-Graduação em História (07/11/1998).

¹⁸⁸ O negrito revela alterações no texto BRASIL-MEC-SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR-Departamento de Políticas de Ensino Superior-Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, 1999. Citado em MESQUITA, Ilka Miglio de. Formação de Professores de História: Experiências, olhares e possibilidades (Minas Gerais, anos 80/90). Universidade Federal de Uberlândia, 2000 – Dissertação de Mestrado, p. 42.

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho do Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza, do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, etc.).

Observamos e reconhecemos que o que foi retirado do texto anterior, tratava-se do grande questionamento que ainda hoje persiste nos meios acadêmicos, ou seja, na separação entre o ensino e a pesquisa, podemos também colocar a questão da dicotomia presente nas universidades, que formam professores e historiadores, onde sem grandes pormenores separamos os que pensam dos que atuam. No entanto, no Brasil a docência é o principal espaço de colocação profissional do Historiador, sendo assim, sejam bacharéis ou licenciados, ambos acabam por se inserir no mercado de trabalho enquanto docentes. O resultado desse cenário é que os bacharéis acabam investindo em uma formação continuada, especialização, mestrados e doutorados e ao final ingressam na docência no Ensino Superior. Esses bacharéis acabam por tornarem-se os responsáveis pela formação de professores em História que devido às demandas em sua grande maioria serão absorvidos pela Educação Básica.

A questão que colocamos aqui para ser debatida, não está na crítica sobre os professores universitários sem formação para a docência formando os futuros professores, mas no fato de que a hierarquização de uma formação sobre a outra, não contribui para a formação dos cursos de História.

Ao pensarmos em todas essas questões quanto à formação do profissional de História, mais especificamente os Licenciados em História, nos questionamos com relação ao que foi proposto pelas Diretrizes Curriculares, onde a mesma permaneceu neutra aos problemas a respeito da formação inicial dos professores de História. De acordo com Selva Fonseca, no texto intitulado: “A Formação do Professor de História do Brasil: novas diretrizes, velhos problemas”, a autora assinala questões muito pertinentes para serem pensadas e discutidas, que são:

O texto das Diretrizes, documento histórico, produção de historiadores brasileiros é explícito: os cursos de História devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida esta premissa o profissional estará apto para atuar nos diferentes campos; inclusive no magistério. Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor, o texto silencia. A produção do silêncio é uma operação lógica. Certeau ao analisar o lugar social da produção historiográfica e o papel dos historiadores na sociedade afirma: “no que concerne às opções, o silêncio substitui a afirmação... Aqui o não-dito é ao mesmo tempo o inconfessado de textos que se tornaram pretextos...³ Por que não dizer que o curso de História forma professores de História? Por que não confessar, para nós mesmos, formadores, que o campo de trabalho do historiador é basicamente o ensino? (...). Vivendo, construindo, fazendo história na realidade social brasileira o indivíduo que faz opção pelo curso de História se defronta com o seguinte dilema: Ser historiador ou ser professor de História? O documento curricular prescrito diz: “ser historiador, pesquisador”, o real dirá: “ser professor”. Por que não ser historiador e professor? Ou historiador-professor de História preparado para o exercício da pesquisa e do ensino? Por que não assumimos a

formação do professor-pesquisador? Como tornar-se professor de História neste contexto educacional?
(FONSECA, 2001: 8)

O problema percebido não está localizado na separação entre bacharéis e licenciados, mas na distinção formativa que é feita entre os dois. Isso porque uma formação voltada para a pesquisa não deve ser o eixo central do bacharelado, mas da licenciatura também. Nesse sentido, nos questionamos por que não formar professores/historiadores, onde ambos estariam preparados para o exercício da pesquisa e do ensino.

Compreendemos que tanto a docência quanto a História, enquanto propostas de atuação no campo da pesquisa fornecem saberes imbricado na formação do profissional docente, que chamaremos aqui de historiador-professor. Esse não é apenas um historiador que ministra aulas de História, mas, é o pesquisador que consciente do seu papel social, transforma os resultados de seu fazer histórico em conhecimento aplicável para a sociedade. O historiador-professor é aquele que consegue em sua prática profissional aliar seus conhecimentos históricos, resultantes de suas pesquisas, à docência em História, com vistas a propiciar aos seus estudantes um ambiente formativo voltado ao desenvolvimento de habilidades de reflexão, análise e crítica. Desse modo, concordamos com Fonseca, quando a autora se refere o que se busca é “a superação da dicotomia forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino deslocada da produção do conhecimento específico. Logo, o objetivo é a compreensão da totalidade do ato de conhecer” (2003: 76). Esse pensar o conhecimento como um todo, só é possível, quando desenvolvemos as habilidades de análise do nosso presente em relação ao nosso passado. Quando unimos os conteúdos com os saberes da vida cotidiana, somente assim o conhecimento se torna real e os saberes históricos são aplicados no dia a dia das pessoas.

Reconhecemos que o saber histórico é à base do historiador-professor para a constituição de uma educação voltada para a diversidade, pois, de acordo com Marc Ferro, “não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para toda a vida” (1983: 11). Um ensino de História que vise o desenvolvimento de uma consciência para a vida em sociedade, deve sempre estar atento com as preocupações geradas nas realidades do presente e por esse motivo precisamos ter um olhar mais detalhado e aprofundado com relação à maneira como vamos conduzi-los numa sala de aula. Nesse sentido, segundo Jaime Pinsky e Carla Bassanzi Pinsky, “queiram ou não, é impossível negar a importância, sempre atual, do ensino de História. (...) A História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada” (2010: 19). Percebemos que os autores chamam a atenção de que o conhecimento histórico não se faz por ele

mesmo, não é apenas a disciplina de História que trabalha sozinha, os saberes históricos só serão possíveis de ser produzidos a partir da união entre o conhecimento e a presença do professor. E, é esse professor que capacitado de suas funções fornece ao estudante condições do mesmo produzir os seus próprios saberes históricos, por meio da arte de pensar criticamente a realidade que se apresenta ao nosso redor.

O professor de História é um profissional que possui os saberes para propiciar aos estudantes condições, ou mesmo um espaço de ampla reflexão, que o possibilite adquirir as ferramentas necessárias para o trabalho. Conforme Schmidt,

O saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (2010: 67).

A disciplina de História não é apenas passar informação, como durante muito tempo pensamos, mas sim formativa, ela possui uma grande responsabilidade social. Diante da prática do professor, o mesmo desenvolve nos estudantes a relação que existe entre o passado e presente, permitindo a reflexão sobre os problemas vivenciados ao longo do tempo e principalmente, dando condições aos mesmos de criarem novas problemáticas de reflexão que os possibilitem a intervir no campo social. Seguindo esse pensamento, Schmidt,

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: ‘eu não dou para aprender História’ -, nem mesmo com uma mercadoria que se compra bem ou mal (2010: 57).

Constituir condições para o amadurecimento do estudante de forma que ele possa se reconhecer como um sujeito histórico, conforme discorreu Schmidt, é o próprio ato de oferecer instrumentos de promoção de capacidades aos estudantes. Cabe ao professor transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, de troca de ideias, de tomada de decisões, de reflexão e a partir disso tudo, a consciência gerada nos estudantes é o reflexo do seu conhecimento tomando forma para uma consciência social. Nessa direção, de acordo com Schmidt, “A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento” (2010: 57). Nesse sentido trabalhamos com a certeza da importância do papel do professor numa sala de aula, que o mesmo deve estar sempre pautado no conhecimento e na permanente reflexão dos seus saberes. Conforme afirmou Olavo Pereira Soares,

Para ensinar, são necessárias determinadas habilidades, métodos, procedimentos de trabalho que possibilitem ao professor uma docência que resulte na compreensão e incorporação do aprendizado da História pelos seus alunos (2008: 11).

No entanto, para o desenvolvimento dessas habilidades, elencadas pelo autor, o professor de História precisa compreender que deve ser mais do que um simples eco das produções do passado e seguir para o seu próprio entendimento como produtor e partícipe do conhecimento histórico.

O papel do professor nesse contexto atual é fundamental, nesse sentido pensar na formação inicial do professor de História é para nós, debater alternativas que possibilitem uma formação pedagógica comprometida com o rompimento e a desconstrução de verdades absolutas, de práticas tradicionais, como a que reforça os papéis do professor que transmite conhecimento e do estudante que apenas recebe esse conhecimento. Desejamos com este estudo, abrir possibilidades e condições de se pensar a respeito da formação acadêmica do professor de História, se a mesma oferece condições reais para o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades de transformação e também se consegue fazer-se apto para poder construir os seus saberes docentes e suas práticas de ensino.

Em vista disso, nos perguntamos: Que compromissos as instituições de Ensino Superior assumiram quanto à construção e elaboração da prática pedagógica do futuro professor de História? Que tipo de profissional da educação foi pensado nesse contexto atual? E por último, Que tipo de formação se tornam mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?

Procurando responder algumas dessas questões dedicamo-nos a investigar e analisar a construção do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, bem como perceber como o mesmo dialoga a sua teoria com as práticas no cotidiano das escolas do ensino fundamental, médio e do ensino superior.

A Universidade Federal de Pelotas – UFPEL apresenta na sua oferta de cursos de graduação tanto o curso de Licenciatura quanto o curso de Bacharelado, onde cada curso tem sua característica específica, no caso do curso de Licenciatura em História:

O objetivo de formar professores habilitados para o trabalho em equipe (interação entre pessoas) e inter/transdisciplinar (interação entre os saberes), buscando a maior aproximação possível com o universo do exercício profissional, colocando os licenciados em contato direto com as escolas – no intuito de aprimorar sua formação como docente – e com as fontes de informações históricas (documentos, pessoas, objetos) necessários à produção do conhecimento histórico – no intuito de aprimorar sua formação como pesquisadores. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010: 4)

Como podemos perceber no documento citado, cabe ao licenciado em História o desenvolvimento das atividades centradas no ensino de História, a atividade de pesquisa é apontada ao ensino de História, no entanto, o conhecimento produzido por esse professor pode ou não ser atribuído por reflexões próprias do fazer histórico.

Esse curso de graduação possui como características principais ser de responsabilidade do Instituto de Ciências Humanas – ICH, a titulação conferida ao graduando é de Licenciado em História, o curso tem a duração mínima de 08 (oito) semestres (4 anos) e é oferecido no turno da noite.

O curso de Licenciatura em História da UFPEL surgiu em dezembro de 1980. Nesse período em questão tinha a duração de dois anos e o mesmo complementava a Licenciatura em Estudos Sociais, na época também chamada de Licenciatura Curta, que tinha a duração de dois anos. Essa estrutura de curso permaneceu até o ano de 1990, quando foi substituída pela modalidade de Curso de Licenciatura em História, também conhecido como Licenciatura Plena, de duração de quatro anos.

A mudança na grade curricular ocorreu após as determinações do governo, onde:

A necessidade de adequar-se às determinações da Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, e da Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, levou a uma reestruturação curricular que estabeleceu, a partir de março de 2004, a duração de cinco anos para o Curso. Apesar do ganho qualitativo resultante da adoção daquela estrutura curricular, com o tempo a duração de cinco anos apresentou sinais de constituir-se em um fator capaz de desestimular a permanência de alguns alunos no curso. Frente a isso, e após intensos debates dos quais participaram docentes e discentes, optou-se pela elaboração deste novo Projeto Pedagógico, que consolida ajustes anteriormente feitos e estabelece nova organização curricular para o Curso de Licenciatura em História, que passará a ter a duração de quatro anos. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010: 3)

Além da mudança curricular também se fez necessário pensar em que profissional da área da Educação em História esta instituição pretendia formar. Nesse sentido, num primeiro momento, “alguém habilitado a atuar no processo definição, preservação e difusão dos conteúdos históricos da cultura.” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010). Neste caso, a importância atribuída a esses conteúdos estava intimamente ligada às instituições escolares, como o ambiente eleito para esse diálogo e para o desenvolvimento desse processo. Nesse seguimento a universidade começou a desenvolver um olhar mais detalhado quanto à formação dos futuros professores de História.

Dessa forma, foram elaborados dentro do Projeto Pedagógico os itens necessários para o desenvolvimento desse profissional da educação, enquanto sua formação e adequação de competências e habilidades profissionais.

No que se refere à Pedagogia das Competências e Formação de professores, mais especificamente as Habilidades dos mesmos, a Universidade Federal de Pelotas – UFPEL estruturou elementos de renovação, indicando as novas competências e necessidades da atualidade. Destacamos:

O licenciado em História formado pelo Curso de Licenciatura em História da UFPEL deverá caracterizar-se pelas seguintes competências e habilidades:

a) ser capaz de aliar o saber-fazer da docência ao domínio dos fundamentos teóricos e metodológicos específicos do historiador;

b) ser criativo para se apropriar de seus aprendizados ao longo do curso e para conseguir traduzi-los aos seus futuros alunos;

c) ter domínio da utilização de recursos audio-visuais e outros recursos tecnológicos e artísticos disponíveis;

d) saber trabalhar em equipe;

e) ser sensível às distintas realidades sociais em que deverá atuar como professor;

f) estar apto a lidar com as diversidades de ordem sócio-econômica, cultural e de personalidade do conjunto dos alunos, atuando de forma a garantir a inclusão e integração dos mesmos;

g) ser comprometido com a liberdade intelectual e científica, entendendo que o conhecimento não pode ser subordinado por convicções obscurantistas e preconceitos;

h) ser comprometido com a liberdade de pensamento, devendo sempre lutar contra o cerceamento ideológico sob qualquer forma e manifestação.

i) ser incentivador da consciência social e comprometido com a valorização da preservação da memória e patrimônio cultural coletivos;

j) saber estimular o interesse pela compreensão do processo histórico e a capacidade de refletir sobre questões atuais na história, fazendo o vínculo entre passado e presente;

k) deverá ser capaz de agir e refletir de forma interdisciplinar, enriquecendo a reflexão sobre a História, para incentivar os seus alunos a acharem no conhecimento histórico um instrumental para alimantar uma visão crítica da realidade social e uma postura cidadã diante da sociedade.¹⁸⁹

Percebemos ao analisar os documentos oficiais, o surgimento de um “novo” paradigma educacional, observamos que através dos conceitos de Competências e Habilidades os currículos foram pensados e construídos com a intenção de formar esse “novo profissional docente”. Essa nova concepção para a formação dos futuros professores brasileiros foi estruturada com a finalidade de superar as inúmeras críticas em torno da qualidade do ensino e conseqüentemente do trabalho exercido pelos professores no período em questão. O Brasil buscava e busca uma maior qualidade no ensino, portanto a proposta de um currículo com base nas Competências e

¹⁸⁹ Estas referências estão incluídas no Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal de Pelotas, 2010: 4/5.

Habilidades possibilitava um modelo de profissionalização perspectivada em uma nova concepção de ensino, tornando possível a união entre o conhecimento teórico e a sua mediação pedagógica. Ou seja, um depende do outro para o êxito do trabalho em sala de aula.

Quando nos referimos às críticas em torno da má qualidade no ensino e no trabalho docente, identificamos um amplo questionamento do trabalho do professor em sala de aula, apoiados nesse discurso a reforma educacional se fez necessária e legitimada pela população como um todo. De acordo com Dias:

No site do Ministério da Educação em 2000, a Secretaria de Ensino Superior (SESU) associava o fraco desempenho na aprendizagem dos alunos à formação insuficiente de seu quadro docente, justificando as mudanças decorrentes da nova legislação em torno de uma nova concepção para a formação de professores brasileiros. Tal discurso encontrava sintonia com a declaração do ex-ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, em Washington, durante conferência promovida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e publicada em jornais de grande circulação, afirmando “que muitos professores não tinham condições de ensinar” (PASSOS, O Globo, 2000 apud DIAS, 2003: 1159)

Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de um maior aprofundamento na organização de um currículo universitário, visto que o mesmo está intimamente ligado à qualidade da educação e mudança na formação dos futuros professores de História. Quanto à estrutura curricular do Curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, a mesma pensou e organizou o seu plano de estudo da seguinte forma:

CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA		
CARGA HORÁRIA CONFORME A NATUREZA DA FORMAÇÃO		
Formação Específica (FE)	2.326 horas	82 %
Formação Livre (FL)	283 HORAS	10 %
Formação Complementar (FC)	200 HORAS	8 %
CARGA HORÁRIA TOTAL	2.809 HORAS	100 %

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2010: 7.

CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA	
CARGA HORÁRIA CONFORME A NATUREZA DOS CONTEÚDOS	
CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL (FE)	1.530 HORAS (1836 H/A)
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (FE)	396 HORAS (476 H/A)
CONTEÚDOS CURRICULARES OPTATIVOS E DE FORMAÇÃO LIVRE (FL)	283 HORAS (340 H/A)
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (FE)	400 HORAS
ATIVIDADES COMPLEMENTARES (FC)	200 HORAS
CARGA HORÁRIA TOTAL	2.809 HORAS

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2010: 7.

Apresentando as seguintes questões:

a) Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural: estes conteúdos serão desenvolvidos sob a forma de um conjunto de disciplinas de caráter obrigatório e de natureza teórica.

b) Prática como componente curricular: estas práticas serão vivenciadas, ao longo do curso, através de disciplinas de caráter obrigatório e de natureza prática.

c) Conteúdos curriculares optativos e de formação livre: Conteúdos curriculares optativos: estes conteúdos serão desenvolvidos pelo aluno através da matrícula nas disciplinas cadastradas como optativas no currículo. Formação Livre: serão desenvolvidos pelos alunos através da matrícula em disciplinas de sua escolha, de qualquer natureza (teóricas, práticas ou mistas). O aluno deverá integralizar **pelo menos 113 horas em disciplinas de conteúdo curricular optativo e até 170 horas em disciplinas de formação livre**. O aluno também poderá optar por realizar o total de 283 horas em disciplinas de conteúdo curricular optativo, tendo em vista a variedade e o elevado número de optativas cadastradas no currículo.

d) Estágio curricular supervisionado: as atividades de estágio curricular supervisionado serão desenvolvidas através de um conjunto de quatro disciplinas de caráter obrigatório e de natureza prática.

e) Atividades complementares: o aluno integralizará a carga horária prevista através da participação em atividades extra-classe diversas, que contribuam para sua formação, tais como estágios (museus, arquivos, turismo histórico, educação patrimonial, assessorias históricas, montagem e monitoria de exposições, etc.), eventos de caráter acadêmico-científico-culturais

(congressos, colóquios, simpósios, jornadas), atividades de pesquisa e de extensão, etc., participação em viagens e visitas de estudos, etc. Vale destacar que as Atividades Complementares encontram-se abertas à Formação Livre ou Opcional.

As disciplinas que compõem o currículo do Curso de Licenciatura em História, sem prejuízo das interações possíveis e desejáveis, podem ser organizadas em quatro núcleos principais:

- **Núcleo de Formação Pedagógica (NFP):** Ensino de História, Laboratório de Ensino de História, Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação, Teoria e Prática Pedagógica, Fundamentos Psicológicos da Educação, Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas;

- **Núcleo de Formação Disciplinar (NFD):** História da Antiguidade Oriental, História da Antiguidade Ocidental, História Medieval I, História Medieval II, História Moderna I, História Moderna II, História Contemporânea I, História Contemporânea II, História da África, História da América I, História da América II, História do Brasil I, História do Brasil II, História do Brasil III, História do Brasil IV, História do Rio Grande do Sul I, História do Rio Grande do Sul II, Fundamentos da História, Teorias da História I, Teorias da História II, Metodologia e Prática da Pesquisa em História, Orientação de Pesquisa, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);

- **Núcleo de Formação Geral (NFG):** Pré-História, Educação Patrimonial, Antropologia, LIBRAS I, Disciplinas Optativas, Disciplinas de Formação Livre.

- **Núcleo de Estágio Supervisionado (NES):** Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I, Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II, Estágio Supervisionado no Ensino Médio I, Estágio Supervisionado no Ensino Médio II.¹⁹⁰

De acordo com a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em História da UFPEL, observamos que a mesma é constituída por três áreas de formação que são: Formação Específica, Formação Livre e Formação Complementar.

A Formação Específica abrange os conteúdos curriculares de natureza teórica, a prática pedagógica e o estágio supervisionado. Percebemos ao olhar para essa organização curricular, que o curso de Licenciatura em História permite aos discentes uma formação que privilegie o diálogo entre a teoria e a prática. Ao mesmo tempo, o discente terá condições de desenvolver sua autonomia e reflexão crítica ao conseguir conciliar uma base teórica sólida com os desafios

¹⁹⁰ Estas referências estão incluídas no Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal de Pelotas, 2010: 7/9.

educativos apresentados na prática diária do ser professor. Através do contato direto com a realidade da sala de aula, por meio de visitas, observações, diários de campo, ao discente e futuro professor lhe é apresentado o cenário real do dia a dia do trabalho do professor. Nesse momento de formação profissional é de suma importância que o discente se depare com o espaço da escola, o pátio, a biblioteca, os alunos, o quadro de professores e à direção da escola.

Acreditamos que quanto mais cedo for apresentado o espaço escolar para o discente, o mesmo terá condições de adquirir e aprofundar seus saberes¹⁹¹ e competências que os permitam fazer uma autorreflexão sobre os momentos que envolvem todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvidos no dia a dia de uma sala de aula.

Quanto a Formação Livre, a mesma é composta pelas disciplinas de caráter optativo, onde o discente possui a liberdade de escolher entre as disciplinas teóricas, as práticas ou mistas. As disciplinas optativas estão presentes na grade curricular, tornando-as obrigatórias de ser cursado num mínimo o total de 113 horas.

No que se refere ao Estágio Supervisionado, o mesmo compreende um total de 400 horas, divididos em quatro disciplinas de caráter prático. Tem como objetivo aprofundar as competências teóricas e práticas, com a intenção de que os estagiários possam desenvolver uma maior compreensão sobre a sua ação pedagógica e do seu processo formativo, possibilitando que os mesmos adquiram capacidades de reflexão, colaboração e inovação no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O plano de estudos divididos por semestres se dá da seguinte maneira:

1° semestre	Créd	C H	Car	Nat	Núc
Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação	4	68	Obr	T	NFP
Ensino de História	4	68	Obr	P	NFP
Pré-História	4	68	Obr	T	NFG
História da Antiguidade Oriental	4	68	Obr	T	NFD
Fundamentos da História	4	68	Obr	T	NFD
2° semestre	Créd	C H	Car	Nat	Núc
Teoria e Prática Pedagógica	4	68	Obr	T	NFP
LIBRAS I	4	68	Obr	T	NFG
Laboratório de Ensino de História	4	68	Obr	P	NFP

¹⁹¹ Schön realiza esta discussão teórica a respeito do conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação, no seu artigo ver: Schön, 1992: 77-91.

História da Antiguidade Ocidental	4	68	Obr	T	NFD
Educação Patrimonial	4	68	Obr	P	NFG
3° semestre	Créd	C H	Car	Nat	Núc
Fundamentos Psicológicos da Educação	4	68	Obr	T	NFP
Formação Livre			Liv		NFG
Antropologia	4	68	Obr	T	NFG
História Medieval I	4	68	Obr	T	NFD
Teorias da História I	4	68	Obr	T	NFD
4° semestre	Créd	C H	Car	Nat	Núc
Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas	4	68	Obr	T	NFP
História do Brasil I	4	68	Obr	T	NFD
Optativa			Opt		NFG
História Medieval II	4	68	Obr	T	NFD
Teorias da História II	4	68	Obr	T	NFD
5° semestre	Créd	C H	Car	Nat	Núc
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I		100	Obr	P	NES
História do Brasil II	4	68	Obr	T	NFD
História da América I	4	68	Obr	T	NFD
História Moderna I	4	68	Obr	T	NFD
Metodologia e Prática da Pesquisa em História	4	68	Obr	P	NFD
6° semestre	Créd	C H	Car	Nat	Núc
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II		100	Obr	P	NES
História do Brasil III	4	68	Obr	T	NFD
História da América II	4	68	Obr	T	NFD
História Moderna II	4	68	Obr	T	NFD
História do Rio Grande do Sul I	4	68	Obr	T	NFD
7° semestre	Créd	C H	Car	Nat	Núc
Estágio Supervisionado no Ensino Médio I		100	Obr	P	NES
História do Brasil IV	4	68	Obr	T	NFD
Formação Livre			Liv		NFG
História Contemporânea I	4	68	Obr	T	NFD
História do Rio Grande do Sul II	4	68	Obr	T	NFD

Orientação de Pesquisa	4	68	Obr	P	NFD
8º semestre	Créd	CH	Car	Nat	Núc
Estágio Supervisionado no Ensino Médio II		100	Obr	P	NES
Formação Livre			Liv		NFG
História da África	4	68	Obr	T	NFD
História Contemporânea II	4	68	Obr	T	NFD
Optativa			Opt		NFG
Trabalho de Conclusão de Curso	4	136	Obr	P	NFD

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2010: 7.

Legenda: Crédito: Créd; carga Horária: CH; Caráter: Car; Natureza: Nat; Núcleo: Núc; Obrigatório: Obr; Livre: Liv; Teórico: T; Prático: P; Núcleo de Formação Pedagógica: NFP; Núcleo de Formação Disciplinar: NFD; Núcleo de Formação Geral: NFG e Núcleo de Estágio Supervisionado: NES

Tendo sido previamente delimitado o âmbito do nosso estudo estabelecemos prioridade às disciplinas de caráter teórico/prático que estão direcionadas a questão da construção de práticas pedagógicas no ensino de História, portanto iremos apenas nos deter nos objetivos gerais de cada disciplina em questão.

A disciplina Ensino de História é apresentada no primeiro semestre de caráter obrigatório, a mesma pertence ao Departamento de História e é desenvolvida num caráter prático. Tem como objetivos:

- Desenvolver no aluno competências didático-pedagógica para o ensino escolar de História;
- Permitir ao aluno, que o mesmo possa perceber as especificidades dos conhecimentos históricos, como objeto de ensino-aprendizagem escolar;
- Colocar os alunos em contato com a produção intelectual pertinente ao campo da Educação, especialmente no que diz respeito ao ensino escolar de História;
- Possibilitar ao aluno o desenvolvimento de uma compreensão acerca das funções sociais atribuídas ao ensino escolar de História, a partir do exame de aspectos didático-pedagógicos, políticos, legais e curriculares pertinentes ao ensino.
- A disciplina Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação, também pertence ao primeiro semestre, tem caráter obrigatório pertencendo ao Departamento da Educação, apresenta como objetivos:

- Possibilitar aos alunos a aquisição progressiva de sensibilidade e competência para compreender e conceituar a realidade educacional em geral e da escola, através do estudo das categorias de fundamentos da educação.
- No segundo semestre é apresentada a disciplina Teoria e Prática Pedagógica, de caráter também obrigatório e teórico, de responsabilidade do Departamento de Ensino. Essa disciplina tem como objetivos:
 - Discutir questões relativas à história da profissão docente;
 - Analisar aspectos da identidade docente;
 - Refletir sobre a questão: como nos tornamos professores/as?
 - Caracterizar os processos de formação docente, os saberes e as competências necessárias ao exercício da docência e que são norteadores da prática pedagógica;
 - Relacionar aspectos da história de vida com a prática escolar;
 - Discutir as representações sociais e as imagens e auto-imagens da/na profissão docente;
 - Compreender os ciclos de vida profissional;
 - Analisar alguns problemas próprios do trabalho e da ação docentes.

O Laboratório de Ensino de História I é oferecido no segundo semestre, de caráter obrigatório com aulas práticas e de responsabilidade do Departamento de História. Apresenta como objetivos:

- Desenvolver no aluno competência didático-pedagógica para o ensino escolar de História;
- Permitir aos alunos perceberem as especificidades dos conhecimentos históricos como objeto de ensino-aprendizagem escolar;
- Permitir aos alunos o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão docente;
- Refletir sobre a formação e o exercício da profissão docente.
- Os Fundamentos Psicológicos da Educação, uma disciplina obrigatória e teórica que pertence ao Departamento da Educação, apresenta como objetivo:
 - Capacitar o aluno a aplicar os Conhecimentos da Psicologia na prática do educador.
- Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas, uma disciplina obrigatória e teórica de responsabilidade do Departamento de Ensino, tem como objetivos:

- Estudar a legislação, as políticas educacionais e a realidade educacional na sua relação com a estrutura política, econômica e social;
- Desenvolver estudos sobre os sistemas educacionais para construir instrumentos que permitam exercer a crítica, possibilitando a tomada de posições e o exercício da análise das transformações da realidade educacional e social;
- Analisar criticamente os fatos educacionais necessários à formação docente para o exercício do magistério na rede de ensino.
- Metodologia e Prática de Pesquisa em História I e II, ambas são disciplinas obrigatórias de caráter prático e pertencem ao Departamento de História. Apresentam como objetivos:
 - Introduzir alunos/as ao universo da pesquisa em História;
 - Dar a conhecer fontes, acervos e outros recursos para a pesquisa em História.

Também encontramos na grade curricular as disciplinas Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I e II, Estágio Supervisionado no Ensino Médio I e II, Orientação para a Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso, todos de caráter obrigatório e de responsabilidade do Departamento de História.

Ao analisarmos a grade curricular do curso de Licenciatura em História percebemos que os discentes a partir do primeiro semestre, começam a dialogar com inúmeras correntes teóricas e respectivamente um estudo paralelo ao ensino de História e suas práticas pedagógicas.

Observamos que em todos os semestres do curso de graduação, encontramos disciplinas que compõem a área específica da História, e também às relacionadas à didática da História, nesse sentido reconhecemos um amplo diálogo entre elas.

Ao final do curso, o discente defende seu Trabalho de Conclusão de Curso –TCC, com o intuito de:

O Trabalho de Conclusão de Curso se caracteriza como um trabalho de iniciação científica, onde o aluno irá exercitar-se no ofício de historiador e aprimorar conhecimentos sobre um determinado tema de seu interesse, de caráter histórico ou relacionado ao ensino de História, sob orientação individual de professor do quadro docente da universidade. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010: 139)

Portanto, reconhecemos a preocupação dessa instituição de ensino em formar além de um professor, um profissional habilitado para a sua atuação no campo da pesquisa, através da sua compreensão de que a docência e a História são saberes que promovem a formação do profissional que chamaremos de professor-historiador. Cabe a esse profissional ministrar as suas aulas de forma coerente e engajada com a intervenção no campo social e histórico do seu

tempo, transformando os resultados de seu fazer histórico em conhecimento ensinável, transmissível e aplicável para a sociedade. Para tanto, o professor consegue em sua prática profissional aliar seus conhecimentos históricos, resultantes das suas pesquisas, à docência em História, com vistas a propiciar aos seus estudantes um ambiente formativo voltado ao desenvolvimento de habilidades de análise, reflexão e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas conclusões prévias a respeito da formação docente nos permite hoje assegurar que formar um professor de História é algo muito mais complexo e por esse motivo ultrapassa os limites das propostas curriculares pré-estabelecidas. Formar um professor é antes de tudo formar um profissional capaz de dialogar com as diferentes fontes para produzir seu próprio conhecimento, é estar aberto ao debate, a reflexão sobre a sua prática diária e estar sempre pronto para poder construir os seus saberes docentes ao longo da sua trajetória profissional.

A sociedade contemporânea precisa de professores com uma formação inicial que tenha desde o início a teoria dialogando com a prática, pois somente assim os futuros professores poderão construir uma prática pedagógica pautada na criação, na reflexão e conhecimento. A universidade permanece sendo o espaço de construção desse conhecimento por esse motivo ao pensarmos em formação de professores, necessitamos pensar e analisar os cursos de graduação.

Dessa forma, buscamos unir teoria e prática, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino deslocada da produção do conhecimento específico.

O recorte temporal desse estudo diz respeito ao período compreendido entre os anos 1998 e 2016, momento esse marcado por diversas mudanças no contexto educacional, mudanças essas que repercutiram em reformulações nos currículos das instituições de ensino superior.

A investigação utilizou como fonte de pesquisa a análise bibliográfica. E a construção das novas análises terá como principal referencial teórico a Educação Histórica. A investigação aqui proposta está relacionada na formação histórica dos discentes, onde procuramos evidenciar que a sua formação acadêmica será percebida como uma categoria no qual:

significa o conjunto das competências de integração do mundo de si próprio que articula o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade. (RÜSEN, 2010: 95)

Por meio do trecho citado é possível perceber que em nosso entendimento a formação oportunizada pela trajetória acadêmica deve instrumentalizar o professor no que se refere à

capacidade de vincular sua reflexão sobre os saberes adquiridos, em situações de aprendizagem e em contextos abrangentes com o agir sobre a prática cotidiana.

Para finalizar, após essa breve análise bibliográfica nossas conclusões prévias nos levam a reconhecer um trabalho consistente quanto à formação do professor de História. De um modo geral a instituição prioriza um trabalho em conjunto entre a teoria e a prática do discente em Licenciatura em História, onde a mesma também busca um espaço de diálogo constante entre a educação superior e a educação básica no Brasil.

BIBLIOGRAFIA

ASSOCIAÇÃO Nacional dos Professores de História (ANPUH) — Sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. Fórum Nacional de Coordenadores de Pós-graduação em História, 27/11/1998.

COSTA, Aryana Lima — O Papel dos Cursos de Graduação em História: uma discussão sobre a formação dos profissionais de História. «Revista Aedos», n.6, vol.3, (2010), p.9-27.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro — Competências na Formação de Professores no Brasil: O que (não) há de novo. «Educação & Sociedade», n.85, vol.24 (2003), p.1155-1177.

FERRO, Marc — A manipulação da História no Ensino e nos meios de comunicação. Ibrasa, 1983.

FONSECA, S.G — A Formação do Professor de História do Brasil: novas diretrizes, velhos problemas. «24ª Reunião da ANPED», Caxambu,(2001), p.01-15.

FONSECA, S.G — Didática e Prática de Ensino de História. Campinas: Papirus, 2003.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

MATTOS, Ilmar R. — “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. «Revista Tempo», n.21, vol.11 (2006), p.5-16.

MESQUITA, Ilka Miglio de — Formação de Professores de História: experiências, olhares e possibilidades (Minas Gerais, anos 80 e 90). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2000. Dissertação de Mestrado.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO — Fatos sobre a Educação no Brasil 1994/2001, Brasília, 2001.

NÓVOA, António (Org) — Os Professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António (Org) — Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, Brasília: MEC/SEF, 1997.

PARECER nº 492/2001 Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História - MEC

PARECER nº 583/2001 — Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação – MEC

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi — Por uma História prazerosa e consequente. In KARNAL, Leandro (coord) - História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010, p.17-36.

PIRES, Arnaldo Lucas Junior; QUEIRÓZ, Carlone Trapp de — Licenciatura ou Bacharelado: Docentes refletem sobre sua prática pedagógica. «Anais do XV Encontro Regional de História da Anpuh – Rio», Rio de Janeiro, (2012), p.01-10.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Universidade Federal de Pelotas, RS, 2010.

REIS, Carlos Eduardo dos — A Formação do Professor de História. «Perspectiva», Florianópolis, vol.17, (1999). p.49-63.

RÜSEN, Jörn — Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2011.

RÜSEN, Jörn — Historia viva: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

RÜSEN, Jörn — Jörn Rüsen e o ensino de história. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (coord) - Curitiba: Editora UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn — Razão Histórica Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene — Ensinar História: Scipione, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel — Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009.

SOARES, Olavo Pereira — A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos. Araraquara. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

“ASAS OU GAIOLAS?” DA REFLEXÃO TEÓRICA À PRÁTICA ESCOLAR NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA

LUCIANA MARIA CARDOSO PEREIRA

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

RESUMO: Num momento em que a Educação Histórica e Geográfica são alvo de mudanças paradigmáticas e metodológicas que acompanham uma transformação e reestruturação da Educação e do ensino, torna-se relevante refletir em torno das mesmas. Mediante o exposto, debruçou-se sobre a reflexão teórica que tem sido desenvolvida em torno dos presentes assuntos e articulou-se a mesma com a prática pedagógica vivenciada e ao mesmo tempo, relatada por outros docentes e estudiosos. Procurou-se através da observação direta analisar e registar aspetos como o interesse, a motivação, o envolvimento dos alunos na aplicação de Aulas-Oficina, bem como retirar inferências acerca do domínio das diferentes formas de saber que os alunos atingiram nas duas disciplinas. A principal finalidade era testar a reação dos alunos perante uma metodologia que não era habitual e quais as potencialidades e limitações da mesma no ensino da História e da Geografia. Os resultados obtidos, ainda que embrionários, revelaram indícios de grandes potencialidades ao nível das diferentes formas de saber, uma vez que se concluiu que esta metodologia possibilita uma aprendizagem onde o aluno é “agente” e “construtor” do seu conhecimento. Não obstante, os resultados revelaram também a necessidade de se repensar e reagir perante algumas fragilidades ainda evidenciadas na lecionação da História e da Geografia, para que se deixem definitivamente para trás “escolas que são gaiolas” e que se promovam efetivamente “escolas que dão asas”, garantes de uma visão sócio-construtivista da Educação.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Histórica, História, Aula-Oficina.*

INTRODUÇÃO

Num mundo em que cada vez mais os alunos possuem acesso a variada informação, em diferentes suportes, a “Escola” teve necessidade de encontrar uma forma de preservar a sua identidade e acima de tudo, de promover uma aprendizagem que fosse capaz de extravasar o contexto escolar.

Nessa medida, foram-se passando de modelos educacionais “tradicionais” para modelos ditos “alternativos”, muito ligados a teorias sócio construtivistas da Educação.

Deste modo, o que levou a desenvolver esta investigação foi exatamente o facto de se considerar que também as disciplinas de História e de Geografia não ficaram alheias a todas estas mudanças.

Mediante o exposto, incidiu-se sobre a reflexão teórica que tem sido desenvolvida em torno dos presentes assuntos e confrontou-se a mesma com a prática pedagógica vivenciada e, ao mesmo tempo, relatada por outros docentes e estudiosos.

Partindo da influência do construtivismo na Educação, das linhas de ação da Educação Histórica e Geográfica e da aplicação de metodologias de cariz construtivista, como a *Aula-Oficina*, equacionaram-se como questões de partida:

- A prática escolar da História e da Geografia vai ao encontro das teorias contemporâneas em torno do ensino e da aprendizagem?
- Que expectativas e limitações encontramos hoje no ensino da História e da Geografia?
- Poderá o modelo de *Aula-Oficina* constituir uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem da História e da Geografia?
- Quais os caminhos possíveis no ensino da História e da Geografia no contexto atual?

- Para responder a essas questões centrais, traçaram-se objetivos que visaram:
- Analisar os novos paradigmas construtivistas que marcam a educação na contemporaneidade;
- Compreender as perspetivas e ação da educação histórica e geográfica a nível nacional e internacional;
- Avaliar a aplicabilidade de uma prática que vá de encontro às premissas descritas anteriormente, nomeadamente através de Aulas-Oficina;
- Refletir sobre a mais-valia e/ou possíveis limitações das Aulas-Oficina;
- Propor alternativas possíveis no ensino da História e da Geografia no contexto atual;

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A CONCEÇÃO CONSTRUTIVISTA DA EDUCAÇÃO

Empregar o construtivismo na Educação é encarar o mesmo como uma forma própria de

(...) explicar y comprender mejor la enseñanza y aprendizaje, y sobre todo con la finalidad de fundamentar y justificar propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas de carácter general, o relativas a contenidos escolares específicos (...) (COLL, 1996: 154)

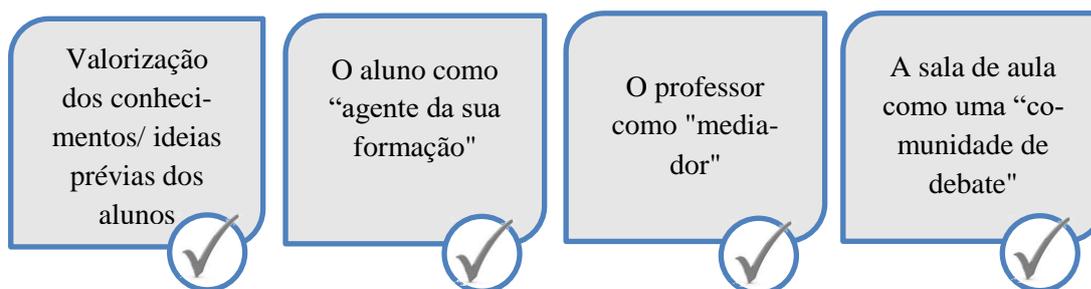
Foi a partir essencialmente do século XX que vários teóricos se debruçaram sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano, assentes no Construtivismo.

De entre as várias teorias existentes e continuamente estudadas verificou-se que principalmente a partir de meados dos anos 70 e inícios dos anos 80, muitos dos autores ligados à Pedagogia e à Didática passaram a tomar como principal referência os estudos de Lev Vygotsky e dos seus seguidores, no âmbito do sócio-construtivismo (FINO, 2001).

O que efetivamente se pôde concluir é que por influência dos diversos estudos em torno do sócio-construtivismo e da sua adaptação à Educação acabou por surgir uma nova prática pedagógica que de certa forma veio “rivalizar” com a prática dita “tradicional”, uma vez que traz consigo uma nova forma de encarar o processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto a visão tradicional do ensino apresenta como objetivo central formar os alunos através de conteúdos científicos numa perspetiva “ (...) enciclopédica y com un carácter acumulativo y tendente a la fragmentación (...) ” (PÉREZ, 2000: 1), onde aos alunos cabe apenas a tarefa de ouvir atentamente o que é transmitido, exercitar, e reproduzir da forma mais fiel possível o que o professor transmite, a visão ligada ao paradigma construtivista, ou mais precisamente, sócio-construtivista, incita automaticamente a que se alterem as concepções tidas por esse modelo anterior, fundamentalmente na forma como se encara o papel da escola, do aluno e do próprio professor.

A maioria dos autores analisados e citados demonstram uma grande concordância na forma como pensam os agentes intervenientes no processo de construção do conhecimento, o que levou a que se categorizasse aqueles que se consideram ser os pressupostos de uma prática de ensino sócio-construtivista:



Esquema 1. | Pressupostos de uma aprendizagem sócio-construtivista

Como se pode observar, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos é apontada como um dos grandes vetores da visão construtivista do ensino e da aprendizagem. Autores como CARVALHO (2014), SANTOS (2014), TAVARES (2012), CASTELLAR (2005), CACHINHO (2000) e GONZÁLEZ (2000), atentam que é imprescindível reconhecer as “(...) noções que os alunos transportam consigo para a sala de aula.” (CARVALHO, 2014: 34). O aproveitamento das suas ideias prévias, das suas vivências e motivações, é essencial para facilitar o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Nessa ótica, se o professor ficar a par do que o aluno sabe em relação a determinados conteúdos, apercebendo-se se estes são “(...) mais ou menos elaborados, mais ou menos coerentes, e, sobretudo, mais ou menos pertinentes, mais ou menos adequados ou inadequados (...)” (SANTOS, 2014: 21), permite-lhe pensar nas ferramentas necessárias que possam ajudar os alunos a aperfeiçoá-los, tornando-os mais consistentes do ponto de vista científico.

Além disso, ter em conta as ideias prévias dos alunos facilita a apreensão de novos conhecimentos, uma vez que, a construção destes, parte sempre daqueles que este já possui, pois, o aluno “(...) constrói pessoalmente um significado (ou reconstrói-o do ponto de vista social) com base nos significados que já conseguiu construir previamente” (COLL, 2001 citado por SANTOS 2014: 21).

Outro aspeto de extrema importância para autores como SANTOS (2014), BOIKO & ZIMBERLAN (2001), TAVARES (2012) e COLL (1996), é encarar os alunos como “agentes da sua formação” (SANTOS 2014), ou como lhe denomina CACHINHO (2004), os alunos devem ser os “exploradores”, os “atores e autores principais”, ou seja, é a eles que se deve atribuir autonomia e responsabilidade no processo de apreensão de novos conhecimentos. Essa responsabilidade deve visualizar-se, quota-parte, em momentos como a seleção de tarefas a desempenhar, decisão dos meios a utilizar e na própria avaliação dos resultados obtidos (SANTOS, 2014), para que conseqüentemente se consiga promover um maior envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante, além do aluno assumir o papel preponderante na sua aprendizagem, o professor tem também um valor muito importante. Ele torna-se assim o facilitador, o “gestor das aprendizagens” (CACHINHO, 2000; CARVALHO, 2014), aquele que constrói o conhecimento com o aluno (SANTOS, 2014). Tem em si a responsabilidade de planificar as aulas, selecionar criteriosamente estratégias e materiais apelando ao grau de dificuldade, à faixa etária dos alunos e ao ritmo de aprendizagem dos mesmos, bem como valorizar as suas ideias e opiniões (SANTOS, 2014; CARVALHO, 2014; GONZÁLEZ, 2000), em suma, conhecer os seus alunos (CASTELLAR, 2005). Além disso, implica que seja um professor que demonstre”“(…) estar-se tão preocupado com o carácter como com o desempenho; com a aprendizagem social e emocional e não apenas com a cognitiva;” (HARGREAVES, 2003: 100), estruturando tarefas que façam o aluno sentir-se parte integrante do processo de aprender (SANTOS, 2014). Ajudando-o a desenvolver competências, mas ao mesmo tempo a ultrapassar as suas dificuldades e perceber os seus interesses e motivações (CARVALHO, 2014).

O professor deve promover a realização de experiências que permitam debater as hipóteses e ideias iniciais dos alunos, mesmo que erradas, com ideias mais concretas e consistentes do ponto de vista científico, através da discussão professor-aluno e aluno-aluno (SANTOS, 2014). Deve questionar antes de explicar, dar tempo de resposta, pois devem ser os alunos a encontrá-las (SANTOS, 2014). Deve também desafiar os mesmos, provocar-lhes instabilidade cognitiva, dar menos instruções e encorajar mais a iniciativa e a autonomia.

Além disso, é de igual modo importante que o professor saiba elevar a autoestima do aluno, valorizá-lo, motivá-lo, sempre que o considerar oportuno. Por último, e não menos importante, o professor deve ainda incorporar o aluno no próprio processo de avaliação (SANTOS, 2014; GONZÁLEZ, 2000). Essa avaliação deve ser parte integrante de toda a aula, mais não seja através da observação da participação, interação e trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo da aula e não através de um mero teste escrito que vise classificar a aprendizagem.

Por fim, e englobando todos os pressupostos anteriores, deve ter-se presente a ideia do funcionamento da sala de aula como uma “comunidade de debate” (TAVARES, 2012), onde os alunos são encarados como uma “mini comunidade”, na qual se privilegia a atividade, a discussão e a reflexão.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Nas palavras de BARCA (2012), esta resulta da assunção entre a teoria e a prática do ensino da História:

(...) por um lado, alimenta-se dos princípios da aprendizagem situada, do saber histórico e sua epistemologia (conceitos substantivos e de segunda ordem), dos procedimentos metodológicos da pesquisa social; por outro lado, à luz desses fundamentos teóricos em simbiose, explora concepções e práticas dos agentes educativos, sobretudo dos alunos, colocando estes perante tarefas desafiantes. (BARCA, 2012: 37)

Desde os anos 70 do século XX que a investigação em torno da História e do ensino da História se tornaram no foco de pesquisa de vários países, sobretudo em Inglaterra, Estados Unidos da América, Canadá, e posteriormente, em Portugal e em Espanha.

A investigação levada a cabo pela Educação Histórica nasce da preocupação de promover a ligação entre a teoria e a prática. Não basta à Educação Histórica apresentar propostas prescritivas, que visam estabelecer padrões ou níveis. Importa sim, criar e implementar situações de aprendizagem em contextos concretos, a partir das quais se retirem e partilhem resultados que possam ser reajustados e aplicados a outros ambientes educativos (BARCA, 2012).

Começa-se assim a romper com os caminhos tradicionais e procura-se desenvolver novos elementos à forma como os alunos desenvolvem a compreensão da História e à forma como constroem o seu conhecimento (BARCA, 2012).

Esta não se limita a responder à questão “Como ensinar História?”, mas preocupa-se em saber “(...) como compreendem e o que aprendem os alunos em História” (BARCA, 2009). O seu objetivo é saber não o que os alunos sabem – ideias substantivas, mas como sabem – ideias de segunda ordem, ligadas à compreensão, explicação, empatia, evidência e perspetiva (HICKENBICK & SCHIMDT, 2008).

Dessa forma, professores e investigadores, centrados na promoção de uma Educação Histórica, pretendem compreender as ideias de crianças e jovens na perspetiva de que é possível que sejam os alunos a construir e exprimir as suas narrativas históricas. Significa isso, ser possível reconhecer as concepções dos alunos sobre os significados atribuídos ao mundo, aos sentidos de mudança, ao papel da História na orientação temporal, ao reconhecimento dos valores culturais em diversos contextos, para que a partir daí possam ser trabalhados e melhorados (BARCA, 2012).

Em suma, podemos considerar que a grande finalidade da Educação Histórica visa encontrar novas possibilidades para um ensino da História que desenvolva, de forma progressiva,

as ideias históricas dos alunos com o intuito de promover uma *literacia histórica*, isto é, um conjunto de “competências de interpretação e compreensão do passado”, tal como a designa BARCA (2006).

A *literacia histórica* torna-se assim o instigador para que os alunos sejam capazes de usar os conhecimentos adquiridos nas aulas de História como forma de adquirir novos conhecimentos, desenvolver as suas próprias potencialidades e participar ativamente e conscientemente na sociedade que os rodeia.

Além disso, esta torna-se por sua vez o ponto de chegada para o que Peter Lee e Jorn Rüsen designam de *Consciência Histórica*. De acordo com Jorn Rüsen esta é o fundamento de todo o conhecimento histórico (HICKENBICK & SCHMIDT, 2008). Para si, desenvolver nos alunos a *Consciência Histórica* é ajudá-los a compreender o presente à luz do passado. Mais do que isso, permite aos alunos, também eles cidadãos e pessoas, problematizarem, a várias escalas, garantindo-lhes competências para saber “ler” o mundo que os rodeia, procurando respostas nas relações passado, presente e futuro. Na opinião de BARCA (2012), esta ocorre quando depois de interiorizados progressivamente os conhecimentos lecionados, estes se tornam numa ferramenta a utilizar como orientação no quotidiano pessoal e social.

Em síntese, a *Consciência Histórica* possibilita partir dos conhecimentos do passado para a interpretação do presente, permitindo ainda formular uma expectativa futura. Ela tem indiscutivelmente uma função social e prática, tal como a História em si mesma. Uma vez que permite dar “ (...) identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da memória histórica” (SCHMIDT, 2005).

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

A *Comission on Geographical Education of International Geographical Union* (a partir de agora designada por CGE) encara a Geografia exatamente como um

(...) meio poderoso para promover a educação dos indivíduos, como também (...) um contributo fundamental para a Educação Internacional, para a Educação Ambiental e para a Educação para o Desenvolvimento. (ICGE, 1992: 7)

De facto, a importância e preocupação dadas à Educação Geográfica e aos seus contributos no âmbito internacional revela-se bastante sólida. Nomeadamente por parte da CGE, de onde surgem várias discussões e documentos que postulam o ensino da Geografia e que têm chegado até nós. Nomeadamente a *International Charter on Geographical Education* (1992)

(Carta Internacional da Educação Geográfica, a partir de agora designada de ICGE), a *International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity* (2000) (Declaração Internacional da Educação Geográfica para a Diversidade Cultural, sendo denominada a partir de agora como IDGECD) e a *Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development* (2007) (Declaração de Lucerne da Educação Geográfica para um Desenvolvimento Sustentável, sendo designada a partir deste momento por LDGESD).

A ICGE (1992) demonstra efetivamente que além da Geografia ser uma disciplina informativa é, simultaneamente, motivadora e indispensável para que se compreenda o mundo de hoje e de amanhã e para que os alunos se tornem em cidadãos responsáveis e ativos. Esta faculta o desenvolvimento do conhecimento, da compreensão, de capacidades, de atitudes e valores. Uma vez que permite aos alunos serem simultaneamente capazes de conhecer e compreender localizações, lugares, sistemas naturais e socioeconómicos vigentes e refletir sobre o impacto das atividades humanas nas condições naturais e vice-versa. De desenvolver a capacidade de expressão verbal, oral, numérica e gráfica e ainda permite o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que conduzem ao interesse pelo meio envolvente (ICGE, 1992).

Ademais, é possível perceber também que a CGE (1992), em conjunto com a IDGECD (2000), a LDGESD (2007) e autores como GRAVES (1984), GIMÉNEZ & GAITE (1995), HERCULANO CACHINHO (2000), HAPPALA (2001), FERREIRA (2001) e LAMBERT & BALDESTONE (2002), acabam por defender o potencial da Educação Geográfica na promoção de uma Educação Internacional, Ambiental e para a Diversidade Cultural.

A Educação Internacional acredita que a Geografia se pode tornar numa verdadeira propulsora da “ (...) compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações, raças e religiões (...) ” (CGE, 1992: 9). Em suma, esta permitirá que os alunos sejam capazes de ter consideração e vontade de auxiliar não só a sua comunidade, o seu país, mas também os outros países, ou mesmo o mundo em geral, se necessário (CGE, 1992).

Caminhar para uma Educação Ambiental e para um desenvolvimento sustentável, na medida em que “ (...) os indivíduos tenham consciência do impacto do seu próprio comportamento e o das sociedades onde vivem (...) ” (CGE, 1992: 9).

Por último, a Geografia como promotora de uma Educação para a Diversidade Cultural, sob o ponto de vista de que esta pode contribuir para que os alunos e cidadãos de todo o mundo se tornem sensíveis pela defesa dos direitos humanos; que alcancem a habilidade de compreenderem, aceitarem e apreciarem a diversidade cultural existente; que adquiram a capacidade de compreender opiniões e críticas diferentes, de aceitarem outros pontos de vista; que tenham

consciência do impacto do seu próprio estilo de vida em contextos locais e globais; que percebam a urgência e necessidade de se proteger o ambiente preocupando-se com a justiça social ambiental e ainda, que aprendam a agir como membros de uma sociedade global.

Por outras palavras, mas na mesma linha de pensamento, ANU HAPPALA (2001) fala da necessidade de uma Educação Geográfica escolar baseada numa “Educação Futura” (Future Education), ou seja, uma educação baseada “(...) in the intellectual and social preparation of the young for their adult roles.” (HAAPALA, 2001: 256). Com a principal finalidade de se fazer crescer nos alunos e jovens uma “Prontidão futura” (Future Readiness) - disposição para o desenvolvimento de informação, habilidades, emoções e ações para agir e enfrentar qualquer tipo de futuro. Também “Pensamentos de futuro” (Futures Thinkings) - uma forma de comunicar com o ambiente e com os meios, definindo e avaliando informações sobre o futuro e uma “Consciência Futura” (Future Consciousness) – compreensão e reflexão racional de como as nossas decisões e escolhas cotidianas afetam a formação e as gerações de futuro.

Por sua vez, FERREIRA (2001) acrescenta também que uma Educação Geográfica que se preocupe e estimule uma educação internacional, bem como ambiental e para a diversidade cultural, está concomitantemente a contribuir para uma “Educação para a Cidadania”. Em pleno século XXI, a Cidadania é essencial para que os cidadãos desenvolvam a consciência sobre os seus direitos e responsabilidades, para que conseqüentemente sejam capazes de os colocar em prática e respeitar o dos outros (FERREIRA, 2001).

No fundo, investigadores de vários países partilham da mesma opinião, considerando que o grande objetivo da Educação Geográfica parte, de forma semelhante à Educação Histórica, do equilíbrio entre a teoria e a prática, entre o conhecimento/informação científica e o compreender e atuar sobre a realidade que nos rodeia. A sua finalidade não é com toda a certeza criar “pequenos geógrafos”, mas sim potenciar o desenvolvimento de competências que sirvam para orientar os jovens na sociedade. Como afirma CASTELLAR & VILHENA (2010), citado por SACRAMENTO (2010: 5), esta deve contribuir “ (...) para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos.”. Ou ainda, tal como menciona SCHOUMAKER (1999), citado por CARVALHO (2014), uma das preocupações centrais deve ser exatamente a promoção de um “raciocínio geográfico”, o que implica pesquisar, relacionar, comparar, descobrir, enfim, pensar criticamente. FILHO (2006) complementa considerando que esta deve proporcionar principalmente uma linguagem própria, uma linguagem geográfica, ou mais exatamente, uma literacia geográfica.

Em suma, o grande objetivo é que o aluno, através do contacto com a Geografia, seja capaz de se “localizar” não apenas como indivíduo, mas também como agente social.

A AULA-OFICINA NAS AULAS DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA

Se é relevante conhecer e compreender os paradigmas educacionais que postulam atualmente a Educação, bem como as ações e intenções pautadas pela Educação Histórica e Geográfica, não será menos importante analisar de que forma é possível transpor toda essa bagagem teórica para as escolas e sobretudo para as salas de aula.

Como foi possível constatar, vários investigadores propõem que se atente numa aprendizagem com sentido pessoal, de onde se rentabilizam o meio social e cultural como fonte de aprendizagem, ou seja, “a construção de um saber multifacetado” (CARVALHO, 2013).

A aula deve passar a ser “um espaço de conhecimento” (PENIN, 1994), incorporando outras dimensões de ensinar e aprender, onde o professor deve partilhar o conhecimento que possui, mas sem deixar de oferecer ao aluno a possibilidade e o esforço de trabalhar e construir, de se apropriar do conhecimento histórico e geográfico (SCHMIDT & GARCIA, 2005 em SCHMIDT, 1998).

Foi nesse sentido que se decidiu apresentar e discutir aqui o trabalho desenvolvido por Isabel Barca, em torno do que a própria designa do seu “modo de trabalhar” motivador e significativo, aplicado pela mesma já desde 1999 e a qual denominou de “Modelo de Aula-Oficina” (BARCA (2004), ou simplesmente de *Aula-Oficina*.¹⁹²

A escolha da *Aula-Oficina* como estratégia/ modo de trabalhar nas aulas de História surgiu pelo motivo de considerar que este é “um modo de trabalhar” mais significativo e motivador que “(...) vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar (...)” e onde, à partida, a aula se torna “(...) num espaço de construção de conhecimento (...)” (AMARAL *et al*, 2012: 2). No entender de Isabel Barca, o desenvolvimento deste modelo é:

(...) um passo muito importante para ganhar os professores e também para ganhar os alunos desses professores que, ao trabalharem naquele formato de aula-oficina com os conteúdos, sentem-se mais incluídos na aula e sentem que as suas ideias também contam. (OLIVEIRA, 2012: 870)

Além disso, tem a capacidade de promover aulas diversificadas que possibilitam aos alunos participar ativamente na resolução de problemas, na concretização de desafios e na criação

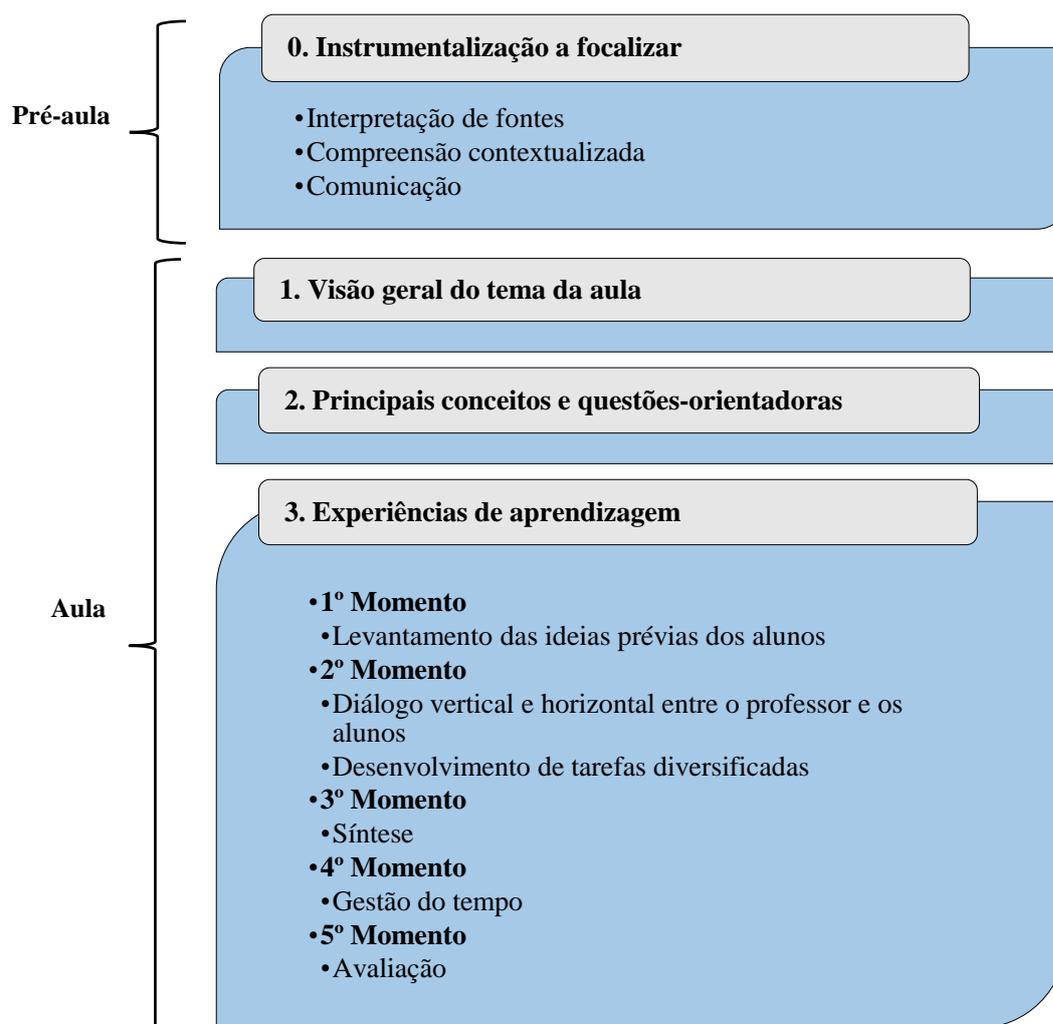
¹⁹² Inicialmente o referido modelo era aplicado apenas nas aulas lecionadas pela Professora Doutora Isabel Barca, na Universidade do Minho. Posteriormente, passou também a ser aplicado pelos seus próprios alunos mestrandos do ensino da História, nos respetivos estágios curriculares.

das suas próprias narrativas históricas, ao invés de apenas se limitarem a ouvir a narrativa do professor e a tomar notas (BARCA, 2001).

Em traços gerais, o modelo de *Aula-Oficina* insere-se assim num paradigma sócio-construtivista, onde se pretende levar a cabo uma educação para o desenvolvimento e onde os alunos são vistos como “agentes sociais”.

A sua lógica reside no aluno como o “agente da sua formação”, com ideias prévias e experiências, cabendo ao professor, como “investigador social” e “organizador de atividades problematizadoras”, interpretar o mundo conceptual dos alunos com o intuito destes desenvolverem saberes a vários níveis, utilizando para tal, estratégias e recursos desafiadores no âmbito de uma verdadeira “oficina” de construção dos conhecimentos. Aí o objetivo final não reside numa avaliação quantitativa, apoiada na quantidade de informação certa ou errada, mas em todo o material que o aluno conseguiu produzir, avaliando-o como mais ou menos válido (científico, aproximado, de senso comum ou alternativo) (BARCA, 2004).

Para que se perceba de forma mais concreta no que consiste e como se deverá organizar uma aula em torno do presente modelo, observe-se o *Esquema 3*, de elaboração própria, mas baseado nas ideias de BARCA (2004) e AMARAL *et al* (2012).



Esquema 2. | Modelo de Aula-Oficina

Como se pode verificar, o ponto de partida deverá incidir numa preparação adequada da aula para que seja possível um “(...) ensino orientado para o desenvolvimento de instrumentalização essencial (trato com a fonte, concepções, vestígios, tempo e recorte espaço temporal) – específicas (próprias da disciplina) e articuladas (...)” (BARCA, 2004: 3). Com isto pretende-se evidenciar a preocupação em proporcionar aos alunos a leitura e interpretação de diversas fontes, em diversos formatos, com mensagens diferentes, que permitam o seu cruzamento. O objetivo é também procurar que estes sejam capazes de entender situações humanas e sociais em diferentes tempos e espaços, relacionar pensamentos e atitudes do passado com o presente e o futuro, bem como levantar hipóteses a serem pesquisadas e discutidas. Por último, importa incentivá-los a expressarem a sua própria interpretação e compreensão de forma inteligente e sustentada, através de diversos meios de comunicação disponíveis (BARCA, 2004).

No que diz respeito à aula em si mesma, esta deverá efetuar-se a partir de uma visão geral do tema, onde o professor partilha com os alunos o assunto central da aula e efetua com os mesmos a sua contextualização.

De seguida, o professor deve propor “questões orientadoras problematizadoras” (BARCA, 2004), que tal como o próprio nome indica, devem servir de desafios cognitivos a ter em conta ao longo da aula, para que os alunos as consigam “desvendar”, percorrendo dessa forma os principais conceitos.

Posteriormente, ocorre o desenvolvimento da aula propriamente dita, começando pelo levantamento das ideias prévias dos alunos, quer sejam mais vagas ou mais precisas, partindo daí para que estas se venham, possivelmente, a tornar mais consistentes ao nível do conhecimento histórico, no final da aula, ou após as aulas necessárias para a lecionação dos conteúdos em questão.

A partir daí, deverão desenvolver-se tarefas que promovam a dinâmica e interação entre o professor e os alunos, oralmente, por escrito, em grupo-turma, em grupos de trabalho, ou mesmo individualmente, baseadas na planificação pré-definida pelo professor.

Além disso, acresce a importância da gestão do tempo, que o professor deve também ter em conta na preparação da aula, mas igualmente na sua capacidade de adaptação em contexto de sala de aula, consoante o decurso das experiências de aprendizagem e da facilidade e/ou dificuldade revelada por parte dos alunos na concretização das mesmas.

O momento de “Síntese” é um dos mais importantes, onde os alunos, depois das diferentes tarefas a que foram propostos, devem assim ser capazes de responder à questão-problema e/ou às questões-orientadoras.

No que diz respeito à avaliação, e mesmo que esta surja em último lugar no esquema, a verdade é que esta deverá estar presente em diferentes momentos da aula. Se o professor pretende desenvolver efetivamente uma avaliação formativa, de cariz qualitativo, necessita de, oralmente ou por escrito, potenciar momentos avaliativos, para que consiga avaliar a progressão dos conhecimentos ao longo da aula. Uma sugestão que se poderia ter em conta seria o aproveitamento das questões-orientadoras como momentos de avaliação formativa, desde formais (os alunos passarem as ditas questões no caderno diário, tendo que as resolver no final da aula e entregar ao professor para corrigir) a informais (através do questionamento direto aos alunos e da sua participação oral). Estes momentos e procedimentos serão complementares da avaliação formativa final, que se pode efetuar no momento de síntese.

Ainda assim, tal como foi perceptível, o presente modelo foi pensado e aplicado na área disciplinar da História. Não obstante, no caso da Geografia também se nota a preocupação e “(...) necessidade de entender a aprendizagem como um processo de descoberta pelo aluno de soluções para os problemas (...)” (CACHINHO, 2000: 75). De ir mais além e permitir “(...) aos alunos não só, porém o confronto com o conhecimento que lhes é ensinado com as ideias que já possuem, como ainda, a partir de nova informação que lhes é fornecida, proceder de forma racional à reestruturação do seu conhecimento.” (CACHINHO, 2000: 76). A própria Mérenne-Schoumaker (1985), citada por CACHINHO (2000), atenta que a metodologia da geografia escolar a ser praticada deverá passar pela “fase de apreensão e percepção da realidade”, seguida do “momento de análise e estudo dos problemas” e finalmente do “tempo de síntese e aplicação”.

Portanto, mesmo que a Geografia não utilize a terminologia de *Aula-Oficina*, mas outras, tais como “oficinas de ensino de Geografia” (RIBEIRO, SILVA & FRANCA, 2013), “oficinas pedagógicas” (SILVA & SILVA, 2012; NASCIMENTO *et al*, 2013) ou simplesmente “oficina” (FONSECA *et al*, 2013), a essência de uma aprendizagem gradual, construída e participativa está igualmente presente e por isso, aplicou-se a mesma metodologia nas duas áreas disciplinares.

NATUREZA DO ESTUDO

O presente estudo insere-se numa linha de investigação-ação, de cariz qualitativo e interpretativo, baseado na aplicação de estratégias intencionais, de carácter pedagógico, em contexto de sala de aula.

A sua conceção foi desenvolvida em algumas das aulas lecionadas nas disciplinas de História, Geografia e Operações Técnicas em Empresas Turísticas, no 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Recorrente.

Para tal, considerou-se relevante partir de um diagnóstico sobre o contexto onde se desenvolveu a investigação, para que fossem perceptíveis as condições a que se estava sujeito.

DIAGNÓSTICO SOBRE O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Após alguns meses de contacto diário com as turmas com as quais se partilhou a leção, foi possível reunir um conjunto de informações que permitiram dar origem a uma espécie de perfil de aula e de turma.

Foi perceptível que, tanto na área da História como na área da Geografia, prevaleciam aulas que se assemelhavam ao modelo de “Aula-Colóquio” Barca (2004), onde o saber é “(...) problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e dos seus materiais de apoio (...)” (BARCA, 2004: 2).

Na verdade, verificou-se uma certa preocupação com a qualidade e variedade dos recursos a utilizar na sala de aula, mas num cenário que não chegava a reconhecer o aluno como a figura central. Estes (os alunos) eram mais espectadores do que “construtores”. A intenção de trazer para a sala de aula curiosidades, conhecimentos atuais e contextualizados, bem como recursos apelativos do ponto de vista visual estava presente. No entanto, as estratégias utilizadas, ou mais precisamente, a estratégia utilizada, era idêntica aula após aula, conteúdo sobre conteúdo, quer na História, quer na Geografia. Não havia uma diversificação e adequação das estratégias e atividades desenvolvidas em aula, de acordo com os conteúdos a abordar e a turma em questão.

Em História, as aulas pautavam-se preferencialmente pelo diálogo vertical professor-aluno, onde por vezes estes eram chamados a participar na leitura de um documento, na interpretação de uma imagem. À medida que o professor ia discursando sobre os assuntos da aula, os alunos passavam alguma da informação relevante no caderno diário e por vezes, colocavam dúvidas. Raramente se assistia à concretização de tarefas por parte dos alunos em contexto de sala de aula, e quando estas ocorriam, era sempre de forma individual ou como trabalho de casa. Além disso, nunca se teve muito em conta os conhecimentos prévios dos alunos, a colocação de questões orientadoras, o desenvolvimento de tarefas, a criação de momentos de síntese ou mesmo de avaliação formativa, informal ou formal.

No caso da Geografia, as aulas também se regiam muito pelo diálogo professor-aluno, mas notou-se uma maior abertura na discussão dos assuntos em aula, não só entre o professor e os alunos, mas entre os próprios alunos. Além disso, não era tão habitual transcrever a informação fornecida pelo professor. Todavia, também em Geografia era rara a elaboração de tarefas por parte dos alunos e quando estas se efetuavam, era apenas pela via individual e pela oralidade. No que diz respeito ao reconhecimento das ideias prévias dos alunos, à colocação

de questões-orientadoras, bem como à existência de momentos de síntese ou de avaliação formativa informal ou formal, estes também não eram frequentes.

No fim de contas, a conclusão a que foi possível chegar foi a de que o ensino praticado nas turmas evidenciava uma falta de hábito e entrosamento com a metodologia e as estratégias que se pretendiam desenvolver, no âmbito de uma aprendizagem sócio-construtivista, num contexto de *Aula-Oficina*.

A APLICAÇÃO DE AULAS-OFICINA NAS AULAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

As *Aulas-Oficina* foram aplicadas a 4 níveis de ensino, exatamente ao 8.º, 9.º e 11.º ano, no caso da História e ao 8.º e 10º ano de escolaridade, no caso da Geografia. Cada uma dessas experiências foi aplicada em tempos letivos de 90 minutos, com exceção do 10º ano, uma vez que era uma turma do ensino profissional e esses momentos surgiram dentro do espaço letivo de 135 minutos.

Dessa forma, em algumas das aulas lecionadas propôs-se, em determinados momentos da aula, exercícios práticos, realizados em grupos de pares, individualmente e/ou divididos em grupos de trabalho, onde era proposto aos alunos analisarem e/ou cruzarem diferentes tipos de fontes, contraporem opiniões, debaterem determinado assunto, ou mesmo recorrerem à dramatização para recriar situações reais. Esses exercícios eram construídos pelos alunos e corrigidos em grupo-turma.

Estes “Momentos-Oficina” encaixavam assim em aulas onde reinava o incentivo à conversação, à argumentação e comunicação por parte dos alunos. Pretendia-se criar momentos onde fosse possível partir das hipóteses e ideias iniciais que os alunos traziam e conduzir assim a um debate aberto, professor-aluno e aluno-aluno, para daí se chegar aos diversos conhecimentos da História e da Geografia (SANTOS, 2014). Questionavam-se os alunos, dava-se tempo de resposta, aproveitavam-se as suas respostas para os auxiliar a chegar àquela que seria mais viável do ponto de vista científico. Desse modo, os alunos eram desafiados, encorajados e motivados a participar no processo de “aprender”.

ANÁLISE DOS RESULTADOS – ÀREA DISCIPLINAR DE HISTÓRIA

Efetuada uma análise e reflexão em torno das experiências levadas a cabo na área disciplinar de História pode afirmar-se que se estava perante duas realidades um pouco distintas, nomeadamente entre a turma referente ao Ensino Básico e a turma do Ensino Secundário.

Ao nível do Ensino Básico foi visível que a turma assumiu uma postura bastante recetiva na introdução de *Aulas-oficina*. Estávamos perante um conjunto de alunos com vontade de pesquisar, partilhar, em suma, com vontade de aprender. Estes prezaram a estratégia e demonstraram estar motivados, empenhados e envolvidos ao longo da mesma, destacando-se a sua postura e o seu comportamento em relação a outras aulas lecionadas.

Em resultado de uma análise mais específica ao nível dos três âmbitos do saber pôde concluir-se que no domínio do “Saber”, os alunos não revelaram dificuldades em atingir o objetivo proposto, uma vez que todos conseguiram responder a todas as questões de forma correta e completa e acima de tudo, verificou-se que os alunos atingiram o “saber” de uma forma mais participada, autónoma e sem revelar dúvidas.

No domínio do “Saber-fazer”, a capacidade de análise e interpretação de documentos escritos, bem como o cruzamento de informação por parte dos alunos pareceram-me cimentados. Estes foram capazes de analisar e interpretar o documento entregue e foi igualmente perceptível a sua capacidade de articular a informação presente no seu documento com a informação presente no documento dos colegas e, no final, ainda conseguiram sistematizar a informação.

No que concerne ao “Saber-ser”, os alunos revelaram capacidade de trabalhar em grupo, bem como demonstraram respeito pela opinião dos colegas. Tal se averiguou pela forma ordeira como comunicaram com o seu colega de carteira e com os restantes colegas. Em suma, embora a disposição da sala não tivesse sido, no nosso entender, a mais adequada (uma vez que se preferia organizar os alunos em grupos de trabalho com um número mais reduzido de elementos e assim distribuir as tarefas), considera-se que foi um momento bastante dinâmico, onde foi evidente a envolvimento de todos os alunos.

Ao nível do Ensino Secundário, foi notória a relutância dos alunos quando se propôs a realização da *Aula-Oficina*. A turma não reagiu entusiasticamente à proposta apresentada, mostrando falta de interesse, motivação, empenho e mais do que isso, falta de confiança e autonomia perante o desafio colocado. Era evidente que não estava enraizado naqueles alunos, até ao

momento, o incentivo à conversação, à argumentação, e à comunicação das ideias e dos pensamentos. Essa falta de rotina e de participação ativa no processo de aprendizagem acabou por se repercutir nos resultados obtidos.

Assim, em resultado da respetiva análise e ponderação em torno dos pressupostos já identificados pôde concluir-se que no domínio do “Saber” os alunos não conseguiram atingir na íntegra o objetivo proposto. Na verdade, estes conseguiram apenas efetuar a tarefa inicial, que se ficava apenas pela “identificação”, porém, quando num segundo momento se pedia para explicar, os alunos não conseguiram, ou seja, ao nível da compreensão e da interpretação os alunos não demonstraram capacidades suficientes que lhes permitissem realizar o exercício.

No domínio do “Saber-fazer” e perante o cenário descrito anteriormente, tornou-se óbvio que a turma ainda necessitava de criar hábitos de trabalho ligados ao desenvolvimento de procedimentos em História, como a análise e interpretação de fontes. No entanto, tal avaliação permitiu também chegar à conclusão de que aquilo que os alunos necessitavam era de mais tempo e mais momentos que lhes permitissem melhorar efetivamente essas lacunas.

Por último, quanto ao domínio do “Saber-ser”, e incidindo na capacidade de diálogo e respeito pelos colegas e grupos de trabalho, a presente turma demonstrou já o ser capaz. Ao longo de toda a tarefa dialogavam entre si, de uma forma serena, sem prejudicar o bom funcionamento da sala de aula. Além disso, também foi possível averiguar que, quer ao longo da realização da tarefa, quer no momento da correção, os alunos ouviam e respeitavam as respostas dos colegas.

Contudo, a participação da turma não foi muito espontânea e houve necessidade de selecionar alunos para participar. Acresce ainda o facto de se evidenciar que em termos de autonomia esta ainda não era uma conquista, uma vez que estes necessitaram de recorrerem várias vezes ao auxílio do docente.

Para concluir, pode considerar-se que mesmo que o sucesso desta experiência não tenha sido tão visível quanto nas experiências anteriores, foi igualmente pertinente para que fosse exequível efetuar um balanço, neste caso, principalmente ao nível do “Saber” e do “Saber-fazer”, constatando as suas dificuldades e permitindo repensar estratégias para colmatar as mesmas.

Por conseguinte, esta experiência só veio demonstrar, e perante os resultados, que se existisse oportunidade de lecionar a presente turma com maior frequência, usufruindo de um contacto mais duradouro e cimentado com a mesma, crê-se que seria possível superar as suas dificuldades.

Não obstante, apesar do eventual sucesso das experiências em geral, fizeram-se sentir algumas dificuldades de aplicação, que no fundo afetaram a implementação das *Aulas-Oficina* nas aulas de História, e que porventura, também se fizeram sentir em algumas aulas de Geografia. Portanto, considera-se pertinente efetuar uma alusão às mesmas. Acresce ainda necessário afirmar que as presentes constatações não advieram do contacto e da relação estabelecida com os alunos, mas das condições do contexto onde foi colocada em prática a referida metodologia. Referem-se exatamente as dificuldades ao nível do:

Número de alunos por turma – em ambas as áreas disciplinares contactou-se com turmas relativamente numerosas e também por isso não havia abertura para organizar os alunos por grupos de trabalho. Além disso, ainda referente a este problema, advém um outro, nomeadamente a falta de espaço na sala de aula. O facto de serem alunos numerosos fazia com que não existissem carteiras suficientes nem espaço na própria sala de aula para alterar a disposição da mesma e proporcionar o ambiente necessário para promover *Aulas-Oficina*.

Reduzido tempo letivo – cada uma das *Aulas-Oficina* não podia ocupar mais do que um tempo letivo de 90 minutos e por vezes, o que se idealizava com os alunos na sala de aula implicava mais tempo. Além disso, não havia abertura suficiente para que a *Aula-Oficina* se desenvolvesse ao longo de toda a aula. No caso da Geografia, tal também se fez sentir (com exceção do Ensino Recorrente ou Profissional), mas com a agravante que com os alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico só existia por semana um tempo letivo de 90 minutos.

Contacto rotativo com as turmas – ao nível da História tinham que se lecionar rotativamente 5 turmas, o que dificultou, mais uma vez, a implementação pretendida das *Aulas-Oficina*. O que se revelava, de facto, era a falta de oportunidade de acompanhamento regular das turmas, o que consequentemente não facilitava o conhecimento da dinâmica da turma e acima de tudo, também não permitia criar com eles novos hábitos de trabalho e rotinas que fossem de encontro ao modelo de *Aula-Oficina*. No caso da Geografia tal não aconteceu e por isso se revelou notória a diferença nos resultados obtidos. Neste caso, o contacto com as turmas era mais regular e o conhecimento e relação com os alunos era mais sólido, o que de certa maneira facilitou a implementação da referida metodologia.

Área disciplinar de Geografia

Efetuando agora uma análise e reflexão em torno das experiências levadas a cabo na área disciplinar de Geografia pode afirmar-se que em ambos os ciclos de estudo – Ensino Básico e

Ensino Secundário Recorrente ou Profissional – o feedback das experiências realizadas foi positivo. Contudo, ligeiramente diferente e por isso, serão analisados de uma forma mais discriminada.

No que diz respeito à aplicação das *Aulas-Oficina* no Ensino Básico, crê-se que desde o início a presente turma se demonstrou bastante receptiva e à vontade com a implementação de novas estratégias nas suas aulas. Estávamos perante uma turma que se demonstrou bastante curiosa, participativa, com vontade de explorar, de descobrir e partilhar conhecimento.

Em resultado da análise e ponderação em torno dos pressupostos já identificados e avaliados na respetiva experiência pôde concluir-se que no domínio do “Saber” os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos. Tal conclusão resultou da participação dos alunos ao longo da realização da atividade (debate). Amplia ainda o facto de, num momento de avaliação sumativa, num dos exercícios correspondentes a este conteúdo temático, a maioria dos alunos respondeu de forma totalmente correta ou parcialmente correta, revelando mais uma vez que atingiram os objetivos ao nível do “Saber”.

Relativamente ao “Saber-Fazer”, os alunos conseguiram demonstrar, em parte, que eram capazes de problematizar, debater e partilhar diferentes opiniões sobre os assuntos em questão. Por um lado, ao longo do debate, cada grupo foi capaz de argumentar e defender a sua posição. Por outro lado, a sua capacidade de argumentação e organização enquanto grupo ainda não pareciam consolidadas, uma vez que, alguns alunos não foram capazes de argumentar de forma clara e objetiva, sendo necessário ajudá-los a expressar a sua opinião. Além disso, estes não estabeleciam previamente uma ordem para argumentar e acabavam por se desentenderem, falando ao mesmo tempo que outro colega.

Por último, quanto ao “Saber-ser”, concluiu-se que ainda havia um longo caminho a trilhar com estes alunos. Estes revelaram pouca aptidão ao nível do respeito e da tolerância para com o outro, quando não deixavam, por exemplo, o colega terminar a sua opinião. Além de tudo disso, também foi visível a constante e excessiva competitividade evidenciada entre os grupos.

Sintetizando, e perante os resultados obtidos, a realização das *Aula-Oficina* demonstraram que foi uma estratégia e procedimento apreciado, mas que necessitava de se realizar com mais frequência, para que os alunos ultrapassassem as dificuldades referidas, e para que no fim de contas, pudessem desfrutar mais ainda das potencialidades do mesmo.

Paralelamente, e no âmbito do Ensino Recorrente ou Profissional, a análise efetuada revela que a realização de *Aulas-Oficina* se pode tornar num ponto-chave para aumentar a motivação, o interesse e o empenho dos alunos, tal como se evidenciou no momento da tarefa e quando comparado com outras aulas onde não se aplicou a referida metodologia. Sem dúvida que a proposta efetuada a estes alunos se revelou num desafio que os mesmos conseguiram atingir.

Em resultado da análise e ponderação em torno dos pressupostos já identificados, pôde concluir-se que a maioria dos alunos conseguiu ir ao encontro dos objetivos propostos.

No que diz respeito à avaliação e ponderação efetuada ao longo da aula, onde desenvolveram as tarefas propostas, pode garantir-se que os alunos demonstraram-se interessados, motivados e empenhados com a atividade que tinham que realizar. Apreciou-se inclusive o facto de questionarem, colocarem dúvidas, o que demonstrava preocupação com a boa execução do trabalho.

Perante o exposto, e mesmo que em alguns momentos os alunos necessitassem de retirar dúvidas, crê-se que não tiveram muita dificuldade em realizar a tarefa. Além disso, em termos de autonomia, foi possível verificar que estes já revelavam alguma, notando-se porém, pequenas discrepâncias entre grupos.

Ainda no que concerne à respetiva aula, mas no âmbito da relação com os colegas do grupo e entre grupos, considerou-se que alguns alunos ainda não compreendiam muito bem como devia funcionar, por exemplo, um grupo de trabalho e como devia ser a dinâmica de grupo. Acresce ainda o facto de tornar-se visível a competitividade entre grupos, que nem sempre se revelou saudável, dando origem a pequenas discussões e desentendimentos.

Em suma, por um lado foi visível que a utilização deste tipo de estratégias pode motivar e incentivar os alunos a quererem fazer parte do processo de aprender, o que é bastante importante, visto que alguns alunos demonstravam desinteresse pela escola. Por outro lado, permite que os alunos realmente contactem com a realidade profissional de uma forma muito mais próxima, o que vai de encontro com as finalidades do Programa do respetivo Curso, permitindo que estes reflitam sobre o que fizeram, de forma correta e incorreta, e sobre o que poderão fazer para melhorarem, sempre na ótica de uma situação concreta de trabalho futuro. Daí que se considere que tenha sido um momento bastante gratificante e que se enquadra com os objetivos do Ensino Profissional e Recorrente e com os tempos letivos disponíveis para o mesmo.

	História	Geografia
Saber	<p>Oportunidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pensar ▪ Explorar ▪ Testar ▪ Discutir ▪ Sistematizar ▪ Construir o conhecimento 	
Saber-fazer	<p>Capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa e seleção de informação adequada ao tema em estudo ▪ Análise ▪ Comparação ▪ Interpretação e cruzamento de fontes diversas ▪ Argumentação ▪ Espírito crítico ▪ Reflexão ▪ Produção de sínteses orais e escritas ▪ Simulação de situações reais e profissionais futuras (sobretudo em Geografia) ▪ Utilização de vocabulário específico da disciplina 	
Saber-ser	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atenção ▪ Motivação ▪ Interesse ▪ Empenho ▪ Responsabilidade ▪ Autonomia ▪ Cooperação ▪ Respeito ▪ Tolerância 	

COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS

De modo a comparar os resultados obtidos em ambas as áreas disciplinares, com todas as suas características e repercussões, pareceu credível elaborar um quadro comparativo, derivado de uma análise global, onde se constatarem as mais-valias encontradas na execução das *Aulas-Oficina*, bem como a sua repercussão na aprendizagem dos alunos, no âmbito das diferentes formas de saber. Analise-se, por conseguinte, o *Quadro 1*.

Porém, além dos resultados promissores apresentados em ambas as disciplinas em estudo, julga-se pertinente apresentar outros aspetos comparativos e conclusivos que evidenciam

ainda alguns aspetos a refletir e quiçá a melhorar, coincidentes e transversais em todas as experiências efetuadas, que, de certa forma, influenciaram a investigação e os resultados aqui manifestados, nomeadamente:

A aplicação de *Aulas-Oficina* pareceram mais eficazes e eficientes na disciplina de Geografia do que na disciplina de História. Uma vez que houve oportunidade de seguir mais de perto as turmas de Geografia, enquanto em História o contacto com as turmas foi mais rotativo. Essa situação acabou por dificultar a aproximação com os alunos, tornando-se difícil criar e cimentar novos métodos de trabalho.

Maior facilidade de utilização das *Aulas-Oficina* nas temáticas de Geografia do que nas temáticas de História. O Programa de Geografia do 8.º ano, bem como as respetivas Metas Curriculares, proporcionaram uma maior abertura e facilidade para promover “Oficinas” ou *Aulas-Oficina*. Pelo contrário, o Programa de História e as respetivas Metas Curriculares, quando aplicáveis, não davam muita ênfase, principalmente ao “Saber-fazer” e “Saber-ser”, acrescentando assim a dificuldade de desenvolver a referida estratégia.

As bases desta metodologia pareceram funcionar melhor no Ensino Profissional ou Recorrente do que no Ensino Normal Diurno. Os alunos do Ensino Profissional estavam mais recetivos a este tipo de metodologia e estratégia e a sua adaptação revelou-se menos custosa. Além disso, o próprio Programa vai muito mais ao encontro da visão sócio-construtivista da educação do que o Programa e Metas Curriculares do Ensino Normal Diurno. Além disso, a própria circunstância deste tipo de ensino trabalhar de acordo com módulos capitalizáveis e de só avançar quando os alunos conseguem atingir determinados conhecimentos e habilidades torna-se, no nosso entender, mais produtiva.

Mediante o exposto, finda-se a análise e comparação dos resultados com a convicção de que se as limitações/fragilidades detetadas não estivessem presentes e se existisse oportunidade de se efetuar uma análise mais sólida, composta por mais experiências e por um acompanhamento mais regular com algumas turmas, as *Aulas-Oficina* podiam efetivamente gozar de um maior peso na aprendizagem sócio-construtivista dos alunos e tornarem-se numa metodologia mais presente no ensino em Portugal. Pois os resultados e pistas aqui partilhados demonstram que além de existir um longo caminho a percorrer, este poderá e deverá ser feito, por nós docentes, de forma a criar “Escolas que dão asas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumindo assim a posição de “professora reflexiva”, e de forma a responder-se já primeira questão - A prática escolar da História e da Geografia vai ao encontro das teorias contemporâneas em torno do ensino e da aprendizagem? - pode asseverar-se que de facto, quer a Educação Histórica, quer a Educação Geográfica, vêm caminhando de mãos dadas com as mudanças verificadas na forma como se encara a Educação e o Ensino, no âmbito de uma aprendizagem sócio-construtivista. Foi plausível apurar que ambas se preocupam em acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo e as necessidades reais e atuais dos alunos, tentando promover uma aprendizagem mais significativa, ampla e abrangente, garantindo o desenvolvimento de uma literacia histórica e geográfica, mas também, e não menos importante, do desenvolvimento social, ancorado na oportunidade de desenvolver uma educação internacional, cultural, ambiental e para a cidadania.

Não obstante, no que concerne à transposição das presentes teorias para a realidade escolar, e tomando como referência a experiência obtida, pareceram implícitos esforços na introdução de metodologias que realmente fossem de encontro ao sócio-construtivismo, como o modelo de *Aula-Oficina* ou mesmo as “Oficinas”. Todavia, também foi possível averiguar que a prática escolar da História e da Geografia ainda padece de alguma falta de consistência pedagógico-didática, que se fundamentam pelas dificuldades de implementação experienciadas.

Na verdade, além das expectativas encontradas ao nível das mudanças paradigmáticas e metodológicas, ainda se verificam fragilidades no que diz respeito à prática escolar, o que no fundo nos transporta para a 2ª questão - Que expectativas e limitações encontramos hoje no ensino da História e da Geografia?

Por um lado, tornou-se plausível asseverar que um ensino da História e da Geografia pautado por estratégias ou momentos de ensino-aprendizagem de cariz construtivista podem garantir ao aluno oportunidade de pensar, explorar, testar, discutir, sistematizar e construir o conhecimento. Simultaneamente, é-lhes permitido desenvolver a capacidade de pesquisar e selecionar informação, analisar, comparar, interpretar e cruzar fontes, argumentar, refletir, simular situações reais e ou profissionais futuras, produzir sínteses orais e escritas e utilizar vocabulário específico das disciplinas, bem como potenciar atitudes e valores pautados pela atenção, motivação, interesse, empenho, responsabilidade, autonomia, cooperação, respeito e tolerância. Em suma, o aluno tem a oportunidade de desenvolver o “saber”, “saber-fazer” e “saber-ser” de uma forma mais gradual, participada e integradora, tornando-se assim numa metodologia com bastante potencial futuro, se aplicada com maior regularidade e duração letiva.

Por outro lado, aspetos como o elevado número de alunos por turma, o reduzido tempo letivo proporcionado a cada uma das disciplinas no currículo, a extensão dos programas e principalmente a falta de hábitos e rotinas de trabalho em oficina, demonstrados pela maior parte dos alunos, bem como aspetos mais amplos, já apontados anteriormente, vêm de certa forma evidenciar que as escolas nem sempre estão aptas a promover aulas direcionadas para as verdadeiras necessidades dos alunos. Nomeadamente, aulas que potenciem uma verdadeira Educação Histórica e Geográfica. Assim sendo, quais os caminhos possíveis no ensino da História e da Geografia no contexto atual?

Mediante as expectativas e fragilidades observadas atrevemo-nos e a concordar com LEÃO (2009) quando afirma que no fundo “Não há receitas prontas para se trabalhar em sala de aula. Cada escola deve procurar um caminho para possibilitar a aquisição dos conteúdos curriculares (...)” (LEÃO, 1999: 204).

De facto, a relação entre a teoria e a prática escolar por vezes pode tornar-se de difícil articulação e implementação. No entanto, recomenda-se que um dos caminhos possíveis a seguir passe por se reforçar a introdução ou o desenvolvimento de metodologias, hábitos e rotinas de trabalho similares aos desenvolvidos, baseados na metodologia de *Aula-Oficina*, uma vez que os resultados obtidos apontam indícios de que estes possibilitam aos alunos criar os alicerces para uma aprendizagem mais construída, participada e socializadora, assente em conhecimentos, competências, atitudes e valores. Além disso, considera-se essencial que se continue a investigação e consolidação dos estudos em torno da Educação Histórica e principalmente da Educação Geográfica, em Portugal.

Para finalizar, resta apenas responder à questão que nos acompanhou ao longo de todo este percurso: *Asas ou Gaiolas?* À qual se responde com toda a convicção: *ASAS!* A certeza do seu sucesso não pode assumir-se, contudo, a firmeza que trouxe foi a de que o futuro da prática escolar da História e da Geografia passará por proporcionar aos alunos “Escolas que dão asas”, que garantem a ousadia de pensar, pesquisar, explorar, enfim, de construir a sua aprendizagem, ao invés de “Escolas que se tornam em verdadeiras gaiolas”, presas aos conteúdos, aos métodos, aos receios e fragilidades encontradas.

Portanto, deem asas, encorajem o voo, deem liberdade para aprender!

BIBLIOGRAFIA

ALPOIM, Mafalda et al - OTET - Operações Técnicas em Empresas Turísticas. Porto: Porto Editora, 2011.

ALVES, Rubem - Asas ou Gaiolas. A arte do Voo ou a busca da Alegria de Aprender. Porto: Asa Editores, 2004.

BARCA, Isabel - Educação Histórica: uma nova área de investigação. «Revista da Faculdade de Letras – História» (2001), pp. 13-21.

BARCA, Isabel - Aula-Oficina: do projeto à avaliação. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga, Universidade do Minho, 2004.

BARCA, Isabel - Literacia e Consciência Histórica. «Educar, Curitiba, Especial» (2006), p. 93-112.

BARCA, Isabel - (2009). Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. Quintas Jornadas Internacionais da Educação Histórica (2009), p. 11-27.

BARCA, Isabel - Ideias Chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter) identidades. «Hist. R.» (2012), p. 37-51.

BARCA, Isabel - Isabel Barca fala sobre o ensino da História. (B. Nicolielo, Entrevistador), 2013.

CACHINHO, Herculano; REIS, João - Geografia escolar - (re)pensar e (re) agir. «Revista Finisterra», 1991.

CACHINHO, Herculano - Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica. «Inforgeo» (2000), p. 69-90.

CACHINHO, Herculano - Criar Asas: do sentido da geografia escolar na pós-modernidade. Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa. Portugal: Territórios e Protagonistas. Guimarães, 2004.

CALLAI, Helena - O Conhecimento Geográfico e a Formação do Professor de Geografia. «Revista Geográfica de América Central» (2011), p. 1-20.

CARVALHO, Carla Fernanda Salazar - O contributo das ideias prévias dos alunos no desenvolvimento da aprendizagem conceptual em História e em Geografia: um estudo com os alunos do 3.º ciclo do ensino básico. Braga: Universidade do Minho, 2013. Tese de Mestrado.

CARVALHO, Marina Alexandra Nunes Silva - A progressão do conhecimento histórico e geográfico com base no levantamento de ideias prévias: um estudo com alunos do 8.º ano de escolaridade. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2014. Tese de Mestrado.

CASTELLAR, Sonia - Educação Geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar. «Caderno Cedes» (2005), p. 209-225.

CAVALCANTI, Lana - Geografia, escola e construção de conhecimento. Campinas: Papirus, 1998.

COLL, César - Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. «Anuario de Psicología» (1996), p. 153-178.

COMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION - International Charter on Geographical Education (1992). Disponível na internet em: http://www.igucge.org/charters_1.html. [Consulta realizada em 20 de julho de 2015].

COMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION - International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity. Korea: CGE-IGU, 2000.

COMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION - Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development. Lucerne: CGE-IGU, 2007.

FERREIRA, Manuela - Geographical Education and Citizenship: innovative practices. Helsinki Symposium. CGE-IGU, 2001.

FILHO, Manoel - A educação geográfica na escola: elementos para exercício desafiante da cidadania. «Tamoios» (2006), p. 1-9.

FINO, Carlos - Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. «Revista Portuguesa de Educação» (2001), p. 273-291.

FONSECA, Samuel et al - Ensino de Geografia: uso e aplicação de oficina de cartografia enfatizando as formas de orientação. «Geografia Ensino & Pesquisa» (2013), p. 147-156.

GONZÁLEZ, Xosé - A didáctica da Geografia: dúvidas, certezas e compromisso social dos professores. «Inforgeo» (2000), p. 21-42.

GRAVES, Norman. J. - Geography Education. London: Heinemann Educational Books, 1984.

HAAPALA, Anu - Futures Education in Learning and Teaching Geography. Helsinki Symposium. CGE-IGU, 2001.

HARGREAVES, Andy. - O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A Educação na Era da Insegurança. Porto: Porto Editora, 2003.

HICKENBICK, Cláudia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora - Pesquisas em Educação Histórica no Brasil: uma busca no diretório de grupos de pesquisa do CNPq. ANPEDSUL, 2008.

ILERA, F. A. - Una cultura geográfica para todos: el papel de la Geografía en la educación primaria y secundaria. «Enseñar Geografía: de la teoría à la práctica» (1995), p. 43-57. Editorial Síntesis.

LAMBERT, David; BALDERSTONE, David - Geography and Education for the future. Em «Learning to teach Geography in the secondary school» (2002). Chapter 7.

LEÃO, Denise - Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. «Cadernos de Pesquisa» (1999), p. 187-206.

LEE, Peter - Progressão da compreensão dos alunos em História. Perspectivas em Educação Histórica. Atas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Portugal: Universidade do Minho, 2001.

MATTA, Isabel - Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta, 2001.

MEDEIROS, Maria Lúcia et al. - Programa. Componente de Formação Técnica. Disciplina de Operações Técnicas em Empresas Turísticas. Lisboa: Ministério da Educação, 2006.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. - Didáctica da Geografia. Porto: Edições Asa, 1999.

MENDES, Clarisse et al - Programa de História A 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades. Formação específica. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Ensino Secundário, 2002.

MOTA, José Carlos - Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na Rede. Lisboa: Universidade Aberta, 2009. Tese de Mestrado.

NASCIMENTO, Aliery et al - Oficinas Pedagógicas no ensino de Geografia: (Re) construção do conhecimento geográfico escolar. UFCG, 2013.

NUNES, Adélia Nunes et al - Metas Curriculares de Geografia 3.º ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º, 9.º anos). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2013.

OLIVEIRA, Nucia - Isabel Barca: Caminhos trilhados pela Educação Histórica. «Antíteses» (2012), p. 865-874.

PÉREZ, Francisco - Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. «Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales», nº 207, 18 de fevereiro de 2000.

PERRENOUD, Philippe - Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMOS, Márcia - Apropriações da educação histórica de alunos egressos do curso de História da UEL. «Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização.» Braga: Universidade do Minho/ Associação de Professores de História, 2011.

RIBEIRO, Ana Isabel et al - Metas Curriculares de História 3.º ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2013.

RIBEIRO, Alison; SILVA, Daniel; FRANCA, Rafael - Oficinas em Geografia: práticas e metodologias para um ensino dinâmico e criativo. «Revista de Extensão Universitária da UFS» (2000),p. 147-154.

ROLDÃO, Maria do Céu - Evolução das metodologias e práticas de ensino da História no sistema educativo português. Encontro de Professores de História Portugueses e Brasileiros. Lisboa: Instituto Camões e Associação de Professores de História, 1998.

RÜSEN, Jörn - El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ortogenética relativa a la conciencia moral. «Revista Propuesta Educativa», Buenos Aires, Año 4, n.7 (1992), p.27-36.

SACRAMENTO, Ana - Didática e Educação Geográfica: algumas notas. «Unipluri/versidad» (2010), p. 1-9.

SANTOS, Isabel João Máximo Alves dos - O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados? Porto: Faculdade de Letras, 2014. Tese de Mestrado.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2005). A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. «Caderno Cedes», Campinas (2005), p. 297-308.

SILVA, Maria; SILVA, Edimilson - Um olhar a partir da utilização de dinâmicas como ferramenta para o ensino da Geografia Escolar. «Caminhos de Geografia» (2012), p. 128-139.

TAVARES, Maria de Fátima Gonçalves - Conceções dos Alunos no Estudo da História e da Geografia do 3.º ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho, 2012. Tese de Mestrado.

VALADARES, Jorge - A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. «Aprendizagem significativa em revista/ Meaningful Learning review» (2012), p. 36-57.

VYGOTSKY, Lev - A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA, ENSINO DE HISTÓRIA TEMÁTICA DA REFORMA DE MARTINHO LUTERO NOS LIVROS DIDÁTICOS

LÚCIO ANTÔNIO FELIPE

JÚLIA SILVEIRA MATOS

Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Laboratório Independente de Estudos em Ciências Humanas (LABEC)

RESUMO: A chamada Reforma Protestante se apresenta ainda hoje para os historiadores como um fato e um período histórico marcado por tensões e disputas. O ensino de História centrado em conteúdos parece nos dias atuais cravado de críticas dos analistas e estudiosos da educação, no entanto, quando pensamos como aponta Maria Auxiliadora Schmidt, que os conteúdos históricos são fundamentais para a formação das consciências histórica dos jovens, notamos o quanto precisamos pensar no ensino da História Temática. Essa constatação nos levou a pensar um pouco mais sobre como esse fenômeno vem sendo apresentado na historiografia e ainda mais, como os livros didáticos de História discorrem sobre a mesma. O Objetivo do artigo é trazer para a discussão, E fazermos uma análise de conteúdo entre os livros didáticos escolhidos, pois desta maneira teremos um melhor entendimento e que se referem à Reforma Protestante e o personagem histórico Martinho Lutero. E a maneira como o tema é mostrado, na atualidade. A teoria que iremos abordar para nossa pesquisa é a Jörn Rüsen, especificamente em seu texto O livro ideal, no qual ele cita que a escrita de uma história deve ser repleta de significados. Pois não podemos fazer uma escrita sem a busca e a pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de História temática, Aprendizagem Histórica, Livro Didático.*

A chamada Reforma Protestante se apresenta ainda hoje para os historiadores como um fato e um período histórico marcado por tensões e disputas. O ensino de História centrado em conteúdos parece no dias atuais cravado de críticas dos analistas e estudiosos da educação, no entanto, quando pensamos como aponta Maria Auxiliadora Schimidt, que os conteúdos históricos são fundamentais para a formação das consciências histórica dos jovens, notamos o quanto precisamos pensar no ensino da História Temática. Essa constatação nos levou há pensar um pouco mais sobre como esse fenômeno vem sendo apresentado na historiografia e ainda mais, como os livros didáticos de História discorrem sobre a mesma. Portanto, como forma de pensarmos que esse recorte da História poderia ser base para discussão do tema tolerância religiosa e respeito na sala de aula. Faremos uma análise nos livros didáticos que se referem à Reforma Protestante e o personagem histórico Martinho Lutero, com vistas a perceber de que maneira esse tema é mostrado, na atualidade, para os jovens estudantes, que têm em sua formação histórica nos livros didáticos distribuídos pelo governo como principal leitura.

O Objetivo do artigo é trazer para a discussão, como o tema relacionado à Reforma Protestante e a figura de Martinho Lutero, é apresentada nos livros didáticos, e na historiografia, para tanto faremos uma comparação entre as obras escritas, aqui usaremos o livro didático, para entender como se faz e se conta a história para os alunos, pois não podemos fazer uma escrita sem a busca e a pesquisa. A dimensão estética e retórica da ciência da história encontra-se basicamente no princípio citado por Rüsen, que denomina de formas de apresentações da seguinte maneira:

Remete ao fato de que conteúdos empíricos reconstruídos através da pesquisa sempre precisam ser integrados á estrutura de uma representação narrativa da continuidade temporal entre passado, presente e futuro. Rüsen admite que somente o passado representado, pode ser comunicado e que essa representação está longe de meramente espelhar resultados de pesquisa. (...) admite que somente o passado representado pode ser comunicado e que essa representação está de meramente espelhar resultados de pesquisa (RÜSEN, 2015: 13)

A narrativa pode ser elaborada, para que a facticidade do passado se apresente como um produto constituído de sentido cultural, ou seja, história para o presente.

É neste sentido que os livros didáticos são desenvolvidos e apresentados no PNLD, Plano Nacional de Livro Didático, a planificação e a construção são conjuntas, como nos aponta Júlia Silveira Matos, quando diz “a produção do livro didático se realiza a partir de uma engrenagem do qual fazem parte professores, autores, editores e governo” (MATOS, 2013: 13). Outro fato marcante é a interdependência entre as disciplinas escolares, e os mesmos, que são produzidos

de acordo com o público já predeterminado: o professor, além do que as obras apresentadas trazem um cunho de autores com formação na história e para a história.

As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital e amplamente divulgados, e avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, compõem o Guia do Livro Didático, que orienta o corpo discente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para aquela etapa de ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O plano nacional do livro didático tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. . O programa é executado de três em três anos alternados. Com este sistema, a cada ano o Ministério de Educação e cultura- MEC compra e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio, mas para entender esta sistemática sobre o livro didático é que se faz necessário esta pequena explicação a seguir: A Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM) é responsável pela avaliação e seleção das obras inscritas no Programa Nacional do Didático (PNLD) e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), bem como pela elaboração do Guia dos Livros Didáticos voltado a auxiliar o professor na escolha dos livros didáticos. Com relação à compra e à distribuição dos materiais didáticos e literários selecionados pelo Ministério da Educação no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), é importante ressaltar que são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo a este órgão também a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar.

Sabemos que a logística da distribuição, por mais que esteja estruturada e atenta, nem sempre são satisfatórias, possíveis falhas podem ocorrer, portanto não há de se estranhar este fato e a também poderá haver pequenas oscilações entre o número de livros e o de alunos. Para realizar o ajuste, garantindo o acesso de todos os alunos aos materiais, é necessário fazer o remanejamento de materiais daquelas escolas onde haja excesso para aquelas onde ocorra a falta de livros. As escolas podem recorrer ainda à reserva técnica, percentual de livros disponibilizado sobre a guarda das Secretarias Estaduais de Educação para atender a novas turmas e alunos matriculados.

Cabe ressaltar que o plano nacional do livro didático atende a todos os alunos, por isto temos também a exceção dos livros consumíveis. O sistema (PNLD) também atende as necessidades dos alunos que são público-alvo da educação especial. Os alunos recebem obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários, para que se efetive desta maneira a inclusão destes jovens estudantes, nas escolas. Os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos, para que os mesmos possam ser utilizados por outros alunos por um novo período de três anos.

Ao contextualizar o livro didático no Brasil, é necessário retomar de forma sucinta as primeiras manifestações impressas, com o objetivo de ensino. Para tanto, serão levantados dados do contexto europeu, no que iniciou a organização da educação nacional. Podemos destacar que o livro didático é um material para se estudar a própria História da Educação, é através destas circunstâncias em que o ensino de determinado lugar e período aparece, e nesse momento o livro pode ser focado como amostragem dos interesses políticos e ideológicos de uma nação. E para tanto trago para corroborar com o que foi escrito acima a citação de Ana Maria Monteiro que diz: “Aprender história é aprender sobre nós mesmos. É aprender sobre a diversidade das experiências humanas, através dos tempos e nas diferentes lugares (...) aprender que o diferente nos é familiar porque a humanidade é uma, mas a cultura é plural”. (MONTEIRO, 2000: 09).

Vimos aqui, que o aperfeiçoamento da prensa, por Gutenberg, tornou-se maneira de mostrar a cultura das sociedades do Ocidente pode ser considerada uma maneira de mostrar o objeto impresso. Com essa maneira nova de comunicação, notaram-se as modificações das práticas de devoção, de lazer, de informação e de conhecimento. Da Idade Média até meados do século XIX, foi um sem fim de publicações de livros, inicialmente manuscritos e depois impressos, que alimentaram as imaginações de muitos leitores, propondo-lhes verdades maravilhosas, ficções verídicas ou histórias de diversão. Para Chartier (1998), Uma primeira intenção presidiu à leitura: encontrar por trás da aparente objetividade das narrativas que se baseiam num repertório consagrado de intrigas e de temas – os conflitos agudos, as vontades polêmicas, os desígnios políticos, que fazem com que sejam escritos e publicados.

A expansão do sistema de ensino brasileiro cresceu, e exigia maior quantidade e diversidade de livros didáticos, para as escolas. Segundo Daniel Ramão Silva, “o livro didático traz uma ambiguidade referente ao seu público, o professor é o centro, e o aluno, outra parte, porém não são separados pelo livro didático” (SILVA, 2010: 42). A ambiguidade apontada por Silva se refere à relação entre o professor que apresenta o conteúdo, seja por aulas expositivas

ou apoiado no livro didático, a que salientar a forma como o aluno recebe a informação. Nessa perspectiva, de acordo com o autor:

Tal opitica apresenta o livro didático como um objeto envolto por uma série de fatores e influência que compõem a sua unicidade. Dessa forma, é impossível a pensar em um livro didático totalmente neutro, isento de valores. (SILVA, 2010: 16)

Porém com o que foi exposto acima, o livro didático não traz uma neutralidade, mas define que cada professor, funcionário escolar, ou quem trabalhe com educação, não tenha como foco principal criticar os livros didáticos, pois de alguma maneira, eles vão de encontro ao auxílio na educação, apresentada nas escolas, e distribuídos para todas as cidades e lugarejos em todas as regiões do país. Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros. O FNDE distribui os livros didáticos de acordo com projeções do censo escolar baseado nos dois anos anteriores ao ano do programa, que é o censo disponível no momento do processamento da escolha feita pelas escolas. Dito isto passamos para a elaboração da pesquisa.

Para compreender o período da reforma protestante utilizei os seguintes autores: Paulo Miceli, Jean Delumeau, Marvim Perry. Outros autores também discutem essa mesma problematização, quando alegam que podemos afirmar que, até hoje as cartilhas estão presentes nas salas de turmas de alfabetização, exercendo uma influência decisiva nas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da língua materna. Questão essa que pode ser comparada com situação em que a nação vivia na década de 60. Quando ocorreu o golpe militar e a iniciação da ditadura, que sistematizou uma vigilância sobre os livros de educação, e punia intelectuais que pudessem propor algum tipo de perigo, como as manifestações populares. O Brasil se calava, diante das cartas dos presidentes, na época da ditadura militar-civil e que vinham impressas nos livros didáticos que circulavam nas escolas. A partir deste momento faremos uma relação entre o período militar ocorrido no período de 1964, até o ano de 1985 e o livro didático, Miranda e Luca (2004)

Sob o período militar, a questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados – 1966 1971 e 1976-, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em movimento de massificação do ensino cujas consequências, sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indelévels no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio (MIRANDA & LUCA, 2004: 125 apud MATOS, 2013: 62).

No período militar a censura era o entrave, que relacionava o que vinha escrito nos livros didáticos, e o que o governo pretendia que se falasse e mostrasse, percebendo que muitas vezes ela foi usada como um mecanismo de controle do Estado. Pois, enquanto um Estado autoritário buscava construir uma sociedade voltada para ações dissociadas da teoria, ou seja, de reflexões. Conduzir uma educação crítica era sinônimo de subversão, para não prejudicar as ideologias das políticas autoritárias, foram utilizadas certas estratégias de ensino. Esse processo de educação vem de longa data no Brasil. Sendo que os assuntos que não estivessem nos padrões dos censores militares, eram descartados, e tanto as editoras quanto os produtores das edições punidos.

No relato de Otaísa Romanelli (1991). Que na Ditadura Militar-civil, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), para erradicar definitivamente o analfabetismo, porém sem esquecer as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região. Objetivo não foi alcançado e por isso foi extinto. No entanto, outra Lei foi criada para vangloriar a ditadura: Segundo Romanelli: No período da Presidência De Costa e Silva, uma das piores etapas da ditadura Militar-civil, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, tipificada na Lei 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar a formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro do espírito militar hierarquizado, propostos pelo governo, como "Brasil grande", "ame-o ou deixe-o", "milagre econômico", etc., planejava-se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira (1991: 64).

Introduzir as disciplinas sobre civismo significa impor a ideologia da ditadura, com extinção da Filosofia e redução da carga horária de História e Geografia, era o mesmo que exerce a função de diminuir o senso crítico e consciência política da situação do cidadão civil. Também tivemos o ajuste no currículo e desdobramentos da Reforma Universitária de 1968, em perfeita harmonia com a legislação seguinte, a LDB 5692/71. Após essa lei os professores de História tiveram algumas limitações ao lecionar sua disciplina, pois ela estava diretamente relacionada com os acontecimentos ligados à política do país, que mais tarde faria parte dos conteúdos didáticos.

O regime ditatorial preocupava-se muito com o ensino de História, pois esta disciplina tem por característica a análise crítica dos conteúdos e o contexto vivido naquele momento, o na formação de pessoas com visão crítica não interessava aos militares. Um indício dessa preocupação está no fato de que a disciplina de História foi substituída nas séries iniciais pela

disciplina de Estudos Sociais, que englobava conhecimentos de História e Geografia, enquanto nas séries do Ensino Fundamental e Secundário, eram inseridas as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil - OSPB Esta era uma das maneiras de doutrinar a população brasileira, em especial aquela que estava nos bancos escolares de todos os cantos do país, e que poderiam reproduzir esses ensinamentos para seus familiares dentro de suas casas.

Vale ainda ressaltar que como trabalhamos com a história do livro didático, se fez necessário buscar autores que discutem sobre esta temática, história do livro. O historiador francês Roger Chartier, “coloca que o objeto impresso é o veículo essencial da transmissão dos conhecimentos, saberes, prazeres, que cada indivíduo pode ter com o passado, com o presente, ou com a sociedade em que vive”. Décio Gatti Júnior, historiador da educação brasileira, diz que os livros de caráter científico, receberam estatuto de verdade no século XVII, e que ainda hoje se dissemina em grande parte dos bancos escolares e da vida cotidiana das pessoas. Sendo assim, é através da revisão bibliográfica de livros relacionados ao assunto aqui estudados.

E como Fonte: selecionamos os livros didáticos, para analisarmos as principais ações em que eles possam ser utilizados e portanto o objeto da nossa pesquisa. Portanto os títulos pesquisados são: “para viver juntos” 6^a ano, Debora Yumi Motooka, 2009 e “História/ensino fundamental”, do projeto Araribá, de Maria Raquel Apolinario, 2007. Que doravante chamarei de livro um e livro dois, para melhor entendimento na contextualização. E os artigos da Prof^a Dr^a Júlia Silveira Matos: França e Alemanha: “Martinho Lutero como Traço de União no Discurso de Lucien Febvre” (2002) e “LUTERO COMO MITO: a exploração do mito enquanto signo de linguagem” (2006).

A análise de conteúdo de Roque Morais, se faz necessário, uma vez que mostram, através da desconstrução do texto, teremos um melhor entendimento, além do que foi observado nos livros didáticos, em relação o que versa sobre reforma protestante e Martinho Lutero. O mesmo tratamento de análise será feitos nos artigos previamente selecionados para a pesquisa.

A teoria que iremos abordar para nossa pesquisa é a Jörn Rüsen, especificamente em seu texto O livro ideal, no qual ele cita que a escrita de uma história deve ser repleta de significados. Juntamente com a de Quentin Skinner, ele nos aponta que quando se utiliza o contexto histórico, o homem Lutero nasceu na Alsácia-Lorena, sendo o representante dos protestantes. Criou um elo entre as populações protestantes e a Alemanha, passou de líder religioso a herói, a população dispersa e sem uma de identidade nacional, apegou-se ao seu líder. Segundo MATOS, (2002) em seu artigo ela nos mostra o dialogo com SKINNER, onde ele cita que a

escrita de uma história deve ser repleta de significados, e apontando o espaço em que o personagem Lutero estudou e viveu como descrito na citação abaixo.

Em seu pensamento expõe a impossibilidade de se estudar o sujeito e sua obra sem observar o contexto em que viveu e foi formado. Para ele o lugar, a universidade, e tudo em que o sujeito estudado teve contato, deve ser analisado como influência em seu trabalho refletindo sua fala. (SKINNER, 1996: 123. apud MATOS, 2002: 14).

O personagem Lutero apresentado tanto nos livros didáticos como na historiografia acadêmica, mostra o espaço geográfico onde ocorreu a reforma protestante, apresentando o lado da cultura e o desenvolvimento europeu, que chegavam através dos ensinamentos da filosofia, do religioso e político. Numa sociedade composta por mais de duas centenas de principados, que ainda estava por formar o país da Alemanha.

Não queremos aqui criticar, o conteúdo do livro didático até porque o mesmo não traz uma neutralidade, mas sim um conhecimento, embora se apresente de forma reduzida, pois sabemos que tudo é pré-determinado no PNL, sendo que de uma maneira ele é considerado um recurso, e sabemos que de acordo com Júlia Matos (2013), “(...), pois cada livro didático possui uma identidade que se construiu através das formas como os conteúdos são distribuídos em seu interior, e abordagens dados a esses” enquanto pratica usual no ensino de história, mas saber a maneira que se procede em relação à forma de seleção e como é distribuído para as escolas. Uma vez que não se pode acarretar, toda a culpa ao livro didático, até porque na maioria das vezes o material é a única ferramenta que o aluno possui ou recebe, isto posto, podemos dizer que na maioria das vezes, não contempla toda a quantidade de alunos de uma escola. Segundo DA SILVA, nota-se o constrangimento ocasionado pelos conflitos entre políticas e a educação.

Tensões políticas e educacionais, recaem sobre o livro didático por uma série de motivos a serem destacados, dentre eles, a sua posição como o currículo escrito, ou seja, configura-se como um intermediário entre as propostas curriculares e a escola, sendo assim, o grande indicador de como tais propostas chegam aos professores (DA SILVA, 2010: 10)

Até porque, o que analisamos sobre os livros dos autores abaixo vem a corroborar com a pesquisa de análise que estamos procedendo, e encontramos no livro de Jean Delumeau, mais subsídio que buscamos para analisar os livros didáticos, juntamente com a historiografia sobre Lutero, e é apontado dessa maneira abaixo.

Nossa tarefa aqui é estudar não a Renascença católica, mas apenas a hostilidade da Igreja romana ao protestantismo. Convém, todavia repor antes de uma hostilidade num contexto geral de cruel intolerância e uma época em que amar e praticar sua religião significava muitas vezes combater a de outrem. (DELUMEAU, 1989: 162)

O livro que nos referimos é o Nascimento e afirmação da Reforma. De Jean Delumeau, 1989. (biblioteca pioneira de ciências Sociais, História, Série “Nova Clío”; 30), mostra os detalhes de como se firmou a reforma protestantes em países como Alemanha e Grã-Bretanha. E a postura da Igreja em relação aos expoentes da reformulação dos paradigmas do novo entendimento religioso.

O fato de termos a fonte estabelecida e escolhida para produzirmos a pesquisa nos deixa a vontade em elaborar tabelas, e esmiuçar seu conteúdo, embora tenhamos a certeza de ser o tema mostrado com o aval do sistema implantado através do PNLD, pois é sabido, que o governo federal toma para si o monopólio da educação, e o sistema de planejamento dos conteúdos inseridos nas paginas dos livros didáticos.

Buscamos a leitura também no livro, do escritor Paulo Miceli, por entendermos que este trata do assunto ora estudado para a pesquisa. Ele aborda o tema “Entre a religião e a ciência”. In: História Moderna. São Paulo: Contexto, 2013: 75-94. Que coaduna com o nosso interesse, em ter mais subsídios, para adentrarmos nos artigos selecionados para compor este trabalho. Assim como abarcamos o livro, Nascimento e afirmação da Reforma.

Seguindo a mesma linha de escritores sobre a reforma de Lutero, não podemos deixar de fora Marvin Perry, com seu livro: Antecedentes da Reforma: a igreja medieval em crise, IN: História Ocidental: uma história concisa. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999: 231-246. A crise que foi uma dos estopins, para mostrar ideologias diferentes, para o que viria a se perpetuar como arcabouço de reforma e resignificação, e do que estava sendo induzido para os seguidores dentro e fora do ocidente.

Nas dependências, da Fundação Universidade do Rio Grande (FURG) fica o laboratório onde pesquisamos e fizemos os levantamentos sobre as obras didáticas (LABEC) Laboratório Independente de pesquisa em ensino de ciências humanas. E escolhemos as obras das coleções da professora da rede estadual e municipal do estado de São Paulo, formada na FFLCH, universidade de São Paulo. Coordenadora de edição, Maria Raquel Apolinário, a coleção é uma coletiva do projeto Araribá, de 2007, que foi pensado para quem gosta de estudar história, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, e seus volumes se destinam para todo as series do ensino médio. O assunto abordado, nos livros didáticos tem uma linguagem de fácil compreensão e rica em iconografia o que ajuda a gravar o texto e segundo a autora Maria Raquel Apolinário (2007) “descobrir que os conteúdos dessa disciplina estão muito próximos da realidade que você vive, da escola em que estuda, do país que habita” (2007: 03), interage

com a vida do cotidiano do aluno. Outra preocupação da autora foi de adequar a coleção ao novo acordo ortográfico. Nosso conteúdo de pesquisa esta nas paginas, 230-231.

Já o livro de Débora Yumi Motooka, ele é de uma coleção, e tem o titulo de “Para Viver Juntos”, de 2009. Da editora SM Ltda. Motooka Bacharel, e licenciada em história pela Universidade de São Paulo-USP, também é professora de história em escolas particulares. O livro apresenta uma linguagem simples e com iconografia, para que o professor tenha uma melhor percepção e assimilação do conteúdo. O material a ser pesquisado, encontrasse nas paginas 114-115.

As duas obras pesquisadas para que se analise sobre o assunto especifico na obra de Martinho Lutero, se apresentam como manuais para o professor, assim como orientador para o ensino, eles têm uma diagramação semelhante, nos capítulos de apresentação, retrata os assuntos em foco, com respostas diretas e claras levando ao professor a melhor maneira de interpretar os temas. Chartier já mencionava que uma das preocupações, seria a maneira como se publicaria um texto para a mediação cultural. Uma vez escolhidas as obras passamos para as tabelas que elaboramos nos livros nº 01 e nº 02. Queremos salientar que o nosso intuito é analisar a representatividade da figura de Martinho Lutero, e o porquê com as obras distintas entre dois autores e editoras diferentes o espaço utilizado e o assunto não se mostram dispares, mas muito semelhante. Portanto se percebe a maneira idêntica como ele é visto e apresentado através dos livros didáticos. É o que, (RÜSEN) destaca como:

A teoria da ciência da história é uma instancia de legitimação reflexiva das formas estabelecidas do processo científico. Ela não fixa, contudo o status quo de uma disciplina científica. Antes, ela elabora, a partir de procedimentos cognitivos dos processos do conhecimento, metodicamente regulados, os critérios determinantes da organização desses mesmos processos. Ela enfatiza a dinâmica interna dessa organização, mas também sua mutabilidade e capacidade evolutiva. (RÜSEN, 2015: 15)

Verificamos que de maneira ajustada as obras têm uma similaridade de texto sobre a obra de Martinho Lutero. Parece ser uma obrigatoriedade tecer sobre o mesmo assunto proposto para fazer parte do livro didático. O professor poderá se utilizar do conteúdo lançado nas paginas do livro, para transmitir a seus alunos, que está em formação, um aprendizado quase sem opções de pontos de vista diferenciados para que os alunos possam formar suas conclusões e terem um aprendizado com subsídios de vários enfoques distintos elaborados pelos autores.

E seguindo a linha de interpretação de RÜSEN, podemos salientar que “(...) com tais critérios, ela fornece igualmente argumentos decisivos para o caráter especializados processos de pesquisa metodicamente regulados” (RÜSEN, 2015: 29).

Avaliativamente fica claro que fazer história tem o significado de ciência, portanto as condições do pensamento dependem de fatores essenciais da orientação cultural. Devemos ter atenção em não negligenciar passo a passo dos critérios de formatação da teoria da história, ou seja: história, ciência e teoria.

Outro ponto a ser analisado são os artigos produzidos em diferentes momentos na academia, e mostra a constância em pesquisar e transmitir este conhecimento para outros acadêmicos. Os artigos elaborados trazem o que Quentin Skinner diz sobre como deve se realçar o homem Lutero na sua formação educacional e o lugar onde viveu e apresentou suas obras.

O 1.º artigo trata da obra de Profª Drª Júlia Silveira Matos: França e Alemanha: “Martinho Lutero como Traço de União no Discurso de Lucien Febvre” (2002), trata do estudo feito por Lucien Febvre, sobre como as teses de Lutero feitas na Alemanha, interagiram na religiosidade do povo Frances, que via e entendia Martinho como entendedor da causa revolucionária, que eclodia nas ruas das cidades francesas. Tendo a população completamente endividada, sem nenhum direito, em relação, as suas jornadas, eram completamente explorados pelos altos impostos cobrados por parte do rei, do clero e da burguesia. E sem condições de sustentarem com o básico (o Pão) seus filhos e familiares.

O 2.º artigo trata de como o mito Martinho Lutero unificou a população alemã em torno de um idearia religioso mostrando que o homem não necessitava de atravessadores (padres) para chegar a Deus, Bastava ao homem interpretar a bíblia que o próprio Lutero havia pedido para ser traduzida para o idioma germânico e distribuído de graça a todos que quisessem. “LUTERO COMO MITO: a exploração do mito enquanto signo de linguagem” (2006).

Na unitarização, encontramos palavras nos livros didáticos (unidades de referências) que demonstram o elo entre eles e a historiografia acadêmica.

REFORMA							
<i>CRISE</i>		<i>IGREJA</i>		<i>PROTESTANTE</i>		<i>SOCIEDADE</i>	
Contestado	01	Bíblia	03	I. Humanista	01	Príncipes	04
Crítica	01	B Clero	01	Símbolos	01	Burguesia	01
Corrupção	01	Dogmas	02			Nobreza	01
Excomunhão	01	Deus	02			Imperador	01
Fiéis	01	Fé	01			Povo	01
Indulgência	01	Papa	02			População	01
Perdão	01	Salvação	01				
Total	07		12		02		09

Tabela referente ao livro didático 01, PP 230-231.

Como a crise europeia, relacionada a reforma de Martinho Lutero foi apresentada nos livros n.º 1 e n.º 2 e quais diferenças e semelhanças entre eles, e com a historiografia, dos artigos analisados.

Passamos a analisar as **unidades de conteúdo** do livro 01, 02 e historiografia.

Crise - na Europa é apresentada no livro 01, que as idéias humanistas, criaram a crise entre fiéis e a igreja católica.

Enquanto no livro 02, todos aqueles que discordassem dos ensinamentos da Igreja e regidos pelas bulas papais, eram considerados hereges, e, portanto passivos da excomunhão e os castigos impostos pela santa igreja.

Na historiografia, Perry Marvin afirma que a reforma marcou o início de uma nova perspectiva religiosa e a tomada de posicionamento do povo, fizessem eles parte do clero, da burguesia, das coroas e ou da ralé.

O livro 01 mostra uma idéia de crise, mais parecida com a historiografia. Já no livro 02, mostra discórdia em relação à igreja, seria perseguido o que difere do que foi encontrado no livro de Perry.

IGREJA – No livro 01 exigia-se a reforma da igreja, para diminuir seu poder.

O livro 02 é dito que o poder da Igreja era amplo, e, portanto inquestionável.

Na historiografia, se encontra uma Igreja que por séculos, usou de sua influência sobre a sociedade e da cultura, deixando de lado a busca pela santidade.

Tanto no livro 02, quanto na historiografia o tema é o mesmo, ou seja, a Igreja impondo seu poder, diferente do livro que exigia uma reforma interna.

PROTESTANTE – O livro 01 traz a preocupação com a salvação da alma.

Para o livro 02, são apresentados três pontos, primeiro a pessoa é salva pela fé, segundo todos crentes podem ler e interpretar as escrituras e por fim, a única fonte de verdade é a bíblia, e não o que é ensinado pela igreja.

A historiografia apresenta que o homem teria salvação pela religiosidade, e interpretação da bíblia, nada pode separar o homem de Deus.

A historiografia mostra estar mais perto do livro 02, pois apresentam os mesmos pontos, já o livro 01 aponta diferir do livro 02 e da historiografia.

SOCIEDADE – No livro 01, A burguesia e o povo estão juntos para, que a nobreza rompesse com a igreja para diminuïrem a carga de impostos sobre eles.

O livro 02 mostra a burguesia preocupada com seus lucros, enquanto os reis queriam aumentar seu poder, mas a sociedade se negou a dar apoio contra a reforma.

Na historiografia, vemos o apoio dos camponeses a Lutero, por esse defendê-los da repressão de seus senhores, ele também atacava os nobres, por quererem mais impostos.

As comparações que faremos entre o livro 01 e o livro 02 demonstram que nesse ponto os dois estão de acordo, diferente da historiografia que mostra os camponeses do lado de Lutero, esses estavam preparados para o embate contra os seus senhores, o que era rechaçado pelo reformador.

Apresentaremos as palavras (unidades de referencia), que iram colaborar para que tenhamos um entendimento melhor, da maneira que nos é apresentado à história nos livros didáticos. Analisamos do livro 01, as paginas 230-231. Também analisaremos as subcategorias do livro 01 da unidade de conteúdo, que passamos a analisar.

Subcategoria da unidade de conteúdo-crise

CRISE- Foi justamente a crise que propiciou a reforma

FIÉIS - Os fiéis estavam descontentes com a atuação da igreja, que com seu poder, aumentava seu patrimônio.

CORRUPÇÃO- A corrupção se instalara, e o clero só estava preocupado consigo mesmo.

CRITICA- Em relação á riqueza que apresentavam os padres, e o povo tendo que arcar com todos os tipos de impostos, as críticas foram severas.

INDULGÊNCIAS - Lutero opôs-se as vendas de indulgências, pois advertia que a igreja não concederia a salvação.

PERDÃO - Entendia Lutero, que nada do que o ser humano fizesse, teria o perdão divino.

EXCOMUNHÃO - Em oposição ao papa Leão X, e os diversos confrontos, fizeram com que o papa excomungasse da igreja o monge Lutero.

Subcategorias da unidade de conteúdo- IGREJA

BÍBLIA- Só a ela poderia levar a palavra do senhor, é considerada fonte de fé

BAIXO CLERO- Não estava preparado para orientar a comunidade cristã, e na hora em que a população mais precisava nas épocas das pestes, tratavam de pedirem tudo só para si.

DEUS- Lutero não acatou a idéia de que somente a igreja concederia a salvação e nos levaria a Deus, mas o homem ao interpretar a bíblia estaria em sintonia com Deus.

FÉ- A verdadeira fé é que seria capaz de atrair a graça de Deus.

PAPA- A punção recebida por Lutero pelo papa Leão X, fez com que recebesse a proteção dos príncipes alemães. Inclusive do príncipe Frederico da Saxônia.

Subcategorias da unidade de conteúdo- Protestante

IDEIAS HUMANISTAS- Foi que provocou toda a crise que culminou com o protesto de Lutero, que exigia a reforma da igreja.

SIMBOLOS- Havia uma rejeição em relação à adoração de símbolos religiosos.

Subcategorias da unidade de conteúdo- SOCIEDADE

PRINCIPE- O príncipe Frederico da Saxônia foi o protetor de Lutero, para que ele continuasse suas atividades, escrever seus trabalhos sobre teologia e traduzir a bíblia.

NOBREZA- O rompimento com o papa traria mais poder para a nobreza e mais riqueza.

BURGUESIA- Acreditava num rompimento para diminuir sua carga de impostos, que era alta.

POVO - por sua vez queria ter a chance de não pagar impostos, e sustentar todo o clero.

CRISE		IGREJA		PROTESTANTE		SOCIEDADE	
Indulgências	01	Lucros	01	Reforma	02	Burguês	02
Vocação	01	Perdão	01			Reis	02
Repressão	01	Fé	01			Príncipes	01
Herege	02	A. Clero	01				
Intelectual	01	Excomungado	01				
		Negação	01				
		Sacerdócio	01				
		Eucaristia					
		Alma					
Total	06		09				02

Tabela referente ao livro 02, p-p 114-115.

Apresentaremos as palavras, que irão colaborar para que tenhamos um entendimento melhor, da maneira que nos é apresentado à história nos livros didáticos. Analisamos do livro 02, as paginas 114-115. Também analisaremos as subcategorias do livro 02 da unidade de conteúdo, que passamos a analisar.

Subcategoria da unidade de conteúdo – crise

INDULGÊNCIA – a venda das indulgências foi autorizada pelo papa, para se arrecadar mais fundos para a obra de construção da Basílica de São Pedro.

HEREGE - o papa Leão X considerou Martinho Lutero um transgressor dos dogmas da igreja, e não estando de acordo com as bulas papais, não deveria mais estar rezando missas, e, portanto um herege.

VOCAÇÃO - Qualquer pessoa podia comprar cargos, desde que tivesse dinheiro para pagar, porem eram pessoas que não tinham a menor vocação religiosa.

REPRESSÃO – Sem apoio da sociedade, os movimentos foram frustrados, além da forte repressão imposta pelos governantes.

INTELECTUAL – os padres estavam despreparados intelectualmente, para lidar com a população.

Subcategorias da unidade de conteúdo- IGREJA

LUCROS – A intenção da burguesia era aumentar seus lucros, condenado pela igreja, porem agia do mesmo modo.

FÉ – A pessoa é salva por meio da fé, e não pelas obras que pratica.

EXCOMUNHÃO – O papa declarou Lutero herege, por isso decretou sua excomunhão da igreja.

ALTO CLERO – os membros do clero usufruíam da riqueza da igreja, para satisfazer seus desejos de luxo.

NEGAÇÃO – A única fonte de verdade é a bíblia, e não a tradição da igreja.

SACERDÓCIO – Todos os crentes podem interpretar os escritos da bíblia por si mesmos.

Subcategorias da unidade de conteúdo- Protestante

REFORMA – O embate entre o papa e Lutero, resultou da revolta, com as vendas das indulgências por parte do papa.

Subcategorias da unidade de conteúdo- SOCIEDADE

BURGUES - Só visava acumular riquezas, com o aumento de seus lucros.

REIS - A tentativa de aumentarem seu poder, e relação à população, encontrava obstáculos com a força exercida pela igreja.

PRINCIPES – Lutero recebeu apoio dos príncipes alemães, e pôde continuar a divulgar sua doutrina.

Na seqüência, continuaremos a analisar as indulgências, através do olhar dos pintores Jorg Breu do livro 01, e Lucas Cranach, e como era visto e entendido por eles as pinturas apresentadas.

Abaixo temos uma pintura e uma xilogravura. Iconografias tiradas dos livros didáticos, nos mostrando que em ambas as figuras a venda das indulgências, funcionava como um balcão de negociatas. O vendedor (a igreja) e o comprador (o pecador). Quem tivesse posses e pudesse arcar com o valor, não dava a mínima para os ensinamentos pregados pela igreja. Que por sua vez dava o perdão. Tudo autorizado pelo papa, que alegava que as indulgências serviriam para construção da basílica de São Pedro, que necessitava ser erguida e terminada.



Pintura Jorg Breu (c. 1475-1537). Do livro (01) um.



O pintor Lucas Cranach, do livro 02. Em 1545 retratou a mesma situação sobre as indulgências.

Portanto podemos concluir, que a reforma, mostrada nos livros didáticos, tem um conteúdo reduzido, porém isto foi proposto pelo governo, e a maneira debatida quando da realização junto PNL D. Agora a forma de como, e de que maneira usá-lo, fica a critério de cada profissional. Podendo inclusive ser adequado como suporte de escrita histórica, e ou manual para o professor apresentar suas aulas. É um incentivo para todos aqueles, que sabem trabalhar o material disponibilizado, e entregar a seus alunos, que em algumas escolas são a única ferramenta usada para o aprendizado. Não podemos aqui desconsiderar o tamanho do país e a diversidade cultural, econômica, e a difícil acessibilidade para todos os confins da nação.

Para que possamos mudar o presente e o futuro do ensino, temos que reavaliar os métodos do passado sem desconsiderá-los. Dessa forma, conhecer os atuais métodos e profissionais alfabetizadores. Provavelmente, nenhum material escolar sofreu tanto as influências das leis de mercado quanto esse. O livro fez sua história seguindo os princípios e economia da sociedade em que atravessou e sempre teve por objetivo atingir um público certo. Entretanto, o livro didático permanece, e é modelado, sofrendo ajuste somente perante a necessidade de justificar e ultimar com repetidas situações. O governo, por sua vez, promete acesso à instrução e ao mundo letrado, desde século XIX, mas isto é o que não ocorre, até por que, é a escola o único e exclusivo meio de acesso ao mundo “público” do letramento para as classes menos favorecidas.

A maioria da população entende ser e mediada e meio das cartilhas, a maneira de produzirem seus conhecimentos. Assim como pela dualidade de reconhecimento tanto do aluno

dentro da alfabetização, como o professor no uso de seu ofício. Proclamam que a educação é prioridade, porém o que acontece, é que as instituições não apresentam condições para abrigar nas instituições todas as crianças, faltam vagas para os alunos, não há professores em número suficiente e tão pouco uma formação continuada, para estes professores. E para os alunos que conseguem ingressar na escola faltam merenda escolar, estrutura física, transporte escolar e o nosso tão discutido livro didático.

O livro didático não pode ser utilizado como apoio para amparar o professor durante seu lecionado, Mas sim, ser uma janela para outras maneiras de ensinamento/aprendizagem. O livro didático não tem uma história própria, esteve sempre relacionada com os interesses educacionais, e as políticas dos governos que se privilegiou sempre a elite, sem dar entrada às classes dominadas. Laços fortemente presos às questões da aprendizagem humana. As políticas públicas não são suficientes para sanar todas as questões sociais, e não cabe aqui culpar somente o governo, deve haver uma conscientização de todos nós, a causa é comunitária.

Quando estudamos história com afinco, extraímos o produto do que é história, ou seja, regatamos através de fontes e pesquisa no cenário ocupado pelo homem, e para que a consciência histórica entre em operação, Rüsen “afirma ser necessário que tais carências se articulem a perspectivas diretoras da interpretação histórica ou a idéia, pontos de vista supra-ordenadas acerca do passado, no âmbito dos quais ele se constitui e é reconhecido como “história” (Rüsen, 2015: 13) E com certeza teremos uma trajetória de educação, dedicado ao homem, e que o mesmo se realize como cidadão. Pois cada época tem sua própria educação, precisamos é entender as necessidades que se modifica, em longo prazo, não interrompendo com o passado o conflito, mas novas exigências vão sendo moldadas, no nosso cenário social. Portanto, a educação se constitui pela época em que ocorreu, apresentando suas idéias sociopáticas e o interesse permanente que o homem tem pelo conhecimento.

Na sequência de leitura que praticamos nos capítulos do livro de RÜSEN, encontramos escrito que nos chamou a atenção e passamos a citá-lo:

(...), a teoria da história integra modos de pensar e campos de discussão igualmente marcados pela especialização. A questão sobre o que é a história transforma a teoria da história em filosofia da história. (...) a questão, enfim, sobre como ciência e a vida prática se articulam no pensamento histórico, a faz recorrer às diversas disciplinas que se ocupam da orientação cultural da vida prática humana, como por exemplo, a ética e a política. (RÜSEN, 2015: 33)

Portanto, o que foi exposto acima nos faz concluir que o homem é o próprio ator que fará significantes mudanças na educação, com reflexo na sociedade. O professor para lecionar deve manter o estudante constantemente informado, e o aluno por sua vez irá reter esta

informação ao longo do tempo, ou seja, o historiador deve buscar suas escolhas, ele não estuda tudo, mas selecionam aquilo que lhe parece importante (usa sua subjetividade), para adequar os temas dos livros didáticos mais interessantes para os alunos. Após as análises, persistimos em afirmar que embora tenhamos pesquisado em duas coleções de livros didáticos, de editoras diferentes e, com autoras distintas, percebemos que o conteúdo que aborda sobre o protestantismo na obra de Martinho Lutero, traz uma semelhança na escrita de fatos e dados, inclusive com iconografias também de pintores diferentes, mas que retratam o mesmo tema, ou seja, as vendas de indulgências.

O que analisamos sobre protestantismo, nos livros didáticos, nos leva a entender por outro lado, que nos artigos elaborados sobre o tema Martinho Lutero e o protestantismo, na Academia, vem num crescente que a cada momento que se processava a pesquisa, tinha-se o diferencial para ilustrar a maneira de explicar e mostrar através de uma narrativa, como a citada por Rüsen que é factual para que no presente, se entenda da trajetória de Martinho Lutero no protestantismo, contra a Igreja e o papa, no século XVI.

BIBLIOGRAFIA

APOLINÁRIO, Maria Raquel. História, ensino fundamental de nove anos. Editora Moderna, 2.º ed São Paulo: Moderna, 2007.

MOTOKOOKA, Débora Yumi. Para Viver Juntos. História 6.º ano: ensino fundamental 1. Ed.- São Paulo: Edições SM, 2009

DELUMEAU. Jean, Aspectos gerais da contrarreforma. In: Nascimento e Afirmação da Reforma. São Paulo: Pioneira, 1989, pp. 161-250.

CARTIER. Roger, Aventura do Livro do Leitor ao Navegador A 1ª Ed- São Paulo: UNESP. 1998,

MICELI, Paulo, Entre a religião e a ciência”. In: História Moderna. São Paulo: Contexto, 2013: 75-94.

MORAES, Roque, Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PERRY, Marvin. Antecedentes da Reforma: a igreja medieval em crise, in: História Ocidental: uma história concisa. 2 ed. São Paulo: Martins Fonseca, 1999: 231-246.

ROMANELLI, Otaísa (1991) História da Educação no Brasil de 1930/1973, 8ª Ed, Minas Gerais, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1991: 64

MATOS. Júlia Silveira, França e Alemanha: Martinho Lutero como traço de união no discurso de Lucien Febvre. Marechal Candido Rondon, 2002.

MATOS. Júlia Silveira, LUTERO COMO MITO: a exploração do mito enquanto signo de linguagem, Biblos, Rio Grande, 18: 47-54, 2006.

Scielo, Maria Auxiliadora Schmidt, e Tânia Maria F. Braga Garcia.

Cod.cedes, campinas, vol.25, n67, p 297-308, set/dez 2005.

[http: //www.Cedes.unicamp.br](http://www.Cedes.unicamp.br)> dia 24.06.2016. 10: 31h.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA, ENSINO DE HISTÓRIA MODERNA E OS LIVROS DIDÁTICOS: A BUSCA POR NOVOS DIÁLOGOS E OLHARES SOBRE A LITERATURA ILUMINISTA

Maria Caroline Aguiar da Silveira
Júlia Silveira Matos
Universidade Federal do Rio Grande

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar se é possível localizar, dentro da produção de conhecimento das Universidades e, conseqüentemente, seu diálogo com a produção de conhecimento dos livros didáticos, outros debates e olhares sobre o Iluminismo e, como irá se referir Robert Darnton, o submundo das letras do Iluminismo. Ao percebermos o distanciamento entre os conteúdos ensinados na minha universidade e ao que aprendi no ensino básico, surgiu o: “A seleção de conteúdos realizada pelo docente titular da disciplina de História moderna, influe nas formas de aprendizagem histórica dos discentes no ensino superior?” Podemos perceber que, quando se trata do movimento Iluminista dentro dos livros didáticos, os autores/filósofos/pensadores que são abordados são os mesmos que compõem uma visão tradicional acerca do movimento, ou seja, do Alto Iluminismo francês, conforme conceitua Darnton. Utilizamos a metodologia da análise de conteúdo nas ementas disponibilizadas pelos professores para a disciplina de História Moderna das Universidades Federais do RS; sendo estas a FURG, UFRGS, UNIPAMPA, UFPel e UFSM, bem como os objetivos e bibliografias e os Quadros de Sequência Lógica das mesmas, buscando o foco principal de nossa pesquisa, a localização de outro olhar/debate a cerca dos pensadores pertencentes ao submundo do Iluminismo.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de História, Didática da História, Literatura Iluminista.*

Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da História e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a História.

Sérgio Buarque de Holanda

O presente artigo tem como objetivo analisar se é possível localizar, dentro da produção de conhecimento das Universidades e, conseqüentemente, seu diálogo com a produção de conhecimento dos livros didáticos, outros debates e olhares sobre o Iluminismo e, como irá se referir Robert Darnton, o submundo das letras do Iluminismo. Sob uma análise superficial, podemos perceber que, quando se trata do movimento Iluminista dentro dos livros didáticos, os autores/filósofos/pensadores que são abordados são os mesmos que compõem uma visão tradicional acerca do movimento, são os pensadores do Alto Iluminismo francês, conforme conceitua Darnton. Através da análise de como se configura o ensino de história na disciplina de História Moderna, bem como as abordagens que são trazidas pela mesma sobre o movimento Iluminista, esse artigo pretende averiguar como, e se, ocorre um diálogo ou debate que não o consolidado dentro da academia e se tal diálogo ocorre também dentro dos conteúdos sobre o Iluminismo que configuram os livros didáticos.

Dessa forma, nossa problematização se centra no questionamento sobre as aproximações e os distanciamentos entre as abordagens acerca do Iluminismo dentro da disciplina de História Moderna das Universidades federais do RS e os conteúdos dos livros didáticos, afinal a Universidade tem como objetivo a formação de pessoas críticas e aptas a outros olhares; além do curso de História formar os/as futuros/as professores/as e historiadores/as que produzirão conhecimento dentro das escolas. Como a academia concebe os “desvios” da Idade Moderna? Onde estão os outros pensadores do Iluminismo que não os tradicionais? A academia está preparando esses outros debates? Como esse mesmo conteúdo de configura nos livros didáticos?

A obra “Boemia Literária e revolução: o submundo das letras no Antigo Regime”, do historiador renomado Robert Darnton, traz a nós uma perspectiva nova e diferenciada de olhar para o Iluminismo. Darnton nos mostra a revolução francesa analisada de baixo, sob a perspectiva de um grupo pertencente ao Iluminismo que a historiografia tradicional não apresenta:

Em que surge o perfil inesperado de um grupo cujo papel instrumental na queda do Antigo Regime, foi, até então, negligenciado pelos historiadores. Tal grupo constitui o submundo literário: philosophes fálidos – ou os “Rousseaus de sarjeta”, termo que, já no século XVIII, havia sido aplicado a Restif de la Bretonne -, editores piratas e livreiros clandestinos. (Cia. Das Letras, 1987: índice remissivo)

Abordar um novo grupo de intelectuais marginalizados e excluídos da sociedade intelectual de sua época, e conseqüentemente da historiografia consolidada, é confrontar-nos com

questões novas e pertinentes acerca de um momento histórico consolidado. Conforme nos evidencia Robert Darnton, pensar num submundo da literatura é pensar e questionar o tipo de vida que levavam esses escritores, quais influências suas vidas econômicas tinham sobre seus trabalhos, qual era o público, qual o tipo de leitura. É pensar sobre a força dos livros no período, sobre como era visto o *status* de escritor em um mundo onde estes eram pagos e protegidos, é questionarmos o porquê de apenas um seleto grupo de pessoas adentravam esse mundo; por que não nos questionarmos sobre o pensamento ortodoxo no período e porque esses escritores eram considerados proibidos e tidos como os filósofos de sarjeta? Os livros tiveram grande impacto no século XVIII e foram o meio de difusão de uma ideologia que ganhava força na França e ia contra a política instaurada no Estado.

Portanto, questionamentos totalmente válidos e que nos fazem repensar o que de fato sabemos e o que a historiografia nos mostra sobre esse período da História Moderna. Temos em mãos a oportunidade de uma nova avaliação do Iluminismo (Darnton, 1987) e de proporcionarmos novos olhares e novas leituras dentro da academia e da escola, uma concepção diferente sobre um momento histórico, tendo em vista o resultado de aprendizados novos. Ater-nos a esse mundo marginalizado, onde Darnton evidência um tipo de corrupção e de hipocrisia dentro do movimento Iluminista junto aos seus pensadores de maiores fama e renome, os mais abordados dentro da historiografia e dos conteúdos dos livros didáticos: Voltaire, Diderot, Rousseau, D'Alembert, Montesquieu; aponta para o mundo de proteção e de pensão desses pensadores, onde nem todos se encaixavam; onde títulos, obras, escritores marginalizaram-se por não se adequarem aos moldes necessários para serem os protegidos da burguesia, da Academia, dos reis. Conforme afirma Darnton:

Talvez o Iluminismo fosse mais banalizado que o rarefeito clima de opinião descrito pelos autorais de manuais faz suspeitar, e devêssemos questionar a visão pretensiosa, sumamente metafísica, da vida intelectual do século XVIII. Um meio de trazer o Iluminismo de volta à terra é encará-lo do ponto de vista dos autores da época. Afinal, eram homens de carne e osso, desejosos de encher a barriga, cuidar da família e vencer na vida. (DARNTON, 1987:14).

Valendo-nos das informações levantadas pelo autor, o processo de repensar um movimento é trazer a tona sua expressão mais baixa, “pobre” e marginalizada; é trazer a tona um olhar de vida real, desmistificar os saberes que foram petrificados pelas abordagens mais recorrentes e proporcionar aos alunos universitários e escolares a oportunidade do questionamento, da dúvida, da pesquisa e da construção de saberes e de consciências que não àqueles já enraizados dentro do ensino de história, mais especificamente aqui, de História Moderna.

Como um dos objetivos da pesquisa é proporcionar a análise da ocorrência de diálogos entre saberes acadêmicos e escolares, ressaltamos que no contexto da ditadura Civil-Militar, o ensino de História distanciou-se da produção historiográfica acadêmica, envolvida em discussões a respeito de objetos, fontes, métodos, concepções e referenciais teóricos da ciência histórica. A aproximação entre a Educação Básica e a Superior seria retomada apenas a partir da década de 1980, com o fim da ditadura militar e o início do processo de redemocratização da sociedade. Ou seja, durante aproximadamente 10 anos, onde a disciplina de História incorpora à de Estudos Sociais na educação básica e o curso superior, onde História e Geografia eram disciplinas autônomas, passam a ser em 1969 licenciaturas curtas e em 1971, licenciaturas curtas e longas em Estudos Sociais, contendo as áreas de História, Geografia e período de duração de três anos. Segundo Selva Fonseca, essas novas leis e reformas universitárias e escolares tinham o objetivo de investir contra o profissional de história, com o intuito de não formar mais cidadãos críticos e hábeis a questionar o controle e as metas do Estado:

O profissional oriundo da licenciatura curta estava mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de segurança nacional [...] A licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino em que não há espaço para a crítica e a criatividade. (FONSECA, 2011:29)

Podemos relacionar então, conforme a citação acima, que esse distanciamento dos saberes produzidos dentro da academia com a escolarização básica, bem como a deficiência formativa dos professores e professoras de História do período e a desintegração e encurtamento do curso de História nas universidades como fatores que contribuíram, e continuam a contribuir, para a falta de diálogos e de criticidade no que se refere aos saberes institucionalizados, transpostos para os manuais didáticos. A realidade educacional brasileira, podemos ressaltar, não é uma força do acaso, configura-se na maneira como é hoje por ser o resultado de decisões e determinações historicamente construídas, que insistem e persistem, principalmente quando reforçadas por posturas de exclusão presentes nos atos repetitivos da ação cotidiana escolar. Dentro dessa lógica, a formatação dos currículos de História, tanto no Ensino Superior quanto no Ensino Básico, ainda se configuram de uma forma extremamente tradicional, moldada nas tradições e visões europeias e organizadas de acordo com o sistema quadripartite francês de história universal: História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea. Segundo Luisa Ribeiro Pereira, o objetivo da instituição Universidade é a difusão

e produção social do conhecimento, bem como desatrelar-se dos saberes tradicionais e proporcionar novos saberes sobre os movimentos e sujeitos que compõem a História, ou seja, a universidade

tem um compromisso social com o mundo e uma responsabilidade ética e moral em relação aos sujeitos que aí circulam, sejam como alunos ou como professores. Assim é necessário que se aprenda a lançar – e esta é a função precípua da Universidade – outras formas de olhar e perceber o ensino e seus sujeitos sobre outra perspectiva, que não as formas tradicionais de se pensar e ensinar e ainda permanecem carregadas de ‘preconceitos’ na maioria das vezes priorizando uma posição de mando e dominação, herdeiras do extremismo da racionalidade moderna, excluindo formas de conhecimento pautadas em outros princípios, calcados em outra racionalidade e, que na sua maioria não têm uma justificativa plausível e de comprovada necessidade social. (PEREIRA, 2014:4)

A Universidade, que deveria carregar em seu interior, ter como objetivo principal a ruptura com o tradicional, tendo em vista a produção de conhecimento social, que prioriza os outros sujeitos da História ainda possui um currículo moldado nos padrões que surgiram no século XIX/XX. Esse currículo tradicional é o norte dos saberes, da produção e da distribuição das disciplinas acadêmicas; portanto, indagamos a possibilidade de proporcionar um debate novo, desenraizado das tradições historiográficas e acadêmicas quando o currículo universitário ainda é tão tradicional.

A função da escolarização é justamente os questionamentos sobre a formatação e reprodução do conhecimento. O conhecimento acadêmico deveria servir para “despetrificar” o conhecimento que ficou duro, dogmático e trazer questionamentos sobre a produção, manifestação e transporte desse conhecimento. “Significar o conhecimento”. Sobre o papel da universidade enquanto desmistificadora e orientação de como o saber é construído e como se transfere através de teorias e métodos acerca da relação ao “enigma” homem-mundo-homem.

A Universidade, como instituição e locus formal da elaboração, organização, sistematização do processo de produção do conhecimento surgido do enigma homem – mundo _ homem, pertence ao curso da história. Desde a sua formalização no final do sec. XVIII, não se questiona mais a validade ou não de sua existência. O que está em pauta é a qualidade do exercício de sua inserção na análise e compreensão do enigma do caminhar do homem na história, como um desafio contínuo. (PEREIRA, 2014:6)

Segundo nos evidencia Lusia Pereira, dentro da Universidade, e isso é corroborado pela didática tradicional; ou seja, a didática calcada em datas, fatos, cronologia, memorização, o foco não está na produção do conhecimento, em compreender e internalizar como esse conhecimento se produz, quem o legitimou, porque determinados assuntos são historicamente e academicamente aceitos e trabalhados e outros não, a legitimação histórica de determinados processos e saberes históricos. O que ocorre dentro dos muros dessa instituição é que

a lógica da razão instrumental se manifesta na ação controladora da construção do saber, transformando-o em conhecimentos petrificados, em dogmas que acabam por gerar, na organização do processo de trabalho acadêmico, uma relação dual: de um lado os que sabem e detêm o conhecimento, e, por isso julgam-se portadores de poder; e, de outro, os que não sabem e se colocam passivos e aparentemente submissos ao poder dos que sabem. E é exatamente nessa relação bipolar que é necessário perguntar: quem sabe, sabe o quê e para quê? Quem não sabe, não sabe o quê? E, se é necessário saber, é preciso perguntar: O quê? Para quem? Para quê? Como? Considerando ser esta a função da escolarização em geral e, da Universidade em especial, é viável que se substitua o aprendizado do conhecimento como dogma petrificado, mercadoria apropriada, pelo modo de como o saber é produzido e de como ele é transformado em conhecimento provisório sob a forma de uma teoria a respeito do enigma homem - mundo - homem. Ou seja, significar o conhecimento a partir de sua função de desmistificar o objeto a ser conhecido. (PEREIRA, 2014:7)

Conforme fica explicitado na citação acima, essa configuração do ensino moldado naquele que detém o conhecimento e o transmite e naquele que irá receber passivamente esse conhecimento também é uma determinação historicamente construída e fundamentada por uma didática tradicional, que não leva em consideração os processos de aprendizagem e da percepção dos processos históricos por parte dos alunos. Seria necessário, então, que os moldes tradicionais do ensino dessem espaço para uma produção crítica acerca da própria produção do conhecimento, da produção dos processos históricos e da desmistificação dos conteúdos historicamente legitimados, visando uma ampliação de tais conteúdos e processos com vistas a abranger outros agentes, outras fontes e outros personagens dentro desses processos, que não aqueles ressaltados e trabalhos pela historiografia tradicional.

A didática da história traz uma nova perspectiva de paradigma da visão do ensino de história. Uma forma de desconstruir esse tipo de enraizamento do conhecimento e do método de ensino-aprendizagem seria tornar o processo de produção do conhecimento o foco da universidade; redimensionar o objeto e o sujeito, alterar as concepções que se tem de tais para uma concepção que se adeque a realidade histórica, múltipla, mutável.

Além de uma nova estruturação acerca da produção dos saberes acadêmicos, o currículo da universidade também precisa alterar-se para se constituir enquanto um currículo que dê conta da razão lógica e da razão histórica: uma configuração social. Tendo em vista que é este o instrumento fundamental para a organização do ensino, o cerne fundamental do trabalho da Universidade, o mesmo precisa ser entendido e construído enquanto um instrumento que precisa ser social, cultural e de contextualização histórica. Deixou de ser apenas teórico para se tornar contextualizado e dirigido para alguém, centrado nesse saber. Ainda citando Lusía Pereira, a mesma afirma que

As pesquisas e estudos existentes na área discutem que há muito o currículo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada simplesmente para procedimentos didáticos - metodológicos, em função de elencar e distribuir disciplinas ou conteúdos de ensino. Hoje, uma concepção curricular passa necessariamente por uma tessitura sociológica, política, epistemológica e cultural do ato de ensinar e

aprender. O que implica conceber o currículo a partir de uma moldura social e cultural, na perspectiva de determinações históricas e contextuais condizentes com uma escolha do que se quer e para que se quer conhecer. (PEREIRA, 2014:11)

O currículo, conforme afirma a autora, já não se molda mais apenas buscando uma organização técnica e metodológica, mas visa estabelecer-se enquanto um instrumento social e cultural, com vistas a proporcionar uma nova perspectiva educacional no Ensino Superior. Dentro dessa lógica, destacamos que não é a grade curricular que deve determinar a organização de um curso, mas antes disso, é a definição do objetivo de estudo desse curso que deve orientar a construção desse currículo. O currículo não deve ser fixo e permanente, mas contextualizado nas determinações históricas do objeto de estudo a ser priorizado. Assim, não é o currículo que deve decidir o plano de estudo, mas projetos de pesquisa em torno de determinado objeto é que devem direcionar o processo de aprender e produzir conhecimento.

Concluimos sobre a formatação do ensino e do currículo no que tange o Ensino Superior que o processo de construção do conhecimento dentro da universidade deve estar estritamente relacionado a projetos de pesquisa, para desmistificar a noção de que o conhecimento está fora do mundo, fora do sujeito e que as teorias falam por si só. Essa abordagem visa, principalmente, demonstrar as relações que se estabelecem entre sujeito – mundo – conhecimento, sempre problematizando, recortando um objeto e se utilizando das teorias existentes, porém, revendo-as, resignificando-as. Trazer o conhecimento para dentro da subjetividade, para a praticidade, a vida útil e para a sociedade significa, também, “romper com a representação segundo a qual o lugar de produção, circulação do conhecimento é, essencialmente, a comunidade acadêmica”. (PEREIRA, 2014:17) Ou seja, é preciso, através da difusão de uma nova prática e perspectivas acerca do conhecimento, acabar com a concepção tradicional e enraizada de que o meio acadêmico é o único capaz de produzir o conhecimento, e mais relevante, questionarmos e propormos um novo tipo de conhecimento dentro desse espaço, afinal, não podemos tirar do universo acadêmico o espaço dos debates, mas avaliá-los, desdogmatizá-los e ampliá-los.

Dentro da abordagem a respeito da produção dos saberes acadêmicos e da constituição de um currículo que deixe de ser tradicional e passe a ser orientado pelo social, pela vida prática dos sujeitos históricos, a didática que ainda se faz presente dentro dos muros acadêmicos contribui de forma significativa para que tal processo de desconstrução e análise não ocorra. A didática presente no processo do ensino de história e da produção dos saberes acadêmicos é uma didática tradicional. Conforme nos evidenciam Leude Pereira Rodrigues e Lucilene Silva Moura, no que se refere à didática relacionada ao Ensino Superior

É somente na segunda metade do século XX, que esta preocupação atinge o ensino superior. Até, então, como declararam os participantes do congresso sobre didática, realizado em Gand, na Bélgica, em 1954, “não existiu nenhuma preocupação de formar o professor do ensino superior”. Isso se deve ao fato, segundo eles, do prevalecimento do espírito e da convicção de que “quem sabe, sabe ensinar”. (RODRIGUES;MOURA, 2011:2)

Portanto, conforme nos evidenciam as autoras, podemos concluir que a didática tradicional manteve-se, e ainda se mantém, extremamente arraigada na concepção de que o professor é o mestre, o detentor de todo o conhecimento e cabe a ele transpô-lo ao aluno; pois quem é mestre sabe ensinar sem precisar de didática, prática ou humildade. O campo de estudos, bem como a própria didática, passaram por diversos momentos, sendo o primordial deles, a primazia no fato da transmissão do conhecimento, sem levar em consideração a apreensão de tal conhecimento por parte do outro. “Este predomínio do ensino sobre a aprendizagem constitui a essência da chamada didática tradicional.” (RODRIGUES;MOURA, 2011:3) Quando tratamos do ensino superior especificadamente, tem-se a seguinte concepção, de que

A grande preocupação no ensino superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e das provas avaliativas (MASETTO, 2003).

Podemos concluir, com base na citação, que o foco do ensino superior é no ensino por si só, ou então o papel do professor, sem levar em consideração o papel do aluno, a sua eficácia, ou não, em conseguir reter (aprender) aquilo que lhe ensina o professor. Podemos citar aqui as questões da didática da história e o fato de o ensino de história ter se atido por muito tempo em questões teóricas e metodológicas e ter esquecido o objetivo do saber histórico enquanto ferramenta integrante, presente e atuante da vida prática. O aluno “tem uma atividade muito limitada e pouco participa da elaboração dos conhecimentos que serão adquiridos. Sua tarefa principal é memorizá-los sem nenhuma estratégia de aprendizagem.” Na didática tradicional, toda a formatação dos conteúdos, organização da sala de aula centram-se na autoridade e desejos do professor, tendo que este é o detentor de todo o conhecimento, cabendo ao aluno um papel quase nulo na configuração de seu aprendizado. Podemos caracterizar o ensino de história como ainda voltado, de certa forma, para essa didática tradicional, conforme ocorre nas escolas, onde a história ainda é dita como uma memorização de fatos e datas sem qualquer ligação com presente, cotidiano e vida prática.

Em contrapartida a este fato, muitos estudos têm sido realizados no âmbito da didática e das práticas de ensino-aprendizagem. Mesmo na área do ensino de história, muito se avançou no que abrange o processo do aprendizado histórico e a didática do ensino de história; a nova

concepção de currículo e da organização do conhecimento e conteúdos dentro da academia ganha base e fundamentação com a pesquisa desenvolvida por Jörn Rüsen e suas abordagens sobre a didática da história e a praticidade, a vitalidade da história e dos conhecimentos históricos não mais calcados em meros problemas teóricos ou metodológicos, mas sim na vida prática do homem e nos anseios da sociedade, que foi o objetivo inicial da História. O conceito de didática que vem se configurando, a didática moderna, muda o enfoque tradicional do ensino para a aprendizagem, ou seja, o aluno passa a ser o objeto central do propósito da didática.

Sobre o foco na didática que tange o ensino de História, a opinião recorrente que se tem da didática da história, conforme nos aponta Jörn Rüsen, é que a mesma se configura enquanto a transposição de conhecimento acadêmico para o ensino básico, os historiadores viram professores; “é uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e escolar.” (RÜSEN, 2010:23). Porém, essa opinião é falha, pois não se centra nos reais problemas que concernem o aprendizado histórico e a educação histórica e à relação entre didática da história e pesquisa histórica. Jörn Rüsen traz evidência a relevância que a didática da história tem para o aprendizado histórico, uma vez que antes das discussões dos historiadores focarem-se apenas em questões práticas, teóricas e metodológicas, estes

[...] discutiram as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem. Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito apenas na escola. (RÜSEN, 2010:24)

Ou seja, conforme nos aponta o autor, podemos dizer que a História e o seu ensino perderam o foco quando os historiadores passaram a focar seus esforços apenas em questões teóricas e metodológicas, abstando-se de pensarem, refletirem e resignificarem a História enquanto seu objetivo vital: os problemas práticos da vida e a sua difusão através do ensino. Os fatores que contribuíram para esse “fechamento” da história para abordagens que não mais priorizassem o ensino deve-se, principalmente, a institucionalização e profissionalização dessa disciplina, ocasionando o seu endurecimento em processos puramente acadêmicos. Rüsen salienta que

A didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. Ela foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica. A “cientifização” da história acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinados com a vida prática. (RUSEN, 2010:25)

Conforme mostra o autor, a racionalização excessiva da disciplina História acarretou em um processo de distanciamento e negação da mesma com o que deveria ser seu principal objetivo: a ligação com a história dos homens e mulheres, da sociedade, dos anseios e objetivos da vida prática no tempo.

Segundo o autor, a didática da história foi guiada, primeiramente, pela necessidade prática da formação de professores de história, que pensada em dois níveis, um prático e um teórico, proporcionaram formas de se pensar a didática da história e a didática da educação em história. Sobre isso, Rüsen atenta para um fato que, veremos posteriormente, foi abordado por aqueles que pensaram e pesquisaram a educação, o ensino e aprendizagem; os processos de ensino e aprendizagem ocorrem em um dado momento, em um local específico, em uma sociedade específica com seus próprios contextos sociais, políticos, culturais e institucionais e é partir da percepção dessa realidade específica que a metodologia que visa o aprender e o ensinar será capaz de alcançar seus objetivos. Para o autor,

A didática da educação em história estabelece os objetivos e as formas de educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional. A metodologia de instrução em história estabelece os meios práticos pelos quais estes objetivos são alcançados (RÜSEN, 2010:26)

Percebemos, portanto, que na perspectiva do autor o segundo nível que diz respeito as lentes e as teorias que permeiam e auxiliam na construção e investigação do processo de ensino e de aprendizagem dever sem pensados a priori da prática, do ensinar propriamente dito. Entretanto não é o que vemos, a necessidade de uma formação prática parece sobressair-se a real instrumentalização dos futuros/as professores/as para a compreensão do conhecimento histórico para então proporcionar uma aprendizagem histórica.

O cientificismo exacerbado que a disciplina História adquiriu contribuiu amplamente para que, além da perda de um sentido realmente prático da História, a didática da história perdesse seu espaço educacional, de resignificação e ampliação do conhecimento histórico para se tornar uma mera reprodutora dos conhecimentos acadêmicos dentro das salas de aulas. “Os historiadores consideravam que sua disciplina estava legitimada pela sua mera existência” (RUSEN, 2010:27) e essa mera existência não requeria qualquer utilidade prática, bem como dispensava diálogos com os saberes escolares. À didática da história, portanto, ficou relegado o papel de transpor passivamente os estudos históricos fabricados no meio acadêmico. Entendemos que a didática da história, bem como as demais considerações realizadas acerca do ensino de história, do currículo e da didática como um todo nos permitem abordar e responder aos questionamentos que foram aqui levantados. A didática da história nos proporciona sairmos

da estagnação metódica e técnica que ainda permeia os cursos e disciplinas da História, para olhar para a mesma com um olhar focado no aprendizado desses conteúdos e na sua resignificação; não mais pelos viés tradicional, mas na busca de saberes sociais e culturais dentro da nova perspectiva que desejamos para o ensino de História.

Juntamente com a História, a didática da História também passou por mudanças que refletiam esse novo paradigma relacionado a ciência História e disciplina escolar História. Segundo Rusen, a didática da história

experimentou a assim chamada virada para a teoria do currículo. Agora a educação histórica não se torna mais uma simples questão de tradução de formas e valores de estudiosos profissionais para a sala de aula. A questão básica que está sendo colocada é se aquele conhecimento e a forma de pensamento que ele representa encontram um conjunto de critérios educacionais preexistentes e extradisciplinares. Os historiadores foram confrontados com o desafio do papel legitimador da história na vida cultural e na educação. (RUSEN, 2010:29)

Percebemos, a partir dessa reflexão, que tanto a História e os/as historiadores/as quanto a Didática da História estavam sendo intimadas a apresentar a sua real função a sociedade, e mais que isso, que a educação cobrava de ambas um posicionamento em relação ao seu papel educacional e percepção das realidades e contextos nos quais ambas se inseriam. Estava-se questionando a validade da didática da história, não mais como um processo externo ao aspecto científico da disciplina História, mas seu papel enquanto um processo inerente a sua configuração e parte crucial do processo do aprendizado e da consciência histórica.

A didática da história, aquela que buscamos identificar aqui e que Rösen traz a nós, proporciona sairmos da estagnação metódica e técnica que ainda permeia os cursos e disciplinas da História, para olhar para a mesma com um olhar focado no aprendizado desses conteúdos e na sua resignificação; não mais pelo viés tradicional, mas na busca de saberes sociais e culturais dentro da nova perspectiva que desejamos para o ensino de História.

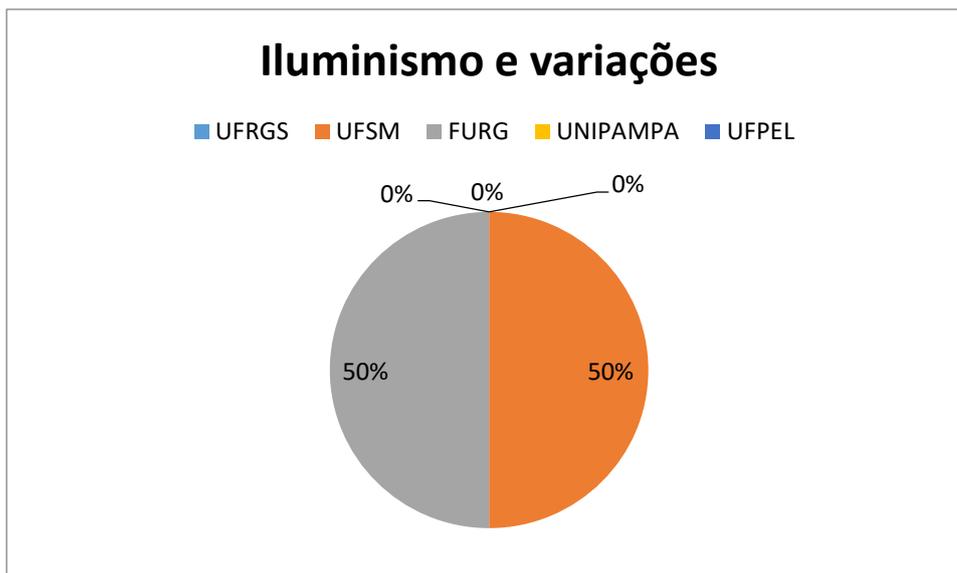
Para realizarmos nossa pesquisa, analisamos as ementas disponibilizadas pelos professores para a disciplina de História Moderna das Universidades Federais do Rio Grande do Sul; sendo estas a Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Universidade Federal de Pelotas - UFPel e Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, bem como os objetivos e bibliografias e os Quadros de Sequencia Lógica das mesmas, buscando o foco principal de nossa pesquisa que é a localização de outro olhar, outro debate a cerca dos pensadores pertencentes ao submundo do Iluminismo propomos. Aplicamos, então, a Análise de Conteúdo como o pressuposto metodológico, já que a mesma permite a análise da fonte proposta através da divisão de seu conteúdo para a criação do *metatexto*; o um novo documento com o resultado

das análise. Segundo Roque Moraes, “[...] analisar significa dividir. Qualquer análise divide um todo em partes para, a partir daí, construir uma melhor compreensão do todo.” (MORAES, 2007:89). Compreendemos, então, que a análise de conteúdo, aos nos permitir uma desconstrução das fontes selecionadas proporciona àquele que a analisa uma compreensão e percepção mais amplas e objetivas do objeto da análise; a desconstrução do todo para a construção de um novo tipo de compreensão desse mesmo todo. Ainda segundo o autor:

Pesquisas qualitativas seguidamente trabalham com informações apresentadas em forma de texto. Daí, a denominação análise textual. Esta pode ser estabelecida como um processo de desconstrução, seguida de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. (MORAES, 2007:87)

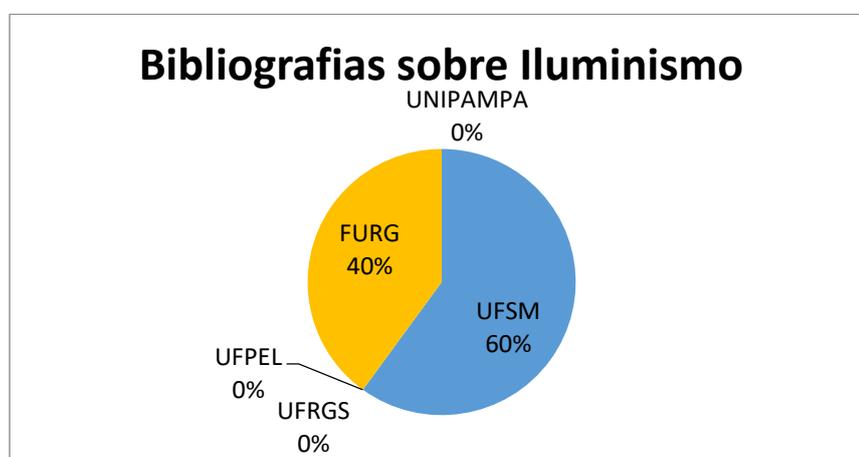
Através da abordagem trazida pelo autor sobre o a configuração da análise de conteúdo, procuramos então selecionar as fontes, que foram acima citadas, e dentro do processo da análise desconstruir as mesmas para localizarmos as informações que nos proporcionarão, senão as respostas totais, pelo menos um avaliação mais ampla e objetiva sobre os questionamentos levantados nesse artigo.

Ao nos armarmos das fontes citadas e aplicarmos a análise em busca dos conteúdos relacionadas ao diálogo que existe, ou não, dentro das universidades sobre os “outros” pensadores do Iluminismo, percebemos que estes diálogos, as ementas e Quadros de Sequência Lógicas das mesmas se configuram com diferentes caracteres dentro das universidades. Primeiramente percebemos, através da análise dos Quadros de Sequência Lógica, que a disciplina de História Moderna é ministrada em História Moderna como cadeira única na FURG, UFSM, UNI-PAMPA; e como cadeira dupla, ou seja, História Moderna I e II na UFRGS e UFPEL; portanto, a duração e distribuição das cadeiras não é padrão dentro das Universidades. Tendo em vista esse fato, buscamos dentro das ementas da disciplina e das bibliografias disponibilizadas pelos professores nos sites das referidas universidades, identificar se o Iluminismo se faz presente, e mais precisamente, que diálogos ocorrem entre esse momento histórico e o “submundo” da literatura iluminista e se esta também se faz presente nas fontes analisadas. Nos gráficos abaixo percebemos que o Iluminismo, bem como conceitos/palavras que podem se referir a esse termo, estão presentes em apenas duas universidades:



Dados retirados a partir da análise das Ementas da disciplina de História Moderna das universidades citadas.

No que se refere ao termo Iluminismo e suas variações, tais como produção intelectual/cultural; imaginário; pensadores/filósofos encontram-se na ementa apenas da Universidade Federal do Rio Grande e da Universidade Federal de Santa Maria. As demais universidades, UFPEL, UFRGS, UNIPAMPA sequer fazem uso desses conceitos em suas ementas ou objetivos. No que diz respeito às bibliografias das disciplinas, buscamos por títulos e autores que trabalhem o conteúdo “Iluminismo”, novamente os dados apontam para UFSM e FURG como as predominantes no assunto, conforme demonstra o gráfico abaixo. Encontramos disponibilizadas as bibliográficas da FURG, UFSM e UFPEL; UFRGS e UNIPAMPA não disponibilizam suas bibliografias nos sites.



Dados retirados a partir da análise das Ementas da disciplina de História Moderna das universidades citadas.

Dentro dessas análises, buscamos localizar o foco principal de nosso trabalho: o submundo da literatura Iluminista. Porém, ao constataremos que apenas duas universidades trazem o momento histórico Iluminismo em suas ementas e objetivos e trazem também bibliografias que abordam o assunto, podemos concluir que o tema não é abordado em grande escala dentro das Universidades Federais do RS, a não ser pela FURG e UFSM. Das bibliografias encontradas que podem ressaltar o tema, localizamos na FURG: Robert Darnton, *Boemia literária e revolução: o submundo das letras no Antigo Regime* e Robert Darnton, *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Na bibliografia da UFSM se fazem presente os seguintes livros: Robert Darnton. *O Iluminismo como negócio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996; Roy Porter (org.) *Submundos do Sexo no Iluminismo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. Dentro da análise do último gráfico já constam as bibliografias que abordam os dois temas: Iluminismo e submundo do Iluminismo.

Podemos concluir, com base nos dados levantados, que não há diálogos dentro da universidade com os desvios da modernidade, com o submundo, os outros pensadores do Iluminismo. A academia não está preparando esses debates e, conseqüentemente, estes se ausentam dos livros didáticos, que trazem em sua construção apenas as informações tradicionais, os pensadores tradicionais do alto iluminismo. Afirmaremos então, com base nos dados e análises recolhidos ao longo deste artigo, que apesar daquilo que consta nos currículos e pareceres acerca do ensino de História, sobre os debates que ocorrem em torno do currículo, dos livros didáticos e da configuração da História no ensino superior; onde é necessário haver diálogo, interação e trânsito entre a História e outras categorias que sustentem e engrandecem seus conhecimentos, onde o ensino de história não deve ater-se aos conhecimentos que foram “petrificados” pela historiografia recorrente, não há espaço, interesse e preparação para outros debates que não os consolidados, para outros olhares e análises sobre os movimentos histórico-político-culturais que não os legitimados pela historiografia tradicional e recorrente. Na hierarquia que é o currículo acadêmico, delineador do ensino de história, o submundo da literatura iluminista, o outro olhar sobre um movimento intelectual, político e cultural não encontra voz ou espaço.

Para fundamentar e ressaltar a nossa afirmação acerca da falta de espaço e voz desses outros saberes dentro dos livros didáticos, procuramos analisar três livros didáticos de 7ª série ou 8º ano buscando em seus sumários capítulos que trazem o Iluminismo enquanto conteúdo de aula, e, dentro desses capítulos, localizar se existe ou não menção, análise ou referência ao submundo da literatura iluminista. Entendemos, conforme nos aponta Circe Bittencourt que

[...] O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com seus preceitos da sociedade branca burguesa. (Bittencourt, 2012: 72)

Portanto, nos embasando na citação acima, compreendemos que os conteúdos presentes internamente nos livros didáticos carregam uma ideologia, que ainda pode ser considerada como dominante; e a escolha de determinados conteúdos e a exclusão de outros também pode nos evidenciar o tipo de pensamento que domina dentro da academia e dentro das escolas e da sociedade: um pensamento tradicional.

Os livros que analisamos foram: Gilberto Cotrim – saber e fazer história: história geral e história do Brasil 7ª série, PNLD 2002; Conceição Oliveira, Carla Miucci, Andrea Paula – História em projeto. O mundo do avesso: o embate entre novas e velhas idéias – do século XVII ao XIX. 7ª série; Nelson Piletti, Claudino Piletti, Thiago Tremonte – História é vida integrada. 8º ano, PNLD 2011, 2012, 2013. Através da análise, chegamos à conclusão de que os conteúdos abordados pelos livros didáticos sobre o Iluminismo se constituem como padrão em todos eles:

Conteúdos recorrentes sobre Iluminismo						
	Despotismo	Antigo Regime	Burguesia	Principais ideias	Principais filósofos	Novas teorias
PILETTI, Nelson. História e Vida Integrada, 8º ano. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2009.	X	X	X	X	X	X
COTRIM, Gilberto; Saber e fazer história, 7º série. 1. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.	X	X	X	X	X	X
OLIVEIRA, Maria da Conceição Carneiro de. História em projetos : manual do professor. 7ª série. São Paulo: Ática, 2006.	X	X	X	X	X	X

Conforme fica evidenciado pela tabela acima, ao buscarmos nos sumários e nos conteúdos trabalhados sobre Iluminismo nos livros didáticos analisados, percebemos que os assuntos

mais recorrentes e abordados em todos os livros referem-se, principalmente, aos temas consolidados pela historiografia; os despostos esclarecidos; a relação entre os anseios da burguesia e as teorias econômicas, sociais e políticas iluministas; o descontentamento e questionamentos acerca das práticas do Antigo Regime. Não há qualquer conteúdo que dialogue com os autores, temas ou conceitos trazidos até nós por Robert Darnton, dos escritores e vidas que compõem o dito submundo da literatura iluminista. Os pensadores/filósofos mais trabalhados nos livros didáticos, os únicos discutidos são aqueles a quem a historiografia e a academia faz maiores referências, ou seja, Voltaire, Locke, Montesquieu, Didot, D' Alembert, Rousseau, Quesnay, Adam Smith; sempre trazendo um resumo de suas principais ideias, bem como trechos de suas principais obras.

Compreendemos então, através das fontes levantadas e análises realizadas, que a aproximação que existe entre os saberes acadêmicos e os saberes difundidos no meio escolar tem, para nós, um sentido muito negativo, tendo em vista que a academia, enquanto um espaço de formação de futuros profissionais na área da História, sejam eles licenciados ou bacharéis, não proporciona uma visão dos processos históricos que não os consolidados. Conforme nos aponta Rüsen em sua perspectiva dos saberes históricos enquanto enraizados em procedimentos teóricos e metodológicos ao invés de saberes voltados para sociedade, a vida prática e as necessidades do homem, entendemos que as Universidades, através do que observamos nas ementas das disciplinas de História Moderna, corrobora para esse tipo de História, ou seja, uma História calcada em saberes que já se institucionalizaram, que são historicamente legitimados; ela deixa de proporcionar aos seus futuros professores, historiadores uma visão diferenciada sobre os processos históricos. Os outros atores/agentes dos movimentos históricos não encontram espaço nos conteúdos acadêmicos, e, conseqüentemente, também não encontrarão espaço nas escolas, afinal são as Universidades que estão formando esses professores de História, que difundirão o conhecimento que receberam dentro das escolas e dos saberes escolares.

A relação dos saberes produzidos academicamente serão aqueles que irão ser reproduzidos na escola e nos livros didáticos, dando significados positivos ou negativos acerca de determinados saberes históricos. As narrativas do passado, realizadas no âmbito historiográfico e que irão refletir-se na educação básica são as criadores desses significados e que, segundo Renata Moraes, são capazes de “atribuir significados positivos ou negativos a períodos, personagens, eventos.” (MORAES, 2007:251). Muitas vezes permeados pelo senso comum, ou seja, “a construção de significados positivos e negativos [...] se dariam na forma pela qual os saberes

históricos são apresentados tanto na historiografia acadêmica, quanto nos livros didáticos”. (MATOS, BORGES, 2013).

Seguindo a lógica desenvolvida por Julia Matos e Michele Borges em “Ensino de História Moderna no livro didático: representações dos gêneros”, para compreender os significados atribuídos a determinados períodos históricos, e podemos ressaltar os períodos, assuntos e personagens presentes e excluídos das narrativas históricas, produções historiográficas, é necessário que tenhamos a concepção e a percepção de olhar como determinadas leituras históricas são consolidadas.

Portanto, podemos afirmar que esses debates de fato não se fazem presentes em nenhum dos âmbitos que analisamos, um fato muito preocupante é o de apenas duas Universidades trazerem em suas ementas o assunto “Iluminismo” e as mesmas duas trazerem leituras que abordem temas não tradicionais desse mesmo assunto. Apesar das amplas discussões sobre a crise na Universidade, sua configuração enquanto um processo social e cultural e a necessidade se revermos como a didática está sendo aplicada dentro de seus muros, principalmente a didática da História, ainda temos um caminho de debates para trilhar sobre a configuração dos saberes que são trazidos e difundidos dentro das Universidades e reproduzidos nas escolas.

BIBLIOGRAFIA

- BITTENCOURT, Circe – *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2012.
- BITTENCOURT, Circe – *Ensino de história: fundamento e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORGES, Michele Martins; MATOS, Júlia Silveira – *Ensino de História Moderna no livro didático: representações dos gêneros*. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371331576_ARQUIVO_EnsinodeHistoriaModernanoLivroDidaticoRepresentacoesdosGeneros.pdf. [Consulta realizada em 02/12/2014].
- DARNTON, Robert – *Boemia literária e revolução: o submundo das letras no antigo regime*. São Paulo : Companhia das Letras, 1989.
- DARNTON, Robert – *O grande massacre de gatos : e outros episódios da história cultural francesa*. 2.ed. Rio de Janeiro : Graal, 1986.
- FONSECA, Selva Guimarães – *A História na Educação Brasileira*. In: Caminhos da história ensinada. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

MASETTO, M. T – *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

PILETTI, Nelson – *História e Vida Integrada*, 8º ano. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2009.

COTRIM, Gilberto; *Saber e fazer história – 7º série*. 1. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

OLIVEIRA, Maria da Conceição Carneiro de – *História em projetos: manual do professor*. 7ª série. São Paulo: Ática, 2006.

MORAES, Roque – *Mergulhos discursivos; análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos*. 2ª Ed. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2007.

PEREIRA, Lusía Ribeiro – *Ensino Superior no novo mundo contemporâneo: desafios e perspectivas*. Disponível em: <http://www.feol.com.br/sites/Revista%20eletronica/artigos/ENSINO%20SUPERIOR%20NO%20MUNDO%20CONTEMPORANEO%20-%20DESAFIOS%20E%20PERSPECTIVAS%20%5bLusia%20Pereira%5d.pdf>. [Consulta realizada em 02/12/2014].

Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002: *Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991 [Consulta realizada em Fev./2014].

RODRIGUES, Leude Pereira; MOURA, Lucilene Silva – *O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior*. Disponível em: <http://www.itpac.br/arquivos/Revista/43/5.pdf>. [Consulta realizada em 02/12/2014].

RÜSEN, Jörn – *Didática da história*. In: Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

FONTES PRIMÁRIAS

Quadros de Sequência Lógica Universidade Federal do Rio Grande –FURG. Disponível no site da Universidade.

Quadros de Sequência Lógica Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível no site da Universidade.

Quadros de Sequência Lógica Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Disponível no site da Universidade.

Quadros de Sequência Lógica Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Disponível no site da Universidade.

Quadros de Sequência Lógica Universidade Federal de Pelotas – UFpel. Disponível no site da Universidade.

Ementa Disciplinar da disciplina de História Moderna Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Disponível no site da Universidade.

Ementa Disciplinar da disciplina de História Moderna Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível no site da Universidade.

Ementa Disciplinar da disciplina de História Moderna Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Disponível no site da Universidade.

Ementa Disciplinar da disciplina de História Moderna Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Disponível no site da Universidade.

Ementa Disciplinar da disciplina de História Moderna Universidade Federal de Pelotas – UFpel. Disponível no site da Universidade.

Bibliografia da disciplina de História Moderna Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Universidade Federal de Pelotas – UFSM; Universidade Federal de Pelotas – UFpel. Disponível no site das Universidades;

EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM AULA-OFICINA: A DITADURA MILITAR BRASILEIRA NA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES GOIANOS

MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA
DIOGO DOMINGOS PONTES
RICARDO LENARD ALVES
Universidade Federal de Goiás

RESUMO: A pesquisa apresenta os resultados do trabalho didático sobre o conteúdo Ditadura militar no Brasil, de 1964-1985 [2013], realizado em três aulas-oficina, na Escola Municipal Profa. Dalísia Doles, na cidade de Goiânia, por alunos do Curso de História da Universidade Federal de Goiás, em 2015. O trabalho desenvolvido em aulas-oficina foi planejado a permitir orientações com ênfase em estudos e referenciais teóricos da didática da história e da Educação histórica. O foco principal foi apreender o sentido de como e para que se ensina história para jovens escolares. O método de aulas-oficina fundamentou-se pela observância de “[...] tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado” (BARCA, 2004: 136-137). Consideramos a perspectiva de se trazer à luz um método que dê sentido à tarefa de ensinar e investigar a aprendizagem escolar em fontes produzidas por estudantes em aulas. Levando-se em conta a relevância do “conceito substantivo” (LEE): Ditadura militar no Brasil, de 1964-1985 [2013]. Após a realização das explicações fizemos à coleta das fontes com o exercício de cognição histórica.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Histórica, Aulas-Oficina, Ditadura Militar, Consciência histórica.*

I-O PLANEJAMENTO DAS AULAS-OFFICINAS: ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Com a proposta de aulas-oficina para a temática ditadura militar no Brasil, de 1964-1985, iniciamos o planejamento para a realização de um trabalho didático, mapeando os referenciais conceituais, a identificação e a seleção das fontes (textos, imagens e filmes) que deveriam fundamentar todo o trabalho de ensino-aprendizagem e, por fim, com a elaboração do instrumental de coleta das fontes, que seriam produzidas pelos/pelas estudantes como resultados de suas aprendizagens em cada aula-oficina realizada na Escola¹⁹³.

Na elaboração do plano de ensino de cada oficina foi se evidenciando a relevância sobre a organização passo a passo para todo o trabalho didático e metodológico. Consideramos, sobretudo, o tempo didático de sessenta minutos (horas-aulas) disponível para a realização de cada aula-oficina, conforme o currículo da disciplina de História da rede municipal de Goiânia. Primeiramente, tendo coerência do se propõe a Didática da História e a Educação histórica, atentamos para as propostas a serem executadas na disciplina História com seus componentes curriculares obrigatórios para cada semestre letivo. Com este objetivo sempre presente, realizamos a leitura historiográfica, bem como a seleção das fontes escritas e imagéticas sobre a ditadura militar, observando alguns discursos militares e as suas práticas coercitivas a partir da instalação do golpe, no dia 31 de março de 1964. Daí se evidenciou a necessidade de um planejamento de aulas-oficinas que contemplasse a exposição didática a partir de conceitos históricos como, por exemplo, o de resistência política, bem como os seus desdobramentos repressivos às ações da sociedade brasileira daquele momento. Foi possível ressaltarmos a necessidade de se fazer abordagens sobre os conceitos de permanências e as diferenças do período da ditadura militar no Brasil, entre os anos 1964 e 1985. Com isso, foi emergindo algumas propostas de temas transversais, como, por exemplo, no sentido de estabelecer algumas críticas ao autoritarismo e a crítica às narrativas dos militares à época da ditadura. Por conseguinte, veio à luz o diálogo didático a partir de fontes representativas para explicar os conceitos-chave e, ao mesmo tempo, fazermos o cruzamento das mensagens emitidas pelos militares, com a inter-relação histórica do que foi a repressão e a coerção praticada às pessoas, sejam estudantes ou outros que emitissem qualquer opinião.

¹⁹³ A Escola Municipal profa. Dalisia Dolles se localiza no setor Goiânia II, região norte. As Aulas-oficinas foram trabalhadas com os/as estudantes da turma: I-1, 9º ano do ensino fundamental. Todo o trabalho didático contou com a colaboração da professora Maria Divina Cardoso, mestre em História.

O planejamento das três aulas-oficinas foi elaborado com o objetivo de incentivar a aprendizagem e, em seguida, propormos a investigação em fontes produzidas pelos/pelas estudantes, que deveriam expressar o conhecimento histórico alcançado como aprendizagem nas três aulas-oficina realizadas na Escola. Portanto, as fontes a serem trabalhadas didaticamente foram selecionadas (com bastante cuidado), pois as mesmas deveriam ser importantes meios para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, de tecer relações temporais e conceituais de fatos ocorridos na história do Brasil à época da ditadura militar. O objetivo de ensinar com ênfase nos marcos temporais e conceituais deveriam ser exteriorizados em narrativas produzidas pelas/os estudantes acerca das ações repressivas exercidas por agentes (policiais) do Estado brasileiro, no passado e na atualidade. O conceito de *resistência* seria a chave fundamental para explicar a história do movimento estudantil secundarista no Brasil. Com isso, emergiram importantes possibilidades para o desenvolvimento do trabalho didático com o uso de outros conceitos-chave. A exibição de um documentário sobre a vida de um jovem estudante goiano, desaparecido político, nos permitiu reflexões para ensinar que ocorreu o desaparecimento de jovens atuantes em movimentos estudantis por todo o país. Com esse documentário tecemos considerações importantes à história do estudante secundarista, vítima da ditadura, como sendo um dos desaparecidos políticos. Nesse sentido, o ensino da temática sobre os acontecimentos sociais e políticos do período de 1964-1985, propiciou aos/as estudantes à compreensão de acontecimentos do tempo passado articulado ao tempo presente da história, ou melhor dizendo da atualidade brasileira.

Daí, ensinamos aos estudantes a identificarem os aspectos históricos do período da ditadura no Brasil com foco em análises e cruzamentos de documentos que retratam a coerção do indivíduo no passado, que estariam presentes nas ações de agentes do Estado na atualidade do país. Dessa forma, incentivamos a compreensão e, ao mesmo tempo, propiciamos o debate em torno dos conceitos como o de *autoritarismo* e de *repressão política*. A seleção de fontes diversificadas para o planejamento de como ensinar a história do período militar nos conduziu a trazer para a aula-oficina o texto do Ato Institucional n.2, de 27 de outubro de 1965, as fotografias produzidas pelo jornalista Evandro Teixeira, o documentário intitulado: MARCO, como um conjunto de documentos escritos e visuais relevantes à metodologia de ensino-aprendizagem, fundamentada pela Educação histórica com aulas-oficina e, em seguida, a produção de narrativas pelos/pelas estudantes, que seriam as “fontes vivas” (SADDI, 2011), da pesquisa com as tipologias da “consciência histórica” (RÜSEN, 2001, 2010).

II- A AULA-OFCINA COMO MÉTODO DIDÁTICO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A metodologia de *Aula Oficina* proposta por Isabel Barca enfatiza que ensinar História:

[...] passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (2004: 134).

Nesse sentido, o planejamento das três aulas-oficinas na Escola-campo¹⁹⁴ fundamentou-se no referencial de Aula-Oficina que prima pela observância de:

Levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consentâneas com esta.

Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens.

Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado.

Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito.

Avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceptual dos alunos, em vários momentos da (s) aula (s). (BARCA, 2004: 136-137)

Para Isabel Barca, o professor de história deve estruturar o planejamento de uma Aula-oficina com o propósito de estimular as competências de estudantes com o estudo e a pesquisa de conteúdos (temas, eixos, componentes curriculares) adequados, seja numa “objetividade perspectivada”; com o rigor no acompanhamento da progressão qualitativa do conhecimento do aprendiz. A escolha da metodologia de Aula-oficina com ênfase de pesquisa da Educação histórica foi o fio condutor para a orientação, bem como para a condução didática de uma oficina com objetivo de estimular o desenvolvimento das aprendizagens históricas, e estabelecer perspectivas mais instigantes para ensinar História com sentido, para estudantes da escola fundamental de Goiânia.

Por esse viés, a primeira Aula-oficina objetivou instrumentalizar a leitura dialogada com o uso de fontes oficiais publicadas em livros, internet e outros meios (fontes didáticas), que podem contribuir para a realização de um bom trabalho de ensino-aprendizagem e com a pesquisa escolar.

194 Escola Municipal profa. Dalisia Dolles localiza-se no setor Goiânia II, região norte. As Aulas-oficinas foram trabalhadas com os/as estudantes da turma: I-1, 9º ano do ensino fundamental. Todo o trabalho didático contou com a colaboração da professora Maria Divina Cardoso, mestre em História, professora titular da Escola.

III- O TRABALHO DIDÁTICO NAS AULAS-OFICINA

O trabalho didático na primeira aula-oficina objetivou a incentivar a aprendizagem dos/das estudantes com a leitura dialogada de um trecho do Ato Institucional nº 2, de 1967.

A revolução está viva e não retrocede. Tem promovido reformas e vai continuar a empreendê-las, insistindo patrioticamente em seus propósitos de recuperação econômica, financeira, política e moral do Brasil. Para isto precisa de tranqüilidade. Agitadores de vários matizes e elementos da situação eliminada teimam, entretanto, em se valer do fato de haver ela reduzido a curto tempo o seu período de indispensável restrição a certas garantias constitucionais, e já ameaçam e desafiam a própria ordem revolucionária, precisamente no momento em que esta, atenta aos problemas administrativos, procura colocar o povo na prática e na disciplina do exercício democrático. Democracia supõe liberdade, mas não exclui responsabilidade nem importa em licença para contrariar a própria vocação política da Nação. Não se pode desconstituir a revolução, implantada para restabelecer a paz, promover o bem-estar do povo e preservar a honra nacional (FICO, 2014: 356).

Em seguida, apresentamos as imagens fotográficas, produzidas por Evandro Teixeira, de fatos ocorridos na Praça da Sé em São Paulo, e a imagem do corpo de Edson Luís e as mensagens sobre seu corpo, e as cenas do filme “Céu aberto”, 1985, de João Batista de Andrade. O trabalho didático com essas fontes nos possibilitou trazer à luz uma visão do passado brasileiro marcado pela ditadura militar, disponíveis para o uso didático em aulas e para a pesquisa histórica.

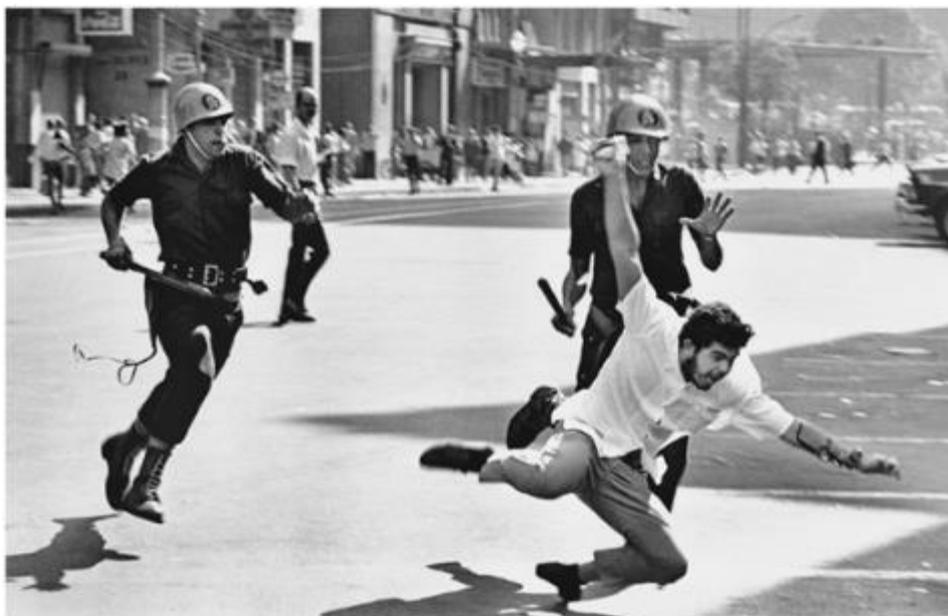


FIGURA 1- <http://cartamaior.com.br/?/Coluna/A-fotografia-como-resistencia-politica-Evandro-Teixeira-e-a-ditadura-brasileira-/31608>. Acesso em 20/03/2016.



FIGURA 2 -Fonte: <http://qhistoriaessa.blogspot.com.br/2012/03/edson-luis-foi-morto-com-um-tiro-queima.html>. Acesso em 20/03/2016.

Por meio da leitura dialogada com estudantes (turma I.1), explicamos o sentido da repressão social no discurso dos militares em 1964. Foi possível enfatizar com evidências (provas) os acontecimentos do período entre 1964 e 1985, como foi intensa a repressão com mortes e desaparecimentos de estudantes em vários lugares do Brasil, notadamente, porque eles questionavam a agressividade, bem como a ética e a perspectiva tradicionalista circunstanciada no golpe de 1964. O texto do AI n. 2, contribuiu para a compreensão do significado do discurso militar legitimado pela busca de paz, moralização do país e pela democracia, cujos objetivos dos militares ancoravam-se na dissimulação de uma perspectiva pacífica e democrática em

relação ao golpe. Nesse sentido, os militares sutilmente expunham a aversão às pessoas (notadamente estudantes, professores e intelectuais), que contrariassem o projeto político em curso a partir da implantação do golpe em 1964. Problematizamos as fontes e, assim, “pluriperspectivando” (BARCA) os acontecimentos e suas várias interpretações sobre o contexto político e as ações tomadas posteriormente pelos militares. Ao combate em todas as esferas da vida do indivíduo e através do uso da força-repressora, os militares inculcaram socialmente que o comunismo se manifestava na moral e nos costumes dos cidadãos do país. Nesse sentido, Carlos Fico enfatiza:

Assim, enquanto a polícia política, a espionagem, a censura da imprensa e a CGI estavam fortemente imbuídas da dimensão saneadora da ‘utopia autoritária’, a Aerp e a DCDP primavam pela tópica ‘civilizadora’. Enquanto as primeiras eliminavam, mesmo fisicamente, ‘comunistas’, ‘subversivos’, ‘corruptos’ e ‘doutrinação exótica’, as duas últimas buscavam ‘educar o povo brasileiro’ ou defendê-los dos ataques à ‘moral e aos bons costumes’. Como é fácil perceber, as duas dimensões podem aparecer combinadas numa mesma instância, sendo flagrante que a CGI tanto atuava no saneamento (caçando e casando supostos corruptos) quanto pretendia exercer uma prática educativa (através das ‘ações catalíticas’). (2014: 112-113)

Dessa forma, os militares impregnaram valores sociais de repúdio aos costumes que fugissem do âmbito de seus projetos, reprimindo com violência a tudo que estivessem relacionados ao projeto comunista, ao questionamento da propriedade privada. No campo da política, seria importante combater os comunistas, subversivos e corruptos. Foi-se disseminando a crença de que o comunismo estava forte e presente na vida dos cidadãos brasileiros, não somente na esfera política. Assim, motivando e justificando o golpe e as ações truculentas praticadas no dia-a-dia em diversas partes do país. Com isso, foram anulando os direitos humanos, de cidadania, por exemplo, o direito à vida dos que militavam. E foi, dessa forma, que o discurso dos militares, de ataques impiedosos aos inimigos da nação, legitimaria as ações autoritárias e violentas, que culminaram à aceitação do golpe, sobretudo, para parte da população que odiava o comunismo, ou aos que nem mesmo sabiam o que seria.

Quando o texto do AI nº 2 foi apresentado, os/as estudantes já conseguiram compreender o quanto aquele discurso estava eivado de tendências políticas de direita apoiadora ao golpe. Muitos foram os comentários dos estudantes que demonstraram certa revolta com o discurso incoerente dos militares acerca da busca pela paz, ou em alguns outros momentos. Nesse momento, ficou explícito que os/as estudantes possuíam um conhecimento prévio capaz de identificar alguns discursos ditatoriais, ou seja, nenhum aluno ou aluna da turma disse que a ditadura foi importante para a democracia ou para combater o terror comunista – discursos bastante comuns nos dias de hoje, sobretudo por parte de quem, ainda, é capaz de defender a ditadura

miliar no Brasil. Realizamos um trabalho didático desenvolvendo com os/as estudantes a crítica, considerando que, em partes, os militares defenderam algo e, na prática, realizaram outra coisa bem diferente como a perseguição e a violência à vida (prisões e mortes). A crítica à fonte (texto AI n. 2) foi importante para despertar o interesse dos/das estudantes, uma vez que problematizamos o sentido do discurso militar como também mostramos como uma fala escrita (discurso) pode e deve ser questionado a partir de estudos fundamentados em diversos tipos de documentos.

Nesse sentido, o texto escrito ou de outra natureza deve trazer em si uma função específica para o conhecimento histórico como assim salienta Rüsen. Por esse fio condutor, os textos escritos para o uso didático nas aulas-oficina contribuíram para incentivar à percepção da proposta didática com o objetivo de aprendizagem escolar sobre o conteúdo substantivo (LEE). Ou seja, as orientações de Rüsen deveriam estar alinhavadas ao material didático selecionado, sobretudo ao se almejar objetivos de investigação com as tipologias da consciência histórica (RÜSEN, 2010). Didaticamente, Jörn Rüsen traz propostas relevantes para o tratamento de material textual, bem como as imagens, os mapas, entre outros materiais de uso didático no ensino fundamental. Para este teórico, o texto:

[...] têm que cobrir os âmbitos de experiência mais importantes. Para eles [textos] é válido o mesmo que para as imagens: devem possuir aspecto atrativo e estimulante, devem induzir a perguntas e devem ser interpretáveis em relação ao problema. Sua função como elemento de referência para as interpretações históricas deve-se fazer clara mediante trabalhos que não somente descubram seu conteúdo de informação, mas também o valor que as diferentes informações tenham no contexto histórico global (RÜSEN, 2010: 121).

Após a explicação didática do texto AI nº 2 e o uso das imagens, tidos como material visual foi discernido sobre o conceito da ética dos militares e suas práticas coercitivas. Nesse sentido, o que Rüsen propõe se torna relevante na medida em que a imagem tem a função de auxiliar a

construir a fonte de uma experiência histórica genuína: devem admitir e estimular interpretações, possibilitar comparações, mas sobretudo fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade da estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa. [...] Mas sua fascinação deve incitar que o âmbito de experiências se estenda a outros materiais e a interpretar a pesquisa em cada caso por meio dos elementos da apresentação (RÜSEN, 2010: 120).

Rüsen traz à luz evidências relevantes para o uso didático com as imagens para o ensino da história. Entretanto, há que se considerar a temática quando pode e deve ser usada para se alcançar resultados satisfatórios quanto ao esforço interpretativo dos/das estudantes. Problematicamos as imagens produzidas pelo fotógrafo Evandro Teixeira sobre a repressão na Praça

da Sé em São Paulo, e também a imagem do corpo exposto do estudante Edson Luís, uma vez que ambas apresentavam elementos da repressão militar. Essas fontes contribuíram para a emergência das evidências às contradições do regime militar. Para estimular a aprendizagem, solicitamos os/as estudantes à apreensão de elementos que expressassem a ação militar, incentivando a fazerem reflexões mais aprofundadas a respeito das imagens e dos símbolos como, por exemplos, o que foi, de fato, a repressão militar e como atingiu várias pessoas em muitas cidades do país.

Na primeira imagem, a do fotógrafo Evandro Teixeira, a cena de dois militares correndo atrás de um ativista político e como ele cai. Com essa imagem problematizamos os indicadores mostrados e pedimos para que as/os estudantes destacassem a posição do ativista, ou seja, o lugar em que ele se encontrava e como era esse lugar, o que acontecia ao redor do rapaz, a fisionomia dos policiais e, por fim, o que se podia concluir desses acontecimentos. Todos/as estudantes emitiram posições de que seria desnecessário atacar violentamente o manifestante e como os dois agentes repressores se exaltaram (performance) na situação de violência.

A segunda imagem, a esquife do estudante secundarista Edson Luís, retratando o estudante morto pelos militares, sendo demarcados símbolos importantes como representativos do período. A imagem salienta tanto a truculência e a forma autoritária do regime. Nela propusemos que os/as estudantes apreendessem nos cartazes, que aparecem na imagem, o motivo da morte, cujo objetivo seria compreenderem o discurso dos militares numa perspectiva contraditória. Os/as estudantes conseguiram problematizar com boa compreensão histórica a imagem, souberam a desconstruir conceitualmente o discurso militar.

O conceito de censura foi explicado aos/as estudantes como sendo outro fenômeno da repressão militar. Nesse sentido, recorreremos aos estudos de Gláucio Soares, como texto teórico, que nos ajudou como suporte para o entendimento à manutenção do regime, pois:

A censura foi, principalmente, um instrumento de proteção autoritária do próprio Estado. Ela procurou esconder o autoritarismo de forma autoritária, assim como as resistências a ele. Durante a ditadura de Garrastazu Médici, mais de 80% do conteúdo das mensagens foram classificadas na categoria de 'defesa do Estado autoritário': proibição da divulgação de notícias sobre a repressão, inclusive torturas, prisões, estouro de aparelhos, cassações, notícias sobre a própria censura, sobre a organização da comunidade de segurança, sobre as dissensões no interior do Estado, particularmente os militares, assim como sobre a oposição ao Estado autoritário, fosse ela violenta ou não. Algumas pessoas foram definidas como 'inimigas do Estado' e nada, absolutamente nada a respeito delas deveria atingir o público. Entre os 'inimigos do Estado', o mais notório foi Dom Hélder Câmara, mas outras pessoas, como o seu colaborador, o padre Jentel, como Lysâneas Maciel e Francisco Pinto foram também censurados. No rádio e na televisão, a censura atingiu sistematicamente vários artistas cuja oposição à ditadura era conhecida, entre eles Chico Buarque e Geraldo Vandré. A preocupação dos Estados autoritários em ocultar o seu próprio autoritarismo e manter uma aparência democrática é comum (SOARES, 1989: 11)

Ou seja, na concepção dos agentes de estado a censura foi fundamental para evitar manifestações contrárias ao regime. E, assim, evitarem qualquer circulação crítica ao Estado profetizado na ótica militar. Esta era exercida por imposição, muitas vezes, física ou por coerções nas empresas como forma de não se anunciar em veículos de divulgação pública, ou seja, as informações deveriam ser filtradas antes de ir ao público. Assim, reprimiam qualquer tipo de questionamento e divulgavam um tipo de Brasil que se daria certo pautado no desenvolvimento e no amor no sentido de convencimento à população. Veja a proposta divulgada entre os anos de 1964 e 1974, como o convencimento exercia um tipo de ufânismo para os brasileiros desconhecedores da política repressiva socialmente.

Para respaldar Médici, no cenário internacional, bons ventos sopravam a favor do governo – e o presidente soube capitalizar a maré através de pesada propaganda política. Com efeito, a Era Médici foi de ufânismo, apregoado e estimulado nos notórios slogans “Ninguém segura este país”, “Este é um país que vai pra frente” ou o apelativo “Ame-o ou deixa-o”.

Menos de um ano depois de Médici assumir, [1969-1974] a seleção brasileira de futebol conquistou seu terceiro título mundial, trazendo para casa a almejada taça Jules Rimet – certamente, o mais cobiçado troféu esportivo de então. Médici não hesitou em usar a máquina de propaganda do Estado para associar seu governo àquela vitória – a qual foi, aliás, uma verdadeira catarse na vida nacional, tão aviltada e suprimida da democracia, seu ideal político natural. Desiludidos com a ditadura, os brasileiros louvaram a pátria através do futebol.

Mas o regime militar se imiscuiu até mesmo nessa paixão do povo. Médici fez que o técnico João Saldanha, notório militante comunista, fosse substituído. Além disso, a comissão técnica era composta quase que exclusivamente de militares.

Buscando ufanar a população, o governo investiu pesado pra transmitir a Copa do México de 1970 a megalomaniaca construção da Transamazônica, uma estrada concebida para levar o futuro à selva. [...]. Os presidentes da ditadura militar. Grandes líderes da História. (Arte Antiga Editora, ano 4, n.28: 29).

As ações do presidente Médici foram no sentido de coibir a participação da sociedade em manifestações de natureza cultural, ou ao que representasse a democracia. Para isto, os slogans tinham um sentido, no discurso público, de que o amor ao Brasil estava acima de interesses políticos ou sociais.

Para a exposição didática do sentido de censura, apresentamos o filme “Céu aberto”, de João Batista de Andrade. Consideramos que o recurso áudio visual estimularia o interesse dos/das estudantes para a percepção do acontecimento como contexto histórico. O trecho expõe o marco da censura no Brasil, quando o general Newton Cruz se sentiu incomodado com as perguntas de um jornalista, que o general determina a prisão do mesmo. Esse vídeo mostra à percepção dos/as estudantes, de como os militares agiam ao se sentirem incomodados, evidenciando assim o caráter autoritário e agressivo na fala do general. Com a apresentação do vídeo, perguntamos aos/as estudantes: se as perguntas feitas pelo jornalista seriam, de fato, ofensivas em um regime democrático; o que eles/elas acharam da forma como o general agiu e, por fim,

como descreveriam o comportamento do general. Os/as estudantes compreenderam que, na prática, aquele regime era autoritário e se contrapunha à democracia, o que se opõe ao fragmento do AI-2, cujo texto diz que aquilo seria para manter a democracia.

Aprendemos em Max Weber, o conceito de democracia plebiscitária como referencial de democracia para explicar como a ditadura se distanciava desse conceito. Para Weber, democracia plebiscitária é “uma espécie de dominação carismática oculta sob a forma de uma legitimidade derivada da vontade dos dominados e que só persiste em virtude desta” (2012: 176). Neste conceito mostramos como a dominação era baseada na força e não correspondia em grande parte à vontade dos dominados, uma vez que se contrapunha ao conceito de democracia. Com as imagens, explicamos o quanto a primeira fonte (O texto do AI n. 2) tinha função contraditória aos reais acontecimentos praticados pelos militares. Esse momento da aula-oficina foi bastante significativo como processo de ensino-aprendizagem, sobretudo pelo avanço no conhecimento crítico e interpretativo dos/das estudantes.

A primeira oficina foi importante para a desconstrução de uma possível narrativa que tentasse atenuar as práticas militares ou qualificá-las como positivo entre os anos de 1964 e 1985. Mostramos através do cruzamento das fontes, as contradições no regime militar e as práticas autoritárias, que permitiram reflexões acerca de temporalidades, o tempo na atualidade, já que, ainda hoje, há pessoas que se manifestam, abertamente, que a ditadura foi e continua a ser um regime político normal. Ou seja, apresentamos elementos marcantes da época e com as relações feitas pelos/pelas estudantes com a atualidade, foi possível termos a clareza de que, em partes, os direitos cívicos avançaram pós ditadura (1985-...), mas a democracia ainda estaria a ser consolidada.

Na segunda aula-oficina, definimos por objetivo a explicarmos a resistência política à ditadura militar e seus desdobramentos sociais com práticas coercitivas. No primeiro momento, fizemos a revisão referente à primeira aula-oficina, dialogando com os/as estudantes acerca dos conceitos, de temas tratados didaticamente, sobre o discurso construído pelos militares para legitimar o golpe de estado em 1964. Após a revisão de conteúdo e dos conceitos, passamos à explicação didática com a exposição do documentário intitulado “*Marco: o encontro de uma comunidade com um desaparecido político*”. É um vídeo-escolar de curta-metragem, em mídias portáteis no gênero documentário que aborda um período da história brasileira ainda a ser desvelado e acompanha o processo de desconstrução da cidadania e identidade de uma comunidade escolar periférica na cidade de Goiânia. Marcos Antônio Dias Batista, que dá nome à escola, era um líder estudantil, o mais jovem estudante desaparecido durante a luta contra o

Regime militar no Brasil (1964-85), e que até hoje seu corpo não foi encontrado, portanto, não há registro (obituário) sobre o mesmo¹⁹⁵. Fizemos a explicação do que se trata o documentário e, em seguida, apresentamos o vídeo. A opção por este documentário se justifica por tratar-se de um importante documento a respeito da resistência à ditadura, notadamente a narração audiovisual da história do estudante Marco Antônio Dias Baptista¹⁹⁶. Nesse sentido, o documentário traz importantes contribuições sobre o conceito de desaparecido político, do movimento estudantil em um período de repressão política e da resistência à repressão. Consideramos a exibição do documentário importante para se ensinar o período da ditadura militar no Brasil.

Assim, conseguimos articular a explicação da temática principal com a história regional, apresentando a trajetória de um dos desaparecidos políticos para explicar a resistência política à ditadura militar no Estado de Goiás. Após a exibição do filme, dialogamos com os/as estudantes acerca de suas concepções sobre o documentário; o objetivo foi conduzi-los a reflexões sobre as informações apresentadas no documentário e nos demais materiais didáticos explicados. A discussão foi relevante, na medida em que os/as estudantes conseguiram captar as problemáticas propostas no filme e, ao mesmo tempo, estabelecendo uma relação crítica com as explicações da aula-oficina já realizada. Feita a discussão das primeiras impressões sobre o documentário, apresentamos como se deu a resistência política ao regime militar, enfatizando a resistência em Goiás, conforme se comprova no documentário. Foi relevante dialogarmos com os/as estudantes sobre a resistência ao regime, pois ressaltamos que apesar dos militares tentarem impor um discurso oficial, o que não se evitou à resistência ao regime. Trabalhamos didaticamente o conceito de resistência em âmbito local e nacional, a partir de uma panorâmica da história do movimento estudantil secundarista, no Brasil e em Goiás. Como o documentário traz a compreensão da história de um estudante secundarista, vítima da ditadura, sendo, portanto, um desaparecido político. Com isso, conseguimos mostrar aos/as estudantes o conceito e, ao mesmo, ensinando-os a estabelecer importantes reflexões sobre os acontecimentos entre os anos de 1964 e 1985.

Na terceira aula-oficina mostramos o discurso militar que criou dispositivos de controle de vigilância da sociedade civil como um todo, inclusive, de pessoas que não participavam de nenhuma movimentação política, ou de outra natureza, seja de cunho socialista ou não. Essa

¹⁹⁵ Produzido por Marcelo Benfica Marinho e Bruna Maria da Cunha Oliveira.

¹⁹⁶ O jovem, Marco Antônio Dias Baptista, atuava no movimento estudantil secundarista em Goiás, era aluno do Colégio Lyceu de Goiânia.

abordagem didática foi relevante no sentido de se evitar a produção de uma narrativa esquemática, na qual os personagens são somente dois ou três, o que seria um equívoco no caso da ditadura no Brasil, ou das ditaduras latino-americanas, a exemplo do Chile, Argentina e outros países. Alguns dos setores da linha dura, um dos diversos grupos militares, almejavam o controle da sociedade por completo. Para tanto, construíram inúmeros órgãos de espionagem ou de controle de informação, entre outros mecanismos de repressão. Nesse sentido, Carlos Fico enfatiza que:

Havia, desde o início do regime militar, a vontade, por parte dos setores mencionados da linha dura, de constituição de um aparato global de controle da sociedade [...]. O projeto global de repressão e controle supunha não apenas a espionagem e a polícia política, mas também a censura, a propaganda política e o julgamento sumário de pretensos corruptos (FICO, 2014: 81-82).

Os estudos deste historiador trazem à luz a evidência de como a repressão dos militares foi intensa, atingindo diversos setores da sociedade, inclusive os que não militavam diretamente contra o regime implantado em 1964, ou mesmo os que não se alinhavam ao comunismo. A repressão culminou em uma censura prévia por parte da população. Tal censura prévia e o sistema de informação e espionagem não atingiram somente os militantes comunistas, ou os tidos subversivos, sim a população como um todo que se aceitava ou ignorava, evitando-se possíveis problemas com o poder instituído militarmente. Soares mostra que:

O outro tipo refere-se à autocensura individual a que, em grau maior ou menor, todos os brasileiros nos submetemos. Muitos não expressamos, em público, opiniões 'perigosas' que pudessem provocar uma violência, uma demissão, uma prisão arbitrária. No jornalismo, nos sindicatos, nas universidades, em qualquer área, os brasileiros experimentaram o medo e a opressão e, em grau maior ou menor, policiaram as suas próprias atividades de acordo com o ideário da ditadura. Chegar ao Brasil, vindo de uma democracia, era encontrar um silêncio contrastante (SOARES, 1989: 17).

Os dispositivos de controle ultrapassaram os níveis políticos, todos eram constrangidos a se submeterem a algum tipo de censura. A auto censura demonstrava como a sociedade era constrangida pelo sistema de espionagem, cujo objetivo seria de não se opor ao sistema, ou até mesmo de não se posicionar diante das políticas de Estado, ou da situação econômica do país naquele momento. Os militares ambicionavam um regime, e os únicos indivíduos que poderiam se manifestar são os que pensassem como eles, outro tipo de visão, mesmo se não fosse totalmente oposta, poderia resultar em uma rotulação comunista, o que implicaria em uma série de consequências que podiam ser violentas.

Desde 1964, houve torturas, muitas vezes acompanhadas de execuções sumárias dos considerados opositores do regime. O sargento Raimundo Soares foi uma dessas vítimas. Preso em março de 1966, foi submetido a bárbaras torturas no DOPS de Porto Alegre. Em agosto daquele ano, seu corpo apareceu boiando com as mãos amarradas no rio Jacuí. Antes da execução, os torturadores injetaram álcool em suas veias (FERREIRA; GOMES, 201: 386).

A repressão era tão intensa que não estava restrita apenas ao espaço da política, mas em todos os lugares socialmente vigiados e punidos. Segundo Carlos Fico,

a 'desagregação' da 'família brasileira' era o objetivo inicial dos subversivos, afinal 'o comunismo começa não é pela subversão política. Primeiro, ele deteriora as forças morais, para que, enfraquecidas estas, possa dar o seu golpe assassino'. Desse modo, a censura era instalada a não esquecer, jamais 'que vivemos uma 'guerra total, global e permanente', e o inimigo se vale do recurso da corrupção dos costumes para desmoralizar a juventude do país e tornar o Brasil um país sem moral e respeito'(2014: 93)

Ou seja, até em questões morais, o indivíduo deveria se reprimir, caso contrário, seria acusado de comunista ou degenerado socialmente.

Fizemos o uso didático da entrevista da professora da Universidade Federal de Goiás, Telma Camargo, disponibilizada no sítio “memoriasdaditadura.org.br”. A entrevistada ressalta como era o dispositivo de vigilância instaurado no local de estudo dela, havia informante e ali ninguém os conhecia, não sabiam qual o curso eles faziam, sabiam apenas que eram informantes, que estavam para controlar e vigiar os debates e as ações que ocorriam no lugar. Em um determinado momento da entrevista ela diz que não participava de nenhum movimento, mas por estar com alguns livros suspeitos se sentia ameaçada.

Após a apresentação do vídeo foi perguntado aos/as estudantes, quais seriam as intenções para criar os mecanismos de repressão, o que os militares pretendiam, e se a professora estaria em algum momento envolvida com o movimento comunista, pois os militares diziam estar perseguindo claramente para manter a democracia. No fim da problematização concluímos o quanto foi violenta essa disciplinarização e perigosa para todos que viveram naquela época. Esse vídeo esclarece como se fazia o controle militar em todas as esferas da vida das pessoas, uma vez que não havia perseguição somente a grupos específicos, muitos grupos sociais e culturais sofreram com a repressão militar.

IV- A DITADURA MILITAR BRASILEIRA NA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES GOIANOS

Com a metodologia da Educação histórica elaboramos um instrumental de coleta que nos permitisse a investigação das narrativas dos/ das estudantes. O objetivo seria de que o/a estudante produzisse um texto que expresse o conhecimento histórico acerca do que foi ensinado nas três aulas-oficinas. Apresentamos a eles/ elas duas fontes para o cruzamento das mensagens em ambas e, daí evidenciassem a progressão qualitativa do conhecimento histórico como aprendizagem do que foi ensinado nas três aulas-oficinas.

Exercício:

Analisando a charge do cartunista Latuff e a notícia veiculada no jornal *O Dia*, justifique por qual motivo esse acontecimento não pertence a época da ditadura militar, 1964-1985.



FIGURA 3- Fonte: <https://latuffcartoons.files.wordpress.com/2013/08/amarildo-dia-dos-pais.gif>. Acesso em 12 de novembro de 2015

Para tanto, a charge expõe o caso do pedreiro Amarildo, morto no ano de 2013, e seu corpo foi desaparecido, como mostra a reportagem do jornal *O Dia*:

A morte do pedreiro Amarildo Dias de Souza ganhou as manchetes do Brasil e do mundo em 2013. Detido por PMs e conduzido da porta de sua casa, na Rocinha, à sede da Unidade de Polícia Pacificadora do bairro antes de sumir, o Caso Amarildo se tornou símbolo de abuso de autoridade e violência policial.

Segundo a versão da polícia, os PMs teriam confundido Amarildo com um traficante de drogas com mandado de prisão expedido pela Justiça.

De acordo com as investigações, no entanto, Amarildo foi torturado e morto por policiais militares em julho de 2013. Ao todo, 25 PMs são acusados de envolvimento no desaparecimento do ajudante de pedreiro, cujo corpo não foi encontrado. Eles respondem pelos crimes de tortura, ocultação de cadáver, fraude processual e formação de quadrilha. (O Dia, 23/03/2015)

Solicitamos os/as estudantes que lesem uma reportagem anexada para a análise da charge de Carlos Henrique Latuff de Sousa, e, em seguida, escrevesse o motivo desse acontecimento não pertencer à ditadura militar brasileira. Um exercício simples para estimular a interpretação, observando de que forma estabeleceriam a temporalidade entre o passado e o presente para evidenciar o conhecimento histórico apreendido nas aulas-oficinas.

As análises das narrativas produzidas pelos/pelas estudantes foram lidas e investigados com a tipologia da consciência histórica (RÜSEN, 2012), combinando elementos centrais da

competência narrativa, a experiência, a interpretação e a orientação, no sentido de se acompanhar o desenvolvimento do conhecimento histórico de cada estudante entre os vinte e cinco que participaram ativamente de todas as atividades. Podemos que as narrativas além de apresentar formas de articulação dos quatro tipos de pensamentos históricos também trazem suas conceituações importantes para o que foi ensinado.

Entre os/as estudantes, as respostas foram bem variadas, cujo destaque foi a apresentação de diversos tipos de “consciência histórica” (RÜSEN, 2010) em uma mesma narrativa. Muitas foram as que articulavam o passado com a realidade vivida e consideravam as diferenças entre o período militar e os dias de hoje, e, ainda, estabeleceram relações de semelhanças, o que se aproxima com o tipo de consciência histórica genética de Jörn Rüsen. Outras narrativas com manifestações de consciência histórica crítica, porém finalizavam com a tipologia tradicional. Essa pluralidade de tipologias conceituais, internamente, na própria resposta evidencia como o exercício de cognição foi eficiente no sentido de incentivar com que o/a estudante expusesse uma narrativa próxima, articulada no seu pensamento histórico. Ou seja, a consciência histórica de estudantes se constituiu em uma interação entre os tipos apresentados por Rüsen, que se sobrepõe a outra em alguns momentos, mas todos os conceitos se apresentam e refletem às orientações temporais (passado-presente) dos/das estudantes. É como se a tipologia de consciência histórica fosse uma pluralidade de tipos em uma única.

Um exemplo em que o estudante A começa com uma consciência histórica tradicional, posteriormente, se passa à crítica e, ainda, acena para um tipo genético. A resposta foi:

Porque, a ditadura foi em um tempo passado e antigo e hoje já não deveria mais ter esse tipo de morte, só porque se confundiu um homem pai de família com um traficante não deveriam mata-lo e sim investigar mais e prender a pessoa correta. Hoje em dia as investigações deveriam ser mais profundas e dar informações do que aconteceu com o Amarildo, a família precisa de notícias do que aconteceu, se ele morreu, se ele se suicidou. Acho que esse tipo de coisa não deveria existir. Isso assusta a população e também preocupa, a polícia de hoje deveria ser mais profissional para não acontecer tragédias como essa (estudante A, Escola Municipal Dalísia Dolles)

Essa resposta é interessante, pois evidencia a oscilação de como o/a estudante articula seu conhecimento, estabelecendo apenas um marco temporal como a diferenciação. Posteriormente, utiliza de um recurso crítico para legitimar sua argumentação e finaliza apontando diversos pontos de vistas dos atores envolvidos no caso Amarildo, o da população, da família e o de irresponsabilidade dos agentes de Estado, a polícia em específico. Essa resposta segue a linhas de muitas outras aqui investigadas. Como, por exemplo, a do/da estudante B:

Porque esse caso não envolve manifestação, e foi um acontecimento recente, não teve uma certa investigação da vida de Amarildo eles passavam em uma de suas rondas e confundiram com traficantes

por sua aparência. Amarildo foi morto covardemente, sendo que era um trabalhador lutando para sustentar sua família, e não tinha perigo ao governo (estudante B, Escola Municipal Dalísia Dolles)

Como podemos observar que o/a estudante B, começa com uma narrativa que apresenta uma ruptura à ditadura militar, mas, em seguida, expressa um pensamento que se referencia somente no tempo, apresentando as perspectivas tanto da polícia, que agiu por aparência pessoal, o do Amarildo, que luta para sustentar sua família e, por fim, aponta uma diferença temporal à repressão da ditadura militar brasileira, afirmando que ele não oferecia perigo ao governo.

As duas narrativas evidenciam o que aconteceu com muitas das respostas, as sobreposições de consciência histórica que aparecem nas narrativas. Entendemos que essa é a forma que alguns/mas estudantes articulam o conhecimento histórico, não havendo uma regularidade em suas expressões de orientação e de produção de narrativas (textos históricos). O que suscita a impressão de falta de procedimentos a priori em suas interpretações, fazendo com que as narrativas fiquem apenas na dimensão da espontaneidade. O que não significa a ausência de qualidade argumentativa, pois vimos que, mesmo supostamente, não apresentando estes procedimentos, as argumentações tiveram valor qualitativo e, muitas vezes, atingiram uma interpretação conceitualmente classificada como genética.

Outras respostas, além de se enquadrar na categoria anterior, estabeleceram uma relação com o seu contexto vivido e com as suas experiências no dia-dia para dar uma explicação ao acontecimento. Ou seja, essa categoria se diferencia da outra por dar maior ênfase aos acontecimentos da vida prática dos alunos como uma das motivações para a ação policial. Como exemplo, a resposta do/da estudante C, disse:

Porque esse caso não envolve manifestação, nem perigo ao governo, foi somente uma reação de discriminação social ao pedreiro. Ele não falou ou se mostrou contra o governo, mas o lado bem parecido com a ditadura as mentiras dos policiais, a falta de informação sobre a vítima e o sumiço do corpo (estudante C, Escola Municipal Dalísia Dolles)

Aqui o/a estudante C estabelece a comparação do acontecimento com o período e conclui que em um período a perseguição é feita com quem oferece algum risco ao governo, já no caso do Amarildo a motivação policial foi uma discriminação social. Por fim, ele/ela conclui estabelecendo as permanências da ditadura ainda na atualidade. Nessa narrativa concluímos que o/a estudante expressou que a ação da polícia fora impulsionada pela discriminação, pois supomos ser algo que ele/ela conviva e que já esteja em sua experiência, à polícia agir por tais motivos. Nessa narrativa também há uma presença de um pensamento crítico implícito e uma perspectivação de evidências da ação de policiais.

A narrativa do/da estudante D, também se aproxima do/da estudante C, pois ele/ela utiliza dos mesmos recursos interpretativos para construir sua narrativa. A resposta do/da estudante D foi:

Por que ele não está fazendo nenhuma manifestação comunista, acho que esse caso foi tratado como uma discriminação por ele ser pobre e morar em uma favela, esse acontecimento não pertence a época da ditadura militar brasileira por que a ditadura foi encerrada em 1985, e também por que não vemos nenhuma agressão ou cassação compulsiva a esse homem (Estudante D, Escola Municipal Dalísia Dolles)

Como já falamos, o/a estudante D se assemelha com a forma de pensar do C, seria até repetitivo desvelar a resposta, mas há evidências de aprendizagem histórica acerca de conceitos-chave narrados, a exemplo de comunista. O que mudaria em relação à primeira narrativa seria a utilização da temporalidade (1985), para diferenciar as situações, ano em que se encerra o período temporal do conceito substantivo trabalhado nas três aulas-oficinas. O/A estudante D narra um conhecimento histórico fundamentado nos conceitos enfatizados didaticamente.

Essas duas categorias mostram como os/as estudantes da turma I-1 (9.º ano), da Escola Municipal Profa. Dalísia Doles articularam seu pensamento histórico nas suas respostas, sejam elas curtas ou mais longas. As duas categorias não representam um diferencial qualitativo entre as respostas, a diferença das duas consiste apenas num caráter enfático que cada uma estabeleceu. Mas, não podemos negar que a fronteira entre as duas é bem estreita já que, em alguns momentos, se coincidem. Também não devemos conceber as duas como opostas, mas que ambas caminham lado a lado. Para enfatizar a relação do caso Amarildo com a orientação da vida prática é necessário estabelecer alguns dos procedimentos feitos pela primeira narrativa.

Poderíamos dizer que a maior deficiência dos estudantes, seja a de não produzir uma interpretação com procedimentos previamente estabelecidos. Todavia, tal afirmação poderia reduzir a complexidade do pensamento histórico dos/das estudantes e limitaria o que é consciência histórica, pois para Rüsen:

Desde o momento em que os elementos dos quatro tipos estão operativamente mesclados no processo que dá à vida prática uma orientação histórica no tempo, podemos reconstruir as complexas relações entre estes elementos para determinar com precisão e definir a especialidade estrutural das manifestações empíricas da consciência histórica e suas relações com os valores morais. (RÜSEN, 2010: 71)

Neste texto, percebemos como o autor entende que no processo de orientação, os elementos dos quatro tipos se mesclam, mas que as complexas relações que se dão nos permitem maior precisão para determinar a manifestação empírica da consciência histórica. Ou seja, o que se apresenta nas narrativas pode ser a consciência empírica dos e das estudantes como

aprendizes escolares. O que podemos dizer, com mais segurança, é que vários tipos de consciência histórica estiveram presentes em uma mesma narrativa.

Restando a dúvida se o que se apresentou nas narrativas produzidas pelos/pelas estudantes como sendo consciência histórica se manifesta na vida prática em sociedade. Tal percepção histórica pressupõe a mescla de vários tipos em uma única narrativa, ou se há uma ausência de procedimentos a priori da interpretação, dos conceitos-chave para a compreensão histórica. Nesse sentido, a pesquisa deve apreender mais elementos que possibilitem uma maior compreensão histórica dos significados da orientação da vida prática, seja como categoria explicativa para a história ou para a construção do que defendemos como sendo o direito à cidadania, respeito à alteridade, ao diferente, somente assim seremos construtores de democracia. Como assinala Rüsen: “A ideia dos Direitos Humanos Universais é outro exemplo claro que demonstra a plausibilidade desta forma genética de argumentação em relação aos valores morais” (2010: 71), no caso da ditadura militar, 1964-1985, e também no caso do Amarildo negou-se: os Direitos Humanos Universais como direito à vida.

BIBLIOGRAFIA

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

FERREIRA, Jorge; GOMES, Angela de Castro. *1964: o golpe que derrubou um presidente*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FICO, Carlos. *Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Fotografias de Evandro Teixeira. Disponível em <http://cartamaior.com.br/?/Coluna/A-fotografia-como-resistencia-politica-Evandro-Teixeira-e-a-ditadura-brasileira-/31608>. Acesso em

Grandes líderes da História. São Paulo: Arte Antiga Editora, ano 4, p. 29, n.28.

<http://cartamaior.com.br/?/Coluna/A-fotografia-como-resistencia-politica-Evandro-Teixeira-e-a-ditadura-brasileira-/31608>. Acesso em 20/03/2016.

<https://latuffcartoons.files.wordpress.com/2013/08/amarildo-dia-dos-pais.gif>. Acesso em 12/11/ 2015.

Jornal *O Dia*. São Paulo, 2013.

LEE, Peter. 'Walking backwards into Tomorrow': Historical Consciousness and Understanding History. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association. SanDiego, 2002. Disponível em: <http://www.cshc.ubc.ca>.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: history in the classroom*, p. 31-77. Washington, DC: The National Academies Press, 2005.

MARINHO, Marcelo Benfica; OLIVEIRA, Bruna Maria da Cunha. *Documentário Marco: o encontro de uma comunidade com um desaparecido político*. Goiânia.

Narrativas de estudantes do 9.º Ano, Turma I.1, da Escola Municipal Profa. Dalísia Doles, cidade de Goiânia. Fontes coletadas no ano de 2015.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2001.

SADDI, Rafael. EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO META-HERMENÊUTICA. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga/Pt, p. 541-554.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; et. al. (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010.

SILVA, Maria da Conceição. Educação Histórica: a temática religião na formação da consciência histórica de alunos brasileiros e portugueses. *Opsis*, v. 14, p. 77-93, 2014.

SOARES, Gláucio Ary Dillon. A censura durante o regime autoritário. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 4, nº 10, p. 21-43, jun. 1989.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora UnB, 2012, V. 1.

INVESTIGANDO AS PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (BRASIL- 1998 - 2016)

MARLENE ROSA CAINELLI
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO: Muitas pesquisas com a metodologia do trabalho docente no Brasil afirmam que as formas de ensinar História mantem características do início do século XX, sendo que algumas destas práticas ainda permanecem no século XXI. Podemos citar entre elas, o ensino mnemônico, as leituras e explicações do texto, o apego ao livro didático, as avaliações centradas em questões objetivas de múltipla escolha. Nesta pesquisa estamos trabalhando com Peter Seixas (2016) tentando perceber qual o lugar da educação histórica na produção de conhecimento na escola e nas escolhas metodológicas dos professores. Nosso interesse de investigação é o papel das metodologias de ensino história na Educação básica, entendendo que a História ensinada estaria na zona de transição entre a História disciplinar e a memória coletiva (Seixas, 2016). Nossa proposta de periodização está definida em dois momentos, primeiro pelo encaminhamento em 1998 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que em sua elaboração propunha uma renovação no ensino de história, propondo eixos temáticos, ciclos de estudo, tornando-se um indicador de mudanças metodológicas no ensino da disciplina. Em segundo pelas pesquisas em ensino de história que se efetivaram no Brasil, a partir da consolidação da temática de ensino de história nas pós-graduações em educação.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Histórica, Práticas de Ensino, Metodologia de Ensino, Professores de História.*

INTRODUÇÃO

Os objetos tratados nessa investigação estão articulados, organicamente, em torno da preocupação com os significados e os sentidos que a História tem para os sujeitos, no mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, é importante lembrar que a escrita da História, bem como seu ensino, no mundo contemporâneo sofre de imperativos urgentes, como as questões relacionadas ao sujeito, a narrativa, os documentos e a multiperspectividade dos diálogos epistemológicos e metodológicos. Nesse quadro atual, perguntas se colocam, tais como quais os desafios da ética, da constituição de memórias e do papel da História e dos historiadores em entender este mundo multiperspectivado? Será o tempo de perguntarmos novamente “Para que serve a História” Qual o papel do Historiador”? E qual o significado do ensino da História”? Estas perguntas, ao mesmo tempo em que provocam desconfortos, alimentam um permanente desassossego nos historiadores, impelindo-os, assim como ao anjo de Walter Benjamin (Benjamin, 1995), ao enfrentamento do tempo que não cessa em passar, com suas crises paradigmáticas e necessidades de respostas.

Nesse sentido refletir sobre o ensino da História ensinado na escola indica, em primeiro lugar, a necessidade de conhecer os caminhos possíveis para dar sentidos ao passado. Para responder a pergunta: Como dar sentido ao passado? Rusen (2009) aponta duas formas de lidar com o passado em nome do futuro. A memória e a História.

A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente. Essa orientação inclui uma perspectiva futura e uma direção que molde todas as atividades e sofrimentos humanos. A história é uma forma elaborada de memória, ela vai além dos limites de uma vida individual. Ela trama as peças do passado rememorado em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal. Elas precisam dessa interpretação para ajustar os movimentos temporais de suas próprias vidas. (Rusen, 2009: p.164)

A importância do ensino de História nesse processo é indicada também pelo historiador Peter Lee, quando este argumenta “Não se escapa do passado. Ele é construído a partir dos conceitos que empregamos para lidar com o dia a dia do mundo físico e social” (LEE: 2011 p.29)). Assim, esta relação “Passado e História” é um dos pontos centrais do entendimento do que se ensina ou se aprende em História. Como afirma Rusen,

O mero fato de pertencer ao passado não faz de tudo algo histórico, é necessário torná-lo historicamente possível e o passado só se torna história quando expressamente interpretado como tal; abstraído-se dessa interpretação, ele não passa de material bruto, um fragmento de fatos mortos, que só nasce como história mediante o trabalho interpretativo dos que se debruçam, reflexivamente, sobre ele. (RUSEN, 2001: p.95).

Da mesma forma, a perspectiva pela qual lidamos com o passado é responsável por aquilo que Rusen (2009) chama atenção, “é o futuro em curso que demanda uma revisão crítica dos

conceitos de história e memória até agora desenvolvidos”. Por isto, as escolhas que fazemos sobre o que nos lembramos do passado nos levam a uma perspectiva do futuro pretendido como uma orientação da vida presente em curso.

É no âmbito dessas reflexões que se insere a Educação Histórica enquanto área do conhecimento e campo de estudos e pesquisas. Ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica situada na própria ciência da História, que privilegia a construção do pensamento dos sujeitos a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico, essa área do conhecimento está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para a aprendizagem histórica e, portanto, para o seu ensino, descortinando novas possibilidades de se aprender a lidar com o passado. Isabel Barca ao pensar a educação histórica e suas formas de articulação com o passado afirma

A educação histórica é um campo de investigação que pressupõem e não autoriza a que, em História, se legitime toda e qualquer interpretação do passado: o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma ‘conclusão’ histórica(...). A mobilização destes princípios ajudará também a distinguir entre níveis de discurso sobre o passado - especulativo, histórico ou de senso comum. Os jovens, tal como os adultos, precisam de exercitar estas competências de selecção e avaliação da informação com base em critérios racionais, sem esquecer o sentido humano da vida. (BARCA,2007: p.6)

Nessa direção, a forma como a história é ensinada hoje são referências fundamentais para o entendimento deste percurso de constituição de um novo paradigma para a teoria da aprendizagem e do ensino de história. De um lado, envolvem questões relacionadas à meta-história como forma de constituição da reflexão sobre o pensamento histórico. De outro, explicitam a relação que se estabelece na formação do pensamento histórico com o passado a partir do entendimento da multiperspectiva em história, da evidência, da empatia e da consciência histórica formada a partir da interpretação da fonte.

Ao assumirmos a perspectiva da Educação Histórica nesta investigação, compreendemos que, sendo a História uma ciência é importante considerar que não existe uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que este possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. (SCHMIDT,2009). Desta forma, a história precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas.

A partir desses pressupostos, a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, que é a formação da consciência histórica. A partir desse compromisso, diversos conceitos têm sido alvo na pesquisa da Educação Histórica, como o

conceito de significância, mudança, evidência, consciência histórica e narrativa histórica. Várias pesquisas se concentram em investigar processos de aprendizagem, procurando responder como acontece o processo de produção de narrativas históricas pelos alunos, a partir das aulas de história e do uso de livros didáticos, tendo como suporte o significado do ensino de História na formação do pensamento histórico. Como objetivos específicos dessas investigações podem ser citados: Analisar a produção de narrativas históricas pelos alunos, procurando entender a sua compreensão histórica, tendo como referência a função da explicação histórica na produção de narrativas históricas.

Em nossa pesquisa optamos pela investigação junto a professores do ensino fundamental na perspectiva de formar um quadro importante de discussões epistemológicas e metodológicas no campo da configuração do que se entende hoje por aprendizagem e ensino de história, especificamente no âmbito da teoria da consciência histórica. O que é ensinar história hoje? Quais os pressupostos da didática da História? Quais metodologias auxiliam o professor em aulas de História no ensino fundamental? Quais são os fundamentos que sustentam as escolhas dos conteúdos e da forma de pensar a história a ser ensinada no século XXI?

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Em pesquisas recentes sobre o ensino de História no Brasil nos aspectos relacionados a metodologia do trabalho docente podemos afirmar que a forma de ensinar História não se afastou do seu início no século XIX. Muitas das características que predominavam em sala de aula naquele período ainda podem ser vistas no século XXI. Podemos citar entre elas, o ensino mnemônico, as leituras e explicações do texto, o apego ao livro didático, as avaliações de centradas em questões de múltipla escolha. Como indicado na pesquisa realizada por Gevaerd (2009).

A partir de observação de aulas de professores, essa pesquisadora concluiu que a ênfase das aulas dadas por professores da educação básica recaía em uma metodologia em que predominava uma aprendizagem na perspectiva da memorização, e isto acabava por dificultar que a professora centrasse a aprendizagem na leitura e escrita de narrativas históricas pelos alunos. Segundo a pesquisadora:

Como a professora não partiu das ideias prévias dos alunos para realizar sua intervenção pedagógica, de modo geral as narrativas produzidas pelos alunos seguiram a lógica dos manuais didáticos, predominando narrativas fragmentadas. (...) esse jeito de os alunos produzirem suas narrativas indica duas questões fundamentais. Primeiramente que, do ponto de vista didático, a aula precisa ser modificada, pois é preciso trazer as ideias prévias dos alunos como elementos constitutivos da aprendizagem e da

metodologia de ensino da História (...). A segunda questão é a necessidade da incorporação, por parte dos professores, da ideia da narrativa histórica como uma maneira de aprender e ensinar a história (...). (GEVAERD, 2009: pp.290-291).

No trabalho desenvolvido em sua dissertação mestrado Tiago Sanches (2009) chegou à conclusão que apesar de conhecer as teorias e discussões recentes sobre ensino História demonstradas nas respostas dos questionários, as professoras entrevistadas por ele, no ambiente de sala de aula em que observou pode perceber que estas recorriam ao esquema leitura e explicação do texto para desenvolver os conteúdos de História nas séries iniciais. Segundo o autor

Nestes casos, os professores, ao lecionarem a disciplina de História transmitem o conteúdo histórico aos alunos esperando que estes apreendam as informações e as reproduzam no momento das avaliações. Nesta perspectiva o saber histórico consistiria neste conjunto de informações históricas recebidas pelo aluno durante o processo de aprendizagem escolar. As aulas são muitas vezes divididas em pontos, organizados sequencialmente de acordo com a data dos acontecimentos, em uma visão progressiva da sociedade. Esses conteúdos são transmitidos aos alunos descolados das necessidades da vida prática, não possuem aplicabilidade em sua compreensão da mesma, perdendo assim sua função de orientadora no tempo. (Sanches, 2009, p.55)

Em pesquisa que realizamos nos anos de 2010 a 2012 ao investigar a forma de ensinar história de professores das séries iniciais e finais da educação básica percebemos em nossas observações que a aula de história se concretiza por aquilo que está no texto, ou seja, no livro didático. É o livro didático que dita o ritmo da aula, os exercícios e o conhecimento histórico a ser ensinado. É em torno das informações organizadas neste livro, que o professor estrutura a aula, pois depois da leitura que os alunos realizam de forma individual e silenciosa – não chegamos a presenciar quando estivemos observando as aulas de História no 6.º ano do ensino fundamental, momentos de leitura compartilhada ou em voz alta – o professor explica organizando as informações do livro na lousa. Essa atividade é bem ampla envolvendo a sala toda. O professor coloca o título dos tópicos do livro na lousa para que os alunos copiem e vai perguntando as características do conteúdo que os alunos leram, compondo com essas respostas os tópicos que os estudantes terão anotados em seu caderno e assim discutindo e acrescentando informações ou reformulando as colocações dos alunos. O mais preocupante nesta atividade é que as respostas são modificadas quando é considerado que os alunos tiveram uma compreensão parcial ou diferente do sentido que o livro expressa. (Cainelli, 2012).

As questões relativas às formas de abordagem do conteúdo histórico são muito importantes na pesquisa que realizamos. Nas observações que realizamos nos projetos anteriores que desenvolvemos na cidade de Londrina- Paraná- Brasil, chegamos à conclusão que a aula de história se concretiza por aquilo que está no texto, ou seja, no livro didático. É o livro didático que dita o ritmo da aula, os exercícios, o conhecimento histórico a ser ensinado e ao final as

avaliações que serão realizadas. Nas observações também percebemos que o professor poucas vezes escreve textos na lousa para que as crianças copiem ou traz textos diferentes do livro didático para sala de aula, geralmente utiliza os textos organizados no livro, seguindo a organização cronológica deste para ensinar os conteúdos em sala de aula. É em torno das informações organizadas no livro didático, que o professor estrutura a aula. Nesse sentido podemos relacionar com que nos diz Bittencourt

... o livro didático é também um depositário de conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época.” (BITTENCOURT, 1998: pg.72)

Estamos realizando nossas investigações sobre as formas de conhecimento histórico presente em aulas de História, bem como a relação de professores com esse conhecimento, tendo como referência a produção intelectual sobre ensino de história produzida no exterior e principalmente no Brasil. Tendo como pressuposto que a possibilidade de analisar as narrativas dos professores sobre a história permitirá entender como se constrói a consciência histórica que forma as identidades do indivíduo e sua relação com o local em uma sociedade hoje marcada pela globalização espacial e digital. Não se trata de pensar a função da história como aprisionadora do indivíduo e sim de pensar como a História pode orientar os indivíduos cognitivamente para orientar-se pessoal e socialmente. (Schmidt, 2009)

Nossa proposta de periodização é justificada em dois momentos. Primeiro pelo encaminhamento em 1998 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que serviu de indicativo para as propostas curriculares dos estados brasileiros a partir de então e até hoje é usado como referência para políticas públicas como o Enem e o PNLN que em sua elaboração propunha uma renovação no ensino de história principalmente nas relações dos alunos com o conhecimento histórico. E ao propor Eixos temáticos na estrutura do ensino fundamental e depois médio tornou-se um indicador de mudanças metodológicas no ensino de história. Em segundo lugar pelas pesquisas em ensino de história que se efetivam neste momento no Brasil a partir principalmente da consolidação da temática de ensino nas pós-graduações em Educação.

Com relação ao Estado do Paraná neste período está em vigor o currículo Básico do Paraná¹⁹⁷ documento que posteriormente servirá de matriz para a produção das Diretrizes Curriculares de História para Educação Básica do Estado do Paraná de 2008. O currículo básico do

¹⁹⁷ O currículo de História foi conduzido pelas professoras Judite Maria Barbosa Trindade e Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt com a consultoria de Antonio Simão Neto; Ivani Omura e Marionilde Dias Brepohl Magalhães, todos estes professores universitários. No item destinado aos conteúdos estes são apresentados de acordo com o

Paraná foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até o início do século XXI. No caso do Estado de São Paulo temos que levar em consideração que foi o Estado que primeiro se debruçou pós-ditadura militar em repensar os currículos e as práticas de ensino de História.

Esta aproximação com o contexto de produção do documento curricular do Paraná de 1990 se torna necessário para estudos sobre a educação (escola, ensino, aprendizagem, currículo, professores), pois conforme Popkewitz (1997) a consideração do aspecto dinâmico, ou seja, o reconhecimento do “[...] contexto apropriado dos campos sociais dentro dos quais ocorre a experiência humana” (p.28) é o que nos aproxima das possibilidades de mudanças em suas regularidades e limites, ampliando a leitura de ocorrências em quadro das condições sociais e históricas herdadas, pois

O passado intrmete-se no presente como fronteiras dentro das quais ocorre a escolha e as possibilidades se tornam disponíveis. Neste contexto, o conceito de estrutura concentra-se nas coações e repressões colocadas na escolarização. Ao mesmo tempo, no entanto, a atenção na estrutura vê a produção de inovações como o resultado das rupturas e modificações nas rotinas, hábitos e padrões existentes.” (POPKEWITZ, 1997: p. 30)

O currículo como parte da ‘construção social’ traz a necessidade do seu entendimento no conjunto das relações sociais e estruturais e se insere como documento atrelado às prescrições que o concretizam como estruturado, seqüenciado e também ligado ao conceito de ‘disciplina’ como “entrecruzamento em configuração social”, o que este estudo focalizará ao buscar seu contexto de produção. (GOODSON, 1995) Tal posicionamento nos remete ao construcionismo social que tem o contexto social e histórico como âmbito de esclarecimentos de situações sociais e circunstâncias culturais. Para Pearce (1996, p.180), o contexto social é o âmbito da ‘prefiguração’ de nossa atuação, o que possibilita na análise da ‘prefiguração do contexto de produção’ do Currículo Básico de 1990, o reconhecimento de elementos da possibilidade de mudanças no ensino de história na qual se constituiu. A experiência do passado reconhecida no tempo presente... 291 Reconhecendo elementos do documento de 1990 como perspectivas de mudanças no cenário do Ensino de História no Paraná temos dados que nos permitirão afirmar ou não em quais aspectos sua condição de transformador se expressa no intento de

nível a que se refere, ou seja, pré-escola; Ciclo Básico de alfabetização (dois anos), contemplando a seguir as demais séries do extinto 1º Grau.

mudanças sobre o contexto. Enfim, detectar as implicações desta ação sobre o contexto nos remeterá à sua repercussão em mudanças suficientemente fortes sobre a consciência histórica advinda da História tradicional no que se refere ao Ensino de História.

No que tange o trabalho com os sujeitos da cultura escolar, especialmente com relação aos professores pretende-se através da coleta e estudo de dados empíricos compreendermos as noções que estes constroem sobre a história. É nosso interesse como afirma Barca (2011) entender como se formam as ideias históricas, em primeiro lugar porque só se pode mudar aquilo que se conhece e em segundo lugar para promover um conteúdo histórico estruturante que não valorize apenas a reprodução pouco refletida de conhecimento de temáticas curriculares, mas também a formação da consciência Histórica. As ideias serão coletadas através da construção de narrativas pelos professores, entendendo a narrativa no sentido atribuído por Isabel Barca (2011) “como expressão de ideias sob qualquer formato – que se comunica a compreensão histórica e os sentidos que lhes são atribuídos”. Também utilizaremos o recurso dos estudos exploratórios e questionários direcionados para colocar em confronto as teorias produzidas na área de conhecimento do ensino de história e as narrativas dos professores.

Pretendemos, neste estudo, analisar as práticas de ensino do professor de história da educação básica com a perspectiva de entender como a história é ensinada. Nesse sentido buscamos o que Rusen chama de “trato reflexivo do homem com seu mundo” (Rusen, 2001). É a relação que este profissional tem com seu mundo que efetivamente determina a forma de ensinar história, são suas carências de orientação e seus critérios de sentido que dão forma ao conteúdo ensinado ou teoricamente pensado.

Nas observações realizadas no campo de pesquisa o olhar do pesquisador irá se debruçar sobre as relações que estes profissionais apresentam sobre a história a ser ensinada e como estes operacionalizam esta tarefa. Com relação à metodologia de pesquisa nosso especial interesse se direciona tanto sobre quais os repertórios de conhecimento sobre a história este professor utiliza para ensinar, também como a entender como enquanto indivíduo este faz suas escolhas e como vê a história com sentido para sua vida e de seus alunos. Também pesquisamos quais os instrumentos metodológicos são mobilizados na experiência pedagógica de ensinar história. Entendemos este professor de História como um indivíduo que como qualquer outro participa da história por estar envolvido em seu processo e enquanto tal tem carências de orientação e perspectivas de futuro.

Para Rüsen (2010) diante da importância já comprovada por especialistas da utilização do livro no processo de ensino aprendizagem é possível se pensar em um livro didático de

história ideal? O autor afirma que um livro didático deve oferecer explicações inteligíveis e verificáveis, sem se limitar, entretanto, a meras informações de fatos, bem como evitar por princípio argumentações monocausais e insistir no fato de que a interpretação histórica está aberta por princípio às argumentações multicausais. Assim, deve apresentar o conhecimento histórico de forma argumentativa, e evitar qualquer aparência de uma certeza dogmática. (RÜSEN, 2010: p.123).

Neste processo, podemos perceber que o professor faz do livro a figura central do processo de ensino aprendizagem da história na sala de aula, as discussões e os conteúdos que os alunos anotarão partem do conhecimento e das características discutidas pelo livro didático. A partir dele se estrutura a aula e a organização da discussão dos conhecimentos históricos acerca das sociedades estudadas

Entendemos a partir destes primeiros estudos que predominantemente as aulas de história na educação básica acabam por não considerar as pesquisas recentes que abordam a forma de aprendizagem de crianças e adolescentes. A prática pedagógica do professor de História não considera os aspectos derivados destas investigações em detrimento da tradição consolidada de “cumprir o programa ou vencer os conteúdos do livro didático”.

Outro fator importante na manutenção de uma metodologia da história que privilegia o conhecimento a partir daquilo que está no livro didático sem relações com os conhecimentos do indivíduo é abordado na tese de doutorado da pesquisadora Helena Veríssimo que em seu trabalho sobre avaliação em Portugal chega à conclusão que ainda incidem nas aulas de história a elaboração avaliativa a partir das teorias behavioristas das décadas de 60 e 70 do século XX e que ainda servem de suporte para práticas avaliativas no ensino de história do século XXI. A avaliação ainda hoje argumenta a autora

Baseia-se na observação dos comportamentos externos, sem mergulhar na complexidade da consciência humana para explicar a aprendizagem. Os progressos da aprendizagem em história são medidos pela memorização dos fatos e capacidades interpretativas mais ligadas à questão de interpretação de textos do que propriamente a questões históricas. Ainda são medidos em termos de certo ou errado para suas conclusões sobre os temas propostos. (Veríssimo, 2013: p. 21)

Nessa direção é que surgiram as questões presentes na proposta dessa investigação, até que ponto as produções acadêmicas em torno do pensar o ensino de história estão contribuindo para a prática do professor em suas escolhas metodológicas e teóricas em sala de aula? Como podemos perceber na atuação do professor de História a vida prática como ponto de partida e ponto de chegada do seu agir docente? A consciência histórica tem sentido como função e finalidade do aprender e ensinar a história? Entre as análises que propomos está a análise das

práticas em sala de aula, a partir de Lee (2001) para quem deve haver uma articulação entre os conceitos substantivos (aqueles relacionados com alguns conteúdos específicos da história, tais como descobrimento do Brasil, ditadura militar brasileira) e os conceitos de segunda ordem (aqueles relacionados à epistemologia da história, tais como evidência, explicação histórica, narrativa).

Nesse sentido, uma questão fundamental que se apresenta, qual seja a de se procurar entender quais relações o professor estabelece com as produções da ciência de referência e com as pesquisas sobre ensino de história e novas metodologias para ensinar história e seu trabalho em sala de aula? Que significados a produção do conhecimento pode ter na relação teoria e prática docente? Entendemos importante a questão da ciência de referência e historicamente a dimensão que se estabeleceu entre o que seria ensinar e o que seria produzir conhecimento histórico. Segundo Schmidt

Um primeiro pressuposto é o de que o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, depositador de conhecimentos, mas necessita estabelecer, em sua profissionalização, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente. Neste sentido, é importante que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente, aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é permitida apenas a sua transmissão. (Schmidt, 2012: p.101)

A pluralidade de saberes necessários à formação docente leva-nos a ponderar a importância dos saberes relativos à ciência de referência para a formação do docente e a pluralidade dos conhecimentos que atuam na ação pedagógica. Tardiff e Raymond argumentam:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação. Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIFF e RAYMOND, 2000: p.6)

Essas questões apontam em direção à concepção de prática docente como um lugar de fronteira como bem já apontou (FONSECA,2010) nas relações entre a formação, a pesquisa, os saberes e as práticas em sala de aula. Estamos ousando pensar nas relações que se estabelecem no momento das escolhas de conteúdo e metodologias pelo professor, como este se apropria do conhecimento produzido em sua área de conhecimento, no nosso caso a ciência da História? Como afirma Selva Guimarães Fonseca,

O professor não opera no vazio – é óbvio. Mas o que isto significa? A sala de aula é um espaço pleno de experiências. Os saberes, os valores culturais e políticos e os hábitos são transmitidos e reconstruídos na escola por sujeitos históricos, que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos construídos nos vários espaços de vivência, antes e durante o processo de escolarização. (FONSECA, 2010: p. 400)

A INVESTIGAÇÃO EM CURSO

Os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos em nossa pesquisa propõem um diálogo com as metodologias de investigação qualitativa, na área educacional. Nessa direção nos apoiamos nas discussões de LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN (2012), a expressão metodologia qualitativa abarca um conjunto de abordagens as quais, consoantes as investigações, tomam diferentes denominações, sendo que o termo investigação qualitativa, vai significar para os tipos de dados que este tipo de investigação produz e também para os modos de proceder os postulados que lhes estão associados, tendo os sujeitos pesquisados e a realidade que permeia estes um papel central, cabendo ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas descrever os comportamentos.

As metodologias qualitativas de investigação constituem o conjunto de diretrizes que têm orientado as investigações científicas realizadas no campo da educação histórica. O foco da investigação será delimitado nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História. Entre as investigações realizadas no âmbito da Educação Histórica, encontram-se estudos sobre aprendizagem histórica, consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História e sobre narrativas históricas. Nesta pesquisa iremos a partir das categorias definidas pela educação histórica elaborar instrumentos de investigação que possa evidenciar as ideias históricas dos professores de História e como a relação entre estas ideias e a sala de aula constituem hoje o fazer histórico da disciplina de História em sala de aula. Uma das características da pesquisa em educação histórica no Brasil é o fato das investigações terem como lócus o espaço da sala de aula.

A observação e a investigação das ideias dos professores nos levarão a perceber no ato do exercício do professor o dialogo estabelecido, as ideias, as interferências cotidianas externas e internas na produção do conhecimento histórico. Nesse sentido o papel do pesquisador se enquadra na efetiva presença no campo de pesquisa, pois o mesmo estará no campo de investigação em meio ao desenvolvimento do objeto de pesquisa. Será de interesse do pesquisador a interferência no processo de ensino aprendizagem assim como observar, relatar, mapear as

condições que este ensino se desenvolve. Cabe destacar que o pensamento do professor será trabalhado nesta investigação de forma a respeitar suas ideias e convicções, tanto sobre os conteúdos a serem ensinados como no tocante as metodologias de ensino. Nesse sentido, compactuamos do pensamento de Carlota Boto que afirma ser o professor um intelectual “porque tem no ensino parte imprescindível de sua existência” (BOTO,2005, p.42)

Alguns questionamentos são importantes para esta pesquisa como por exemplo: é possível perceber algum movimento dos professores da educação básica em sala de aula em direção às pesquisas sobre ensino de história realizadas nos últimos 20 anos?

Nosso estudo exploratório será aplicado em 4 estados brasileiros Paraná (nas cidades de Londrina, Maringá, Jacarezinho e Irati) São Paulo (nas cidades de São Paulo e Assis) Goiás (na cidade de Goiânia), Bahia (na cidade de Vitória da Conquista). Para validação deste instrumento optamos pela estratégia de aplicarmos um questionário piloto com professores que participam do Programa de Desenvolvimento educacional (PDE)¹⁹⁸ em Londrina, um programa de formação continuada que funciona no Paraná.

Este primeiro estudo foi desenvolvido pelo grupo de professores com uma estrutura que o dividiu em três momentos: um perfil do professor que indicasse algumas informações necessárias para o entendimento do sujeito que responde as questões emite opiniões e constrói narrativas. Aqui nos apoiamos em Tardiff (2012) entendendo a importância da história de vida de cada professor nas suas escolhas profissionais e acadêmicas.

Num segundo momento o questionário abordou questões relativas a forma de constituição das aulas de história sugerindo narrativas que caracterizassem como os professores explicariam algumas temáticas, no caso foram eleitas duas temáticas (imigração e descobrimento do Brasil). Também elencamos algumas narrativas para serem interpretadas que dizem respeito ao conceito de História, do conceito de educação e a relação que os jovens hoje estabelecem com o passado. Em uma terceira parte foram colocadas questões com o objetivo de entender quais as metodologias que os professores utilizam em aulas de história e no sistema de avaliação da aprendizagem.

¹⁹⁸ PDE – O Programa de Desenvolvimento Educacional O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. O objetivo do PDE é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática.

ALGUMAS CONCLUSÕES PARCIAIS OU CADÊNCIA SUSPENSIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Dos questionários realizados com os professores emergiram estruturas de pensamento diversificados. Neste texto optamos por detalhar as primeiras discussões do grupo em torno de duas questões: Para uma das questões que reportam a uma narrativa que indicasse a forma como explicaria o processo de descobrimento do Brasil algumas questões chamaram a atenção:

Percebemos nas primeiras análises que a forma de ensino se aproxima daquilo que Bodo von Borries denominou de “aprendizagem reprodutiva e memorial”, argumentando que “Infelizmente, conhecimento lento e rapidamente perecível é típico da escola” (Conferencia ministrada no X seminário de Educação Histórica LAPEDUH – UFPR). A forma como os professores narram a explicação que dariam aos alunos sobre o processo de descobrimento demonstra que não há relações com a multiperspectividade, ainda é predominante a história factual. Entendemos que o fato de solicitarmos uma explicação ao partir de um conteúdo substantivo pode ter de certa forma induzido os professores nas escolhas por estes conteúdos para explicação histórica.

Vejamos algumas destas explicações: A professora Rose¹⁹⁹ que tem 38 anos de idade e ministra aulas há 12 anos

“Mencionaria as grandes navegações e porque os europeus saíram navegando a partir do século XV. Comentaria sobre a viagem de Pedro Alvares Cabral.” O professor Jorge que tem 42 anos e ministra aulas há quinze anos “Inicialmente apresentaria alguns aspectos do contexto histórico da transição do feudalismo para o capitalismo, em seguida abordaria os elementos históricos das origens da expansão marítima. Na sequência destacaria os fatos que contribuíram para o pioneirismo português. Feito esta abordagem apresentaria o projeto de colonização portuguesa no Brasil”. A professora Elizabete, 44 anos, com 16 anos de magistério: “Como as despesas pelas rotas terrestres eram altas e a notícia de que a Espanha tinha encontrado ouro nas novas terras, a Oeste da Europa corria, Portugal resolve conferir se as notícias eram verdadeiras uma vez que a Espanha tenha chegado no Continente Americano primeiro que Portugal.” O professor Marcos com 41 anos e 12 de magistério: “A colonização brasileira ocorreu em 1500 d.c quando na Europa ocorria a Expansão Marítima Européia. Portugal e Espanha disparam na frente em busca de novos e lucrativas rotas marítimas. Em 1500, os portugueses à frente de seu tempo com a Escola de Sagres, anunciam a descoberta de um novo território. Não deram a real importância a terra encontrada, pois a intenção era aproximar mais o comércio com as índias. A colonização portuguesa só ocorre a partir de 1530, surgindo as plantações de cana de açúcar e o tráfico de escravos que era usado como mão de obra.”

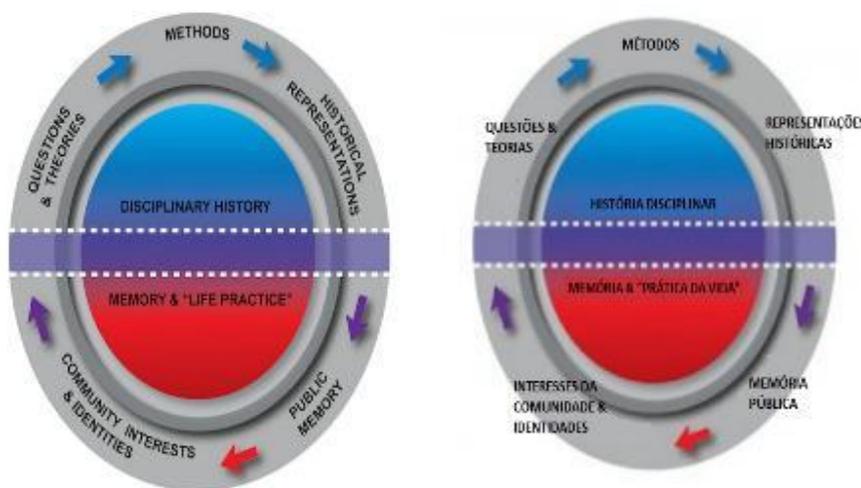
Outras considerações que fizemos advindas das análises preliminares desta narrativa dizem respeito ao fato de que em momento algum os professores nas suas explicações consideraram metodologicamente considerar os conhecimentos prévios dos alunos, também não levaram em consideração o uso de fontes para explicar o processo do descobrimento, apenas uma

¹⁹⁹ Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos professores.

professora anunciou o possível uso de mapas “para explicar de onde vinham as grandes navegações”.

Na narrativa dos conteúdos substantivos é perceptível que estas estão aprisionadas nos livros didáticos, podemos afirmar isto tendo em vista o discurso cronológico e canônico dos acontecimentos que levaram ao descobrimento do Brasil, as grandes navegações, a chegada de Cabral, o encontro com os indígenas, a tentativa de chegada às Índias, a descoberta do ouro e a rivalidade com os Espanhóis.

Outro fator que nos faz afirmar este aprisionamento nos livros didáticos é a falta de historicidade na narrativa dos acontecimentos históricos. Desta forma encontrar uma resposta para as perguntas de Peter Seixas em sua matriz também é um objetivo de nossa pesquisa.



History/Memory Matrix for History Education Eine Geschichts-/Gedächtnis-Matrix für den Geschichtsunterricht BY SEIXAS, PETER ON FEBRUARY 25, 2016 (tradução livre: (Giovana Maria Carvalho Martins e Rebecca Caroline Moraes da Silva)

Agora voltamos à história escolar com uma nova ferramenta. Isso nos permite examinar práticas além da tão simples questão “qual (ou de quem) história está sendo contada” pelos professores de História, livros didáticos e currículos escolares? Isso ajuda a entender o sentido das formas nas quais a História é ensinada nas escolas. Ela é confinada ao semicírculo de fundo vermelhas, descaradamente destinadas a moldar a memória coletiva? É confinada à metade azul, promovendo as competências disciplinares dos estudantes? Ou é localizada na banda roxa de transição? (Seixas, p.4: 2016)²⁰⁰

²⁰⁰ Now we return to school history with a new tool. It allows us to examine practices beyond the too simple question, “which (or whose) story is being told?” by history teachers, textbooks and curricular prescription. It helps to make sense of the forms in which history is taught in schools. Is it confined to the red bottom semi-circle, unabashedly aimed at shaping public memory; is it confined to the blue top half, promoting students’ disciplinary skills; or is located in the purple transitional band (Tradução Giovana Maria Carvalho Martins e Rebecca Caroline Moraes da Silva)

O que nos leva a afirmar mesmo que inicialmente que as respostas que obtivemos até agora indicam que a história ensinada pelos professores está confinada nos livros didáticos e são eles que determinam o que é ensinado. Desta forma podemos afirmar que existe uma relação estreita entre os problemas que os alunos do ensino fundamental e médio apresentam no Brasil com relação ao ensino aprendizagem da História, mais especificamente na construção de textos coerentes sobre o passado e estão habituados a apresentar respostas diretas, sem uma prática continuada de escrita narrativa, em situação de aula seguindo a lógica construtiva de narrar a história dos livros didáticos.

Outra questão que levantamos revelou que os alunos concebem os conteúdos de história e a forma como eles são ensinados de acordo com a História tradicional, baseada em fatos importantes, ensinados de maneira cronológica onde "entendem, equivocadamente, que otimizar o tempo em sala de aula significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios" (CAIMI, 2006, p. 25).

Solicitamos também que os professores analisassem a seguinte frase sobre a História: "Se eu fosse um antiquário, só teria olhos para as coisas velhas. Mas, sou um historiador, é por isto que amo a vida". (Marc Bloch). Numa primeira análise dessas estruturas podemos perceber que, para os professores, o conceito de História se aproxima de: Uma história que serve de modelos para o presente (História mestra da vida).

O professor Marcos

"Com o estudo através da interpretação histórica, pelo olhar do historiador é possível entender melhor o mundo que vivemos e qual o nosso papel dentro da sociedade que ocupamos. Estudamos como foi o nosso passado, o passado da sociedade, da etnia, revoluções guerras a fim de repensarmos sobre a nossa atitude enquanto ser histórico e que sou capaz de mudar situações de forma individual e ou coletivo".

O professor Carlos

"Interpretando a frase digo que nós historiadores amamos mesmo a vida, esse amor é tão grande que nos dedicamos a compreender o passado para explicar o presente."

Professora Sonia:

"Como historiador e como tal amo a vida no sentido de que procuro conhecer a minha realidade e analisar o passado para entender as consequências no futuro".

Professora Soraia:

"O passado e o presente na visão do historiador estão ligados um explica o outro e o passado explica o presente fazendo com que os indivíduos se conheçam".

Nas primeiras análises que foram realizadas pelo grupo de professores que participam deste projeto²⁰¹ ficou evidenciado nas colocações a perspectiva da História como “mestra da vida”. Segundo Kosellek para este a expressão “*Historia Magistra Vitae*” tem o seguinte significado: A expressão pertence ao contexto da oratória; a diferença é que, nesse caso, o orador é capaz de emprestar um sentido de imortalidade à história como instrução para a vida, de modo a tornar perene o seu valioso conteúdo de experiência” (KOSELLECK, 2006, p. 43). Rusen aborda a expressão História Mestra da vida da seguinte maneira

O conhecido ditado historia vitae magistra (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica (RÜSEN, 2011: p. 24).

Ao usarmos o termo história mestra da vida estamos falando do sentido que os professores estabelecem entre o conteúdo histórico e a vida prática. Em nossa análise a ideia de mestra da vida para os professores que responderam ao questionário diz respeito ao entendimento do professor de uma História modelo que sirva para os indivíduos não cometerem erros no presente a partir do conhecimento histórico. Também ao sentido imortal da história que se torna auto referencia para o mundo do presente independente do sentido ou contexto.

Buscamos em nossa investigação encontrar espaços onde a prática da sala de aula ancorada nas pesquisas sobre ensino de história realizada no Brasil indicaria a localização de um ensino história na banda roxa da transição. Que seria nas palavras de Seixas onde

A educação histórica está localizada na ponte roxa entre práticas históricas e crenças memoriais, onde professores competentes têm considerável autonomia para resolver a cultura memorial dos alunos em suas aulas e onde as memórias da comunidade – talvez até as memórias divididas – são submetidas à (e ampliadas pela) crítica, análise histórica, realimentando a memória coletiva (Seixas, 2016: p.5).

BIBLIOGRAFIA

Publicações Periódicas

BARCA, Isabel. *A educação histórica numa sociedade aberta*. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.5-9, Jan/Jun 2007.

²⁰¹ Participam deste projeto de Pesquisa financiado pelo CNPQ no Edital de Ciências Humanas/2014 os professores Kátia Maria Abud (Universidade de São Paulo) , Ronaldo Cardoso Alves (Universidade Estadual Paulista) ambas no Estado de São Paulo. A professora Maria Conceição Silva (Universidade Federal de Goiás) no Estado de Goiânia, a professora Iracema Oliveira Lima (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) no Estado da Bahia. As professoras Magda Madalena Peruzin Tuma e Marcia Elisa Teté Ramos (Universidade Estadual de Londrina) e o Professor Geysso Germinari (Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná) no Estado do Paraná

BOTO Carlota. O professor primário português como intelectual: ‘eu ensino, logo existo’ in. *Linhas*. Florianópolis, v.6 nº1, p. 1-45, 2005.

CAINELLI, Marlene e TUMA, Magda Peruzin. *A experiência do passado reconhecida no tempo presente: um estudo sobre o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – História* (1990). *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 287-305, Set/Dez 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. *O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas*. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Wilma Patrícia Maas/Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006[original: 1979]

LEE, Peter. Por que aprender História? In. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, nº42, Editora UFPR, out/dez/2011, p.19-42.

RUSEN, Jorn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. In. *História da Historiografia*, número 02, março, 2009, p.163 -209.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Discutindo o currículo “por dentro”: contribuições da pesquisa etnográfica. *Educar em Revista*, nº 17, p. 139-149, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos A partir da educação histórica. *Hist. R.*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan. /jun. 2012

SEIXAS, Peter A History/Memory Matrix for History Education: Eine Geschichts-/Gedächtnis-Matrix für den Geschichtsunterricht, Canadá, 2016.

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, nº13. São Paulo: Anped, jan./fev./mar./abr./,2000. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

Capítulos de obras coletivas:

BARCA, Isabel (Org.). *Educação e Consciência histórica na era da Globalização*. Braga: Universidade do Minho, 2011.

BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

LEE, Peter. *Progressão da compreensão dos alunos em História*. In. Barca, Isabel. (org). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das primeiras Jornadas internacionais de Educação histórica. Universidade do Minho, p.13-29,2001.

PEARCE, W. Barnett. *Novos modelos e metáforas comunicacionais: a passagem da teoria à prática, do objetivismo ao construcionismo social e da representação à flexibilidade*. In: SCHNITMAN, Dora Fried. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.172-187

RUSEN, Jörn. *O Livro didático ideal*. In. SCHIMDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel e MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.) *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010

RUSEN, Jörn. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 23-40.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?* In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora e BARCA, Isabel (orgs). *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Ed Injuí, 2009, p.21-52.

ZAMBONI, Ernesta & FONSECA, Selva Guimarães (orgs.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papyrus, 2008.

Obras individuais:

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294p.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294p.

RUSEN, Jorn. *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB, 2001.

Dissertações e Teses:

SANCHES, Tiago Costa. *Saberes histórico de professores nas séries iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula*. Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

VERISSIMO, Helena. *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: Um estudo com alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Portugal, 2013.

NARRATIVAS DE ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (2017): UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA

PRISCIÉLE MAICÁ SILVEIRA

MARLENE ROSA CAINELLI

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO: Algumas mudanças vêm ocorrendo no âmbito do ensino de História nas últimas décadas, que inserem a questão de pensarmos o aluno enquanto sujeito na produção de conhecimento histórico e, portanto, objeto de investigação no campo da Educação Histórica. Pretende-se nesta pesquisa investigar qual é a concepção de História dos alunos do 4.º ano do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina – UEL (2017). A motivação por este tema se deve pela pesquisa que desenvolvemos no Trabalho de Conclusão de Curso, realizado em 2014, na mesma universidade, no qual abordamos temática semelhante, e temos por objetivo dar continuidade à pesquisa. O desenvolvimento será basicamente em três etapas: a aplicação de questionários aos alunos, a análise das narrativas, e por fim, a categorização das respostas. Com essa investigação pretendemos verificar se houve, e quais foram as mudanças nas concepções acerca de História que os alunos apresentaram no 1.º ano de graduação, dados coletados na pesquisa em 2014. A presente pesquisa está em fase de desenvolvimento sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli, inserida na linha de pesquisa História e Ensino do programa de pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

PALAVRAS-CHAVE: *Aprendizagem Histórica, Educação Histórica, Ensino de História.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma investigação em andamento, que se encontra em fase inicial, do programa de pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em História Social, linha de pesquisa História e Ensino, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, com orientação da Professora e Doutora Marlene Rosa Cainelli. A pesquisa se insere no campo do Ensino de História, na área denominada Educação Histórica.

O objetivo geral é investigar qual (ou quais) a(s) concepção(s) de História dos alunos do 4.º ano do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina – UEL (2017). Como objetivos específicos: de que forma se deu o processo de aprendizagem histórica ao longo do curso de graduação, e qual a consciência histórica desses formandos.

A escolha por este tema vem de pesquisas feitas durante a graduação que buscavam analisar o tipo de conceito de história que os alunos trouxeram para a universidade depois de terminado o ensino médio, o porquê da escolha do curso de História, o que é História, e se os alunos tinham como meta a docência, ou se gostariam de trabalhar exclusivamente como pesquisadores. (SILVEIRA, 2014). Pretendemos verificar se houve, e quais foram as mudanças nas concepções acerca de História que os alunos apresentaram na referida pesquisa.

No recorte estabelecido em nossa pesquisa escolhemos investigar qual as ideias que os licenciandos do 4.º ano do curso de História da UEL tem sobre História por que os mesmos foram alvos de investigação realizada em 2014 e com isso poderíamos comparar suas ideias em dois momentos distintos de sua vida acadêmica. A proximidade com a Universidade foi outro motivo que nos levou a escolher este grupo específico para a nossa pesquisa.

Para alcançarmos esse objetivo a fundamentação teórico-metodológica será baseada nos estudos do campo da Educação Histórica, tendo como princípio a Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*).

A Educação Histórica é um campo de pesquisas que se dedica a investigar a natureza do conhecimento histórico, seu foco é saber o que determinado sujeito pensa sobre História. Em outras palavras, de onde vem e como se aprende História. Segundo Cainelli e Schmidt “a pesquisa em Educação Histórica pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História.” (CAINELLI; SCHMIDT, 2011, p.11).

Nessa direção, buscamos investigar o que os alunos do curso de História da UEL pensam sobre história, considerando a trajetória de formação nos quatro anos de licenciatura, e as respostas ao questionário em 2014 enquanto alunos do primeiro ano (SILVEIRA, 2014). Qual

concepção de História possui esse futuro profissional, que, em tese, irá atuar na pesquisa e no ensino de História. Essa é uma das questões que movem nossa pesquisa. Diretamente ligado a isso está o processo de produção do conhecimento histórico, a aprendizagem histórica e a consciência histórica.

Para investigarmos o que pode ter sido apreendido pelos alunos no ensino da História durante o curso de graduação, tomamos como ponto de partida a Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*) que nos proporciona, metodologicamente, os caminhos da pesquisa, desde a coleta de dados até sua análise.

A Teoria Fundamentada surgiu do estudo de sociólogos na segunda metade do século XX nos Estados Unidos da América, com a equipe de pesquisa de Glaser e Strauss, eles desenvolveram um processo de análise que defende o “desenvolvimento de teorias a partir da pesquisa baseada em dados, em vez da dedução de hipóteses analisáveis a partir de teorias existentes.” (CHARMAZ, 2009, p.17). Kathy Charmaz deixa mais claro o que significa fazer uma pesquisa baseada nos pressupostos da teoria fundamentada quando diz que:

Nossas categorias analíticas e as relações delas extraídas nos fornecem um instrumento conceitual sobre a experiência estudada. Sendo assim, construímos níveis de abstração diretamente dos dados e, posteriormente, reunimos dados adicionais para verificar e refinar as nossas categorias analíticas geradas a partir disso. Nosso trabalho culmina em uma “teoria fundamentada” ou em uma compreensão teórica da experiência estudada. (CHARMAZ, 2009, p.16)

Como metodologia de entrevista, utilizaremos o Grupo Focal, com uma quantidade entre 6 e 8 alunos. Pretende-se que sejam entre 3 e 4 estudantes do período matutino, e entre 3 e 4 do noturno. A entrevista será gravada apenas em áudio. Até o momento não definimos o local e a hora que ocorrerá a entrevista, buscaremos determinar essas questões conforme a disponibilidade dos graduandos e o local onde eles se sintam mais a vontade e assim gerar uma conversa descontraída em que eles compartilhem suas experiências na graduação conforme direcionamento da pesquisadora/entrevistadora.

Para pensarmos qualquer dessas questões relacionadas ao ensino de história, é fundamental levar em conta o caminho traçado nos últimos vinte e cinco anos, pois o processo que vivemos atualmente ainda é um desdobramento das primeiras discussões realizadas na década de 1980. Entendemos que estas discussões são fundamentais em especial quando pensamos a possibilidade da produção do conhecimento na sala de aula.

ENSINO DE HISTÓRIA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Na década de 1980, autores como Marcos Silva (SILVA, 1984: 95-135) e Dea Fenelon (FENELON, 1987) procuravam demarcar algumas questões extremamente importantes para se pensar a História como disciplina e, particularmente, a relação da academia com o ensino de História. Questões como a possibilidade de produção de conhecimento no 1.º e 2.º graus ganhavam grande destaque nas discussões daquele momento.

Particularmente a historiadora Kátia Abud, na década de 1990, aponta essas preocupações sobre a escola como lugar de produção do saber e não reprodutora do mesmo, como se alegava na década de 1970. A autora afirma:

A produção de conhecimento na escola é um tema que se encontra em debate desde a década de 70 [...]. Procurava-se fundamentar a negação da fragmentação entre o saber e o fazer que, justificava a divisão existente entre o trabalho do professor universitário, aquele que sabia, ou seja, que produzia o saber e o trabalho do professor do ensino fundamental e médio, aquele que fazia[...]. (ABUD, 1995: 149).

Kátia Abud revisa esta década e questiona o ensino de História durante a ditadura militar quando a escola era vista a partir da perspectiva althusseriana de “aparelho ideológico do Estado”.

Seguindo as pistas propostas por Thompson, principalmente, que percebe um termo ausente nas proposições de Althusser (ALTUSSER, 1974), os sujeitos, conclui-se que a escola pode ser um aparelho de reprodução da ideologia dominante. Entretanto, a escola também poderia ser um lugar de conflitos pelo qual passariam outros agentes que poderiam propor outros projetos políticos com o potencial de mudar a sociedade. Tudo isto, é claro, dependeria de várias mediações que atuam dentro da escola como, por exemplo, aquela exercida pelo professor. Um bom exemplo também é o currículo, que dita a linha de quem está no poder, mas que cabe ao professor a maneira de aplicá-lo.

Desta forma, segundo Kátia Abud (ABUD, 1995), o currículo precisa ser visto com cuidado, não tomado como algo natural, pois é produzido por alguém, ou seja, precisa ser tomado como um documento histórico e historiográfico. Assim, para a autora, nos anos 1980, como resposta à lei 5692/71²⁰², tenta-se mudar a maneira de trabalhar o ensino da história. Esta se dá através de eixos temáticos para se alterar a forma tradicional de se ensinar história que ainda era comum na maioria das escolas. Entre outras coisas pretendia-se mudar a maneira de se

²⁰² A lei 5692/71 regulamentou a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica nos ensinos de 1º e 2º graus, propõe o ensino profissionalizante para o 2º grau e retira História e Geografia do currículo do 1º grau, instituindo Estudos Sociais. Cf. BRASIL. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>.

trabalhar a cronologia: da forma linear da linha do tempo para os chamados eixos temáticos que pretendiam partir do presente do aluno para outras temporalidades.

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM SALA DE AULA

A partir de todas estas inovações historiográficas e, aliado à tentativa de se provar que a sala de aula era um lugar onde seria possível produzir conhecimento, foi muito comum naquele momento, década de 1980, os chamados “relatos de experiência” de professores. É expressivo deste momento os dossiês de revistas sobre ensino de história ou seções dentro das revistas, destinadas a estes relatos. Deste período podemos destacar o livro *Repensando a História* (publicado no ano de 1984) organizado por Marcos Silva.

Neste livro, no artigo “A vida e o cemitério dos vivos”, Marcos Silva fazia um alerta para o que ele chamava de paralisia crítica no trabalho em sala de aula e que seria utilizado como alibi para não se tentar nenhuma mudança em sala de aula. O decorrer do livro aponta para várias possibilidades de ações pensando a possibilidade de construção de conhecimento em sala de aula, e mais do que isto, praticamente todo o livro questiona o entendimento da escola apenas como espaço de “reprodução de conhecimento”.

O que Marcos Silva continua questionando no Dossiê História em “Quadro Negro” da Revista Brasileira de História, quando afirma entender que:

A escola e o ensino como espaços de debate e campo de luta sócio-cultural: trata-se de uma discordância preliminar em relação aos que os definem apenas como aparelho ideológico de estado padrão ou espaço privilegiado de reprodução social. Tal discordância também se afasta de alguns que se opõem a essas formulações e conseguem emendar do soneto para pior: ao invés da prisão aparelhista ou reprodutora, reafirmam um teor neutro da escola como depositária e distribuidora do saber acumulado, pelo qual todos ansiariam. (SILVA, SET/89/FEV90: p. 12). (Grifos no original).

Igualmente, o número 10 da revista *Cadernos Cedes* (do ano de 1987), traz o texto clássico de Dea Fenelon “A questão de Estudo Sociais”, quando a autora faz indagações ainda bastante atuais, principalmente com relação ao fato de como a academia se colocava frente à formação dos futuros profissionais, naquele momento:

- *Que perspectivas estamos transmitindo a eles?*
- *De que concepções estamos falando quando se considera o seu futuro desempenho profissional no ensino de 1.º e 2.º graus?*
- *E que dizer do ensino e da pesquisa na própria Universidade?*
- *Que diálogo estabelecemos com nossos alunos em relação às posições e experiências sociais vivenciadas por todos nós?*

- *De que realidade estamos falando quando dizemos que a História é importante porque nos ensina analisar a realidade para podermos transformá-la?* (FENELON, 1987, p.12).

Acreditamos que a pertinência das indagações ainda está presente. No mesmo número do caderno, relatos de experiências de sala de aula apontavam as preocupações de vários professores em trazer a público parte de suas experiências em sala de aula.

Da mesma forma vários números da *Revista Brasileira de História* passaram também a dedicar a mesma atenção à fala dos professores inaugurando um espaço que se tornou comum durante algum tempo. Podemos citar como exemplo desta década o artigo de Zélia Lopes da Silva “Asterix e a dominação romana” de 1985 e outro de Marco Napolitano D’Eugênio e outros “Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de história”. Conferir respectivamente: *Revista Brasileira de História*. SP: ANPUH/Marco Zero, 5 (10), 1985 e *Revista Brasileira de História*. SP: ANPUH/Marco Zero, 8 (15), 1988.

Tal preocupação se desdobrou, na década seguinte, em publicações e em dossiês da *Revista Brasileira de História*, exclusivamente dedicados ao ensino de história, indicando que este tema estava, já naquele momento, se tornando em um lugar de investigação no campo da História. Podemos citar os livros: *O ensino de História e a Criação do Fato* de Jayme Pinsky, em 1988; *O Ensino de história: revisão urgente* de Conceição Cabrini em 1986 e, já na década de 1990, o livro *O saber Histórico na sala de aula* organizado por Circe Bittencourt em 1997; bem como o número 19 da *Revista Brasileira de História*, “História em Quadro-Negro”, organizado por Marcos Silva, em 1990, e o número 25/26 da mesma revista que trazia o “Dossiê ensino de História”, em 1992.

Entretanto, grande parte destes relatos de experiência, em especial aqueles que tratavam da utilização de novas fontes documentais em aulas de história para o ensino de formação básica, ainda abordavam o seu uso na perspectiva da “novidade”. Ou seja, era uma tentativa de, primeiramente, provar que a sala de aula era também um lugar de produção do conhecimento e, igualmente, que o professor tinha condições de superar a utilização do livro didático como única fonte documental.

Já para Zélia Lopes da Silva, ao falar sobre o uso dos quadrinhos em sala de aula, a experiência possibilitou aos alunos encarar a disciplina de história não como algo obrigatório, mas “como parte integrante da vida de cada um”. Em suas palavras:

Primeiramente evidencia-se o desafio de passar aos alunos a idéia de que a História é uma ciência que trata da vida do homem e não de coisas mortas, idéia difundida pelas abordagens positivistas que transformam a História em “depósito de coisas velhas”, sem utilidade prática e que serve apenas como ilustração. (SILVA, 1985, p. 238-239). (Grifos no Original).

Neste mesmo número da *Revista Brasileira de História* também temos outro artigo de Olga Brites da Silva intitulado “A criança e a história que lhe é ensinada” que traz o mesmo tipo de preocupação:

Além de valorizar a ação individual das “pessoas excepcionais” (heróis), a história ensinada às crianças oculta conflitos e tensões, privilegia a busca da harmonia entre as partes (...) e ignora as diferenças sociais presentes no cotidiano da sala de aula. (SILVA, 1985, p. 248).

Em relação ao uso das novas metodologias, a preocupação se direcionava em demonstrar familiaridade por parte do professor no domínio do conhecimento que essas fontes requeriam e os cuidados com o seu uso. Todavia, no que dizia respeito ao ensino de história e às preocupações com a aprendizagem, as discussões ainda “tateavam”, mas tentavam inovar.

Marcos Napolitano (ainda assinando como Marcos D’Eugênio), juntamente com outros autores, em um artigo intitulado “Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História” inferia que na sua experiência com o uso de canções em sala de aula, que esta permitiu efetuar um contraponto ao conteúdo do ensino de História, “implodindo explicações históricas fechadas e unidimensionais”. Acerca do uso da canção em sala de aula os autores afirmam:

Daí sua importância como documento sócio histórico, proporcionalmente à sua significação social. Totalidade e materialidade sonoras que possuem uma sublinguagem que age no desejo e uma linguagem que se constitui e como tal dever ser analisada em sua totalidade e materialidade sonora. (NAPOLITANO, et al, 1987: 181).

Todavia, as discussões neste artigo ainda não trazem dados sobre o resultado da experiência em sala com relação, por exemplo, sobre a possibilidade de produção do conhecimento em sala de aula. Naquele momento, os autores ainda estão profundamente preocupados em estabelecer os parâmetros metodológicos de utilização da canção enquanto fonte para a História. O que era necessário deve-se dizer, devido ao caráter inédito e experimental do uso de tal fonte enquanto documento histórico para aqueles anos ²⁰³.

Outros autores também se dedicaram em anos posteriores a pensar a utilização da música para o ensino de História. Maria de Fátima da Cunha ao discutir a possibilidade do uso de canções em sala de aula afirmava, em 1996, que o mesmo poderia ser uma alternativa aos manuais didáticos e uma “possibilidade de trazer à tona as vozes pouco ouvidas dos alunos”. (CUNHA, 1995).

²⁰³ No mesmo número da revista outro artigo aborda o uso da canção na História. Trata-se do artigo de Angela Borges Salvadori “Malandras Canções Brasileiras”. Cf. *Revista Brasileira de História*, vol. 7, no. 13, set/86-fev/87.

O século XXI deu continuidade a essas preocupações. Um exemplo é o livro organizado por Luis Fernando Cerri, *O Ensino de História e a Ditadura Militar*, o qual traz mais dois artigos pensando a música e a história: outro artigo de Maria de Fátima da Cunha e Alexandre Fiúza intitulado “A canção popular e a ditadura militar no Brasil”. Neste artigo o autor afirma que:

Esta pesquisa aponta para a viabilidade da canção como opção metodológica da canção nas aulas de História, entendendo sua expressão musical, no caso deste estudo, como possível de dois eixos na relação com o ensino de história. (FIÚZA, 2005: p. 70).

Do mesmo modo, os dois autores embora tenham a preocupação de pensar a música como um caminho para o ensino de História, ambos ficam apenas na “possibilidade” não apontando o que acontece de fato em sala de aula quando da utilização de tal fonte. Entretanto, isto não quer dizer que a preocupação não esteve colocada para pesquisadores e especialmente por professores em suas práticas em sala de aula.

Para além das novas fontes que estavam sendo inseridas para o trabalho em sala de aula, e as discussões acerca da produção de conhecimento histórico em sala de aula, as pesquisas no campo do ensino de história começavam a trazer o aluno como foco de investigação.

O ALUNO COMO FOCO DE INVESTIGAÇÃO

Para Circe Bittencourt (2004) ao pensar o conhecimento histórico, os historiadores, além de situar as ações do homem no tempo, devem situá-las no espaço através de localização de sociedades e verificação das mudanças na ocupação, bem como a interferência mútua que há entre o espaço e as ações dos homens, pois a memorização de datas deve ser acompanhada de uma reflexão sobre o seu significado. Portanto, deve-se também ter cuidado com as linhas do tempo, se o que se pretende dos alunos é o domínio da noção do tempo histórico. O importante é dar ao aluno a possibilidade de refletir sobre o presente por meio do estudo do passado, para que ele possa dimensionar o hoje em extensões de tempo.

Da mesma forma, podemos observar através da experiência vivida na Inglaterra por Peter Lee (2006), que é necessário se falar em situações específicas do passado e interpretá-las já que, para as crianças, só é verdade o que está escrito e testemunhado. Portanto, para Lee, o professor não deve usar somente conceitos substantivos (que se referem aos conteúdos de História), mas também conceitos de segunda ordem (que se referem à natureza da História). É por isso que se torna importante investigar as idéias que as crianças possuem sobre determinados conceitos.

Igualmente, Isabel Barca (2001), seguindo as pistas de Peter Lee, verifica que os jovens necessitam exercitar o pensamento crítico e que, para tanto, o professor deve trabalhar de maneira que estes não vejam o passado apenas como uma opinião pessoal ou um ponto de vista. Assim sendo, em nossas aulas devemos saber explorar o critério da consistência, distinguindo dois níveis de interpretação histórica: descrição de acontecimentos simples, que necessita somente de confirmação ou negação, e a exploração dos fatos que, além de confirmação/negação, necessita de uma apresentação que faça sentido, ou seja, o critério de verdadeiro ou falso não basta.

Maria do Céu de Melo (2001), através de uma investigação realizada com alunos portugueses, conclui que os professores devem investigar os conhecimentos tácitos dos alunos antes de trabalhar um determinado conteúdo. Mas este deve ser somente o primeiro passo, devendo também, propor tarefas que levem os alunos a terem consciência de seu saber, e saibam confrontar este saber com os adquiridos posteriormente. Só assim haverá contribuição para mudanças no modo dos alunos resolverem situações problemas, tanto na escola, como na vida.

Outro ponto importante, ainda segundo Peter Lee (2006), é que, na maioria das vezes, o professor de História não leva em consideração os conceitos trazidos pelos alunos. Estes “pré-conceitos”, segundo Lee, devem ser bem trabalhados para que os alunos não optem por voltar a eles e nem vejam o passado como algo permanente, como uma verdade imutável. Para que isto não ocorra, o professor deve saber argumentar, para que a História faça sentido para os alunos. Só assim, para Lee, o aluno teria desenvolvido plenamente aquilo que ele chama de “*Literacia Histórica*”, ou seja, a habilidade de compreensão do passado.

Podemos perceber que outros trabalhos mais recentes que repensam a questão da produção do conhecimento em sala de aula, estão preocupados essencialmente com a questão de como o aluno aprende conceitos em História. Estas observações podem ser constatadas através de algumas dissertações de mestrado da Linha de Pesquisa História e Ensino do programa de Mestrado em História Social da UEL.

COMO O ALUNO APRENDE HISTÓRIA: DISSERTAÇÕES DA UEL

Érica Ramos Moimaz, utilizando-se da pintura para trabalhar com alunos do ensino médio, chega à conclusão de que é necessário considerar a imagem, ou melhor, a pintura histórica, como fonte histórica escolar capaz de contribuir de forma significativa para a organização dos conceitos, construção da narrativa e compreensão dos conteúdos. Igualmente, Natália Gemano

Gejão, trabalhando com fotografia em sala de aula, chega a resultados muito semelhantes. Para ela, deve-se superar a concepção de se tomar a fotografia como expressão da verdade, ou de reflexo da realidade. A fotografia deveria ser então pensada como um mediador cultural.

Outro exemplo desta preocupação pode ser vista nos trabalhos de alguns professores do PDE na cidade de Londrina e região. Enfatizamos aqui algumas experiências em sala de aula, realizadas por professores do PDE da cidade de Londrina e região. Tais professores se utilizaram da música como fonte e metodologia junto aos seus alunos do ensino fundamental e médio com vistas à produção do conhecimento histórico escolar, em especial para tratar da Ditadura Civil Militar no Brasil, no pós-1964.

O Professor PDE, no Paraná, é um projeto de formação continuada que foi idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004). A partir de reuniões conjuntas entre os gestores da SEED e os representantes do Sindicato dos professores, toma forma e se concretiza no ano de 2007. Tal iniciativa visava produzir progressões na carreira e, segundo a SEED, promover melhorias na qualidade da educação oferecida a milhares de crianças, jovens e adultos das escolas públicas do Paraná. Sob a coordenação do professor orientador, contratado junto às várias IES do Estado, o professor aprovado para ingresso no PDE tem três tarefas principais: cumprir um programa de estudos definido pela SEED, em parceria com as Instituições de Ensino Superior – IES, inscrevendo-se em disciplinas acadêmicas e participando de simpósios, encontros e eventos de capacitação. Acompanhar os grupos de professores formados na base do sistema, desenvolvendo com eles atividades previstas no Programa. Esse acompanhamento visava estabelecer diálogo sistemático com os grupos de professores da rede, reunidos em torno das áreas contempladas no Programa. E finalmente o professor deve produzir um material didático-pedagógico e um Trabalho Final como resultado da participação do PDE, de forma colaborativa com os grupos de professores da rede ²⁰⁴.

Essas possibilidades de tomar a canção como uma mediação no processo de produção de conhecimento em sala de aula, foram colocadas em prática por três professoras PDE ²⁰⁵ da cidade de Londrina com excelentes resultados, segundo as suas avaliações, através dos artigos que as mesmas produziram. A maior parte dos professores realizou as suas pesquisas a partir

204 Para estas considerações conferir CUNHA, Maria de Fátima da. Produção do conhecimento histórico escolar: utilização de fontes diversas em sala de aula. In: SEBRIAN, Raphael N. N. et. al. (Orgs.). *Perspectivas históricográficas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 23-38.

205 As professoras as quais nos referimos são: Sarita Maria Pieroli, Maria José de Lima Esplício e Isabel Galindo Perez, que realizaram os seus trabalhos nos anos de 2006 e 2007. Todas sob a orientação da professora Maria de Fátima da Cunha (UEL).

das concepções de Peter Lee, Isabel Barca, Maria do Céu de Melo e Jörn Rüsen e realizaram a implementação em sala de aula junto aos seus alunos aplicando primeiramente um instrumento para a avaliação dos conhecimentos prévios dos mesmos para posteriormente trabalharem os seus conteúdos utilizando-se da canção como mediação. (CUNHA, 2010: 23-38).

Segundo Sarita Maria Pieroli que desenvolveu a sua implementação na 8ª série do ensino fundamental de um colégio estadual da cidade de Londrina:

Acreditamos que a proposta aqui apresentada, constitui-se em um instrumento pedagógico de grande valia na busca de novas metodologias na sala de aula. A música facilitou a relação professor/aluno e contribuiu para o ensino de História, já que está voltada à prática do aluno. (PIEROLI, 2008, p. 18).

E, ainda para a autora, mais do que isto, a experiência comprovou que:

como afirma Jörn Rüsen, a aprendizagem em história implica muito mais que o simples adquirir conhecimento do passado. Tivemos possibilidade de identificar da mesma forma que a aprendizagem é um processo no qual as competências se adquirem progressivamente e emergem como formas estruturais pelas quais passamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos, ou seja, vemos a experiência histórica do passado a partir do presente e, mais do que isto, vemos uma forma de usá-la em nossa vida prática. (PIEROLI, 2008, p. 19).

Tais estudos podem atestar algumas questões levantadas por Flávia Caimi (2009: 65). Segundo a autora, atualmente, podemos dizer que os estudos atuais sobre os processos do pensar e do aprender, em suas diversas vertentes, acentuam o papel ativo dos sujeitos/alunos em seus percursos de aprendizagem. Da mesma forma estes trabalhos apontam o protagonismo do professor na promoção de situações educativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de pensamento, traduzidas na construção de competências cognitivas para o “aprender a aprender”. E, que ao mesmo tempo, para autora, possam educar os jovens com base nos valores contemporâneos.

E mais, para Caimi, as pesquisas nesta área sobre o fenômeno da aprendizagem, podem ser traduzidas em duas principais linhas de investigação: os estudos da cognição e educação histórica. As duas linhas de investigação teriam muitos pontos em comum e pelo menos duas diferenças. Para a autora, os estudos da cognição, embora se situem em zona fronteira entre a epistemologia da história e a psicologia cognitiva, tendem mais para a segunda, ao passo que a educação histórica dialoga mais estreitamente com os referenciais da epistemologia da história. E, ao investirem mais fortemente nos fundamentos da psicologia cognitiva, os estudos da cognição acabam por dar maior ênfase aos processos de construção do conhecimento em detrimento dos conteúdos da aprendizagem. A Educação Histórica, em contraposição, focaliza prioritariamente suas investigações nos produtos da aprendizagem, buscando compreender as

idéias substantivas dos estudantes sobre o conhecimento e a conceituação histórica. (CAIMI, 2009: p. 70).

Enfatizamos que nossa pesquisa se insere no campo da Educação Histórica, e tem como objetivo investigar o que os alunos do 4.º ano do curso de História da UEL pensam sobre História e sua trajetória ao longo dos quatro anos. O desenvolvimento da pesquisa se dará basicamente da seguinte forma: a aplicação de questionários, elaboração de um roteiro para entrevista, formação do grupo focal, entrevista gravada em áudio, transcrição das falas, análise e categorização.

ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO METODOLOGIA

Utilizaremos a análise de conteúdo, seguindo as propostas de Bardin (1977) para categorizar as respostas. Entendemos que através da análise de conteúdo, como proposta por Bardin (1977) poderemos ter uma forma de tratar melhor as informações contidas nos documentos que serão analisados. Neste caso analisaremos de uma forma descritiva os significados que ficaram mais claros através da leitura. O primeiro passo será o que Bardin chama de análise categorial em que se pretende *tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido*. (BARDIN, 1977, p. 36). O processo se assemelha a uma organização na qual o pesquisador ao ler o documento separa os itens de sentido em gavetas, as quais chamaremos de categorias. Estas categorias abrigam itens de sentido semelhantes permitindo a classificação dos *elementos de significação constitutivas da mensagem*. (BARDIN, 1977, p. 37). É uma forma de ordenar o que aparece desordenado e descobrir os sentidos escondidos no texto.

A escolha das categorias se dará após a leitura das respostas aos questionários e narrativas das entrevistas transcritas, conforme a ocorrência de palavras e expressões (que formavam itens de sentido, transformados em categorias) nas respostas dadas. No entanto, entendemos que cabe ao pesquisador ao analisar os dados, inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem e interpretar suas respostas (BARDIN, 1977).

HISTÓRIA ORAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A História Oral é um campo da historiografia com pesquisas que fazem uso de fontes orais, coletadas através de entrevistas gravadas, para analisar determinados aspectos, fatos ou

contexto históricos. Importantes historiadores como Alessandro Portelli e Verena Alberti, são referências no conjunto de estudos voltados para a história oral. Neste capítulo discorreremos brevemente acerca de alguns dos conceitos da História Oral importantes para esta investigação.

A relação entre História e Memória nos estudos de David Lowenthal, Michael Pollak, Pierre Nora e Andreas Huyssen, traz questões como, o acesso ao passado e como é possível conhecê-lo, a ligação intrínseca entre memória e identidade, a ruptura entre História e Memória, e a importância da memória na sociedade contemporânea. É possível compreender também as questões principais entorno dos conceitos de narrativa e memória no que diz respeito à escrita da História, com os três estudos de Beatriz Sarlo. Ademais, a discussão metodológica acerca de fontes orais com Alessandro Portelli, Verena Alberti, e também Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira, possibilita-nos a compreensão de alguns problemas relacionados à história oral, bem como as possibilidades do uso da história oral para o conhecimento histórico.

A pesquisa que estamos desenvolvendo pretende investigar acerca do processo de aprendizagem histórica e a consciência histórica dos alunos ao longo do curso de graduação em História na universidade, partindo dos resultados da pesquisa realizada em 2014 com os mesmos alunos, a fim de verificar se houve e quais foram as mudanças nas concepções de história apresentadas anteriormente. Como se deu o processo de aprendizagem histórica durante os quatro anos de graduação? Qual a consciência histórica desses alunos prestes a concluir sua formação?

Para tanto, pretende-se aplicar aos estudantes um questionário, como estudo piloto, para a elaboração de um roteiro, formação de um grupo focal, realização da entrevista, transcrição das falas, e por fim a análise e categorização dos resultados. Entendendo que a pesquisa se insere em um contexto tão abrangente e complexo como a formação de história em um curso universitário, as narrativas obtidas através do questionário e as narrativas transcritas da entrevista, não serão as únicas fontes a serem analisadas, outras fontes históricas como o Projeto Político Pedagógico do curso, por exemplo, também serão abordadas.

Diante disso, nos cabe refletir sobre algumas questões referentes à História Oral. David Lowenthal (1998), deixa claro o fato de que o presente é indissociável no processo da memória, escrita da história e estudo dos fragmentos, e estes seriam os caminhos, segundo ele, através dos quais conhecemos o passado. E se, tudo tem a ver com o presente, considerar a conjuntura histórica em que os alunos do curso de História da UEL estão inseridos é essencial.

A escolarização também é ponto crucial na história oral e, portanto, nessa pesquisa, já que influencia na narrativa de uma pessoa. A forma de pensar, organizar as ideias e relatar vivências fica determinada pela cultura de uma sociedade. Essas questões estão colocadas nas discussões de Michael Pollak (1992), onde também se destaca a história de vida do depoente como aspecto importante. Pretende-se abordar pontos como estes no estudo piloto através da aplicação de questionário.

Verena Alberti (2006) escreve sobre a importância do caderno de campo para pesquisa, sobretudo a entrevista, para registros que complementem a gravação, como expressões do entrevistado, interrupções, impressões do entrevistador, cumprimentos, aspectos que não tenham sido capturados pelo gravador ou câmera. Levando isso em consideração, adotaremos o caderno de campo durante a observação em sala de aula, que será feita neste segundo semestre de 2016 na universidade, e também durante a entrevista com os alunos.

Pierre Nora (1993) discorre acerca do conceito “lugar de memória”, e nos leva a conclusão de que a construção de uma narrativa nunca é arbitrária. Tal consideração será importante no processo de análise das narrativas. Sobre memória, outro aspecto importante é a mudança que a globalização traz para essa discussão e a influência das mídias na relação história e memória. Quem demonstra esses desdobramentos é Andreas Huyssen (2000). A partir daí, não podemos pensar qualquer relato sem considerar sua inserção no mundo globalizado e a influência da tecnologia na memória.

Na História Oral, o tempo onde ocorreu a experiência é marcado por um contexto, mas o momento em que se faz o relato é marcado por contexto distinto. Ainda segundo os estudos de Sarlo, mais do que lembrar é preciso compreender, ou seja, colocar a memória sobre o escrutínio da historiografia. Seguindo essas preposições, analisaremos os relatos dos alunos considerando historiadores que já desenvolveram trabalhos com narrativas de alunos no campo da Educação Histórica, como, por exemplo, Marlene Cainelli, Maria Auxiliadora Shmidt e Isabel Barca.

É preciso considerarmos os estudos da História Oral, aqui apresentados, para nossa investigação pelo fato de estar desenvolvendo um trabalho com fontes orais, o que nos gera a necessidade de buscarmos nesses referenciais subsídios que nos ajudem no tratamento com esse tipo de fonte. Inserindo tais discussões na pesquisa, podemos considerar os aspectos mais importantes e as problemáticas acerca da memória, história do tempo presente, narrativa, abordados sumariamente neste capítulo.

A finalidade do uso da História Oral na pesquisa é possibilitar uma abordagem que considere as discussões historiográficas em torno da fonte oral, tomando consciência dos maiores perigos e melhores caminhos para a investigação.

BIBLIOGRAFIA

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. *História*, São Paulo, n. 14, p. 125-136, 1995.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSK, CARLA BASSANEZI (Org.). *Fontes históricas*. [S.l.]: Contexto, 2006.

ALBERTI, Verena. O lugar da história oral: o fascínio do vivido e as possibilidades da pesquisa. *Ouvir contar: textos em história oral*. 1a. ed. [S.l.]: FGV Editora, 2004.

ABUD, Kátia. Conhecimento histórico e ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, M. R. (orgs.) *II Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba, Aos Quatro Ventos: 1995.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença, 1974 (Tradução de Joaquim José e Moura Ramos).

BARCA, Isabel (org.). *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*. In: *Perspectivas em Educação Histórica*. (Atas das 1^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Minho: Centro de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001.

BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. Universidade do Minho: Braga Editora, 2000.

BARCA, Isabel. *Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas*. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (Org.). *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN: EDFURN, 2008.

BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Atas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. v.9, n.19, set.89/fev.90, p.29-42.

BITTENCOURT, Circe F. Aprendizagens em História. In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo, Cortez: 2004.

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

CAINELLI, Marlene. *Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental*. In: *Educar em Revista*. Curitiba: Ed. UFPR, 2006 (Dossiê Educação Histórica).

CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice et. al. (Orgs.). *A escrita da história escolar- memória e historiografia*. RJ: Ed. FGV, 2009. p. 65-79.

CASTRO, Júlia. Perspectivas de Alunos do Ensino Secundário sobre a Interculturalidade e o Conhecimento Histórico. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.28-73, Jan/Jun 2007.

CHARMAZ, Kathy. Convite à Teoria Fundamentada. In: _____. *A construção da teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CUNHA, Maria de Fátima da. Produção do conhecimento histórico escolar: utilização de fontes diversas em sala de aula. In: SEBRIAN, Raphael N. N. et. al. (Orgs.). *Perspectivas historiográficas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 23-38.

CUNHA, Maria de Fátima da. Aprendi com a prática e continuo aprendendo: os professores de história e o uso do livro didático na região norte do Paraná. *Revista Patrimônio e Memória*, Assis, SP, v. 6, n. 2, p. 196-216, dez./2010.

D'EUGÊNIO, Marcos Napolitano; et al. Linguagem e Canção: uma proposta para o ensino de História. In: *Revista Brasileira de História*. SP: ANPUH/Marco Zero, n.8 (15), 1988.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: velhas questões, novos desafios. In: VAINFAS, RONALDO; CARDOSO, CIRO F. (Org.). *Novos domínios da História*. [S.l.]: Elsevier Brasil, 2012.

FENELON, Déa. A formação do profissional de história e a realidade de ensino In: *Cadernos CEDES*, n. 8, São Paulo: Cortez/CEDES, 1987.

GEJÃO, Natália Gemano. *A Construção do Conhecimento Histórico Escolar mediada pelo uso da imagem fotográfica: O governo Vargas e a relação com a classe trabalhadora (1930-1945)*. Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina-PR: 2010.

HUYSSSEN, Andreas. Passados presentes. In: Seduzidos pela memória. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2000.

LEFEBRE, Fernando; LEFEBRE, Ana Maria. Pesquisa e representação social. Um enfoque qualitativo. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). Perspectivas em educação histórica. Universidade do Minho. CEEP, 2001. p.131-150.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: Educar em Revista, Ed.,UFPR, Curitiba, 2006.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História. PUC-São Paulo, (17), nov. 1998.

MELO, Maria do Céu de. O conhecimento tácito substantivo dos alunos: no rasto da escravatura. In: BARCA, Isabel (org.). Perspectivas em Educação Histórica. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho: 2001.

MOIMAZ, Érica Ramos. O uso da imagem no Ensino Médio: uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em história. Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina-PR: 2009.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, Bauru: Faculdade de Ciências, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. [Consulta realizada em 08/08/2016].

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa Crítica. In: Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 3, 2000. Lisboa. Disponível em <<http://www.famema.br/semanadeplanejamento/aprendizagemsignificativacritica.pdf>>. Acessado em 10 mar. 2014. (Conferência proferida neste Encontro em 11 a 15 de set de 2000). Publicada nas atas com título original de Aprendizagem Significativa Subversiva.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Projeto História. Puc-São Paulo, (10), dez. 1993.

PEREZ, Isabel Cristina Gallindo. Estado Novo através da música: uma experiência em sala de aula. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PIEROLI, Sarita Maria. Ditadura Militar no Brasil (pós-64) através da música: uma experiência e sala de aula. Curitiba: SEED-PR, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: Estudos Históricos, 5 (10). Rio de Janeiro, 1992.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo. Revista do Departamento de História da UFF. Rio de Janeiro: UFF, v.1, n.2, 1996, p.59-72.*

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. *Projeto História, v. 14, p. 7–24, fev. 1997.*

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Projeto História, v. 14, fev. 1997.*

PORTELLI, Alessandro. Sempre existe uma barreira. A arte multivocal da historia oral. In: *Ensaio de História Oral. São Paulo: Letra e Voz, 2010.*

RÜSEN, Jörn. Didática – Funções do Saber Histórico. In: *História Viva, Teoria da História III, formas e funções do conhecimento histórico. – Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007. (Tradução de Estevão de Resende Martins).*

RÜSEN, Jörn. Didática da História: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: *Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. V.1, n. 2, p. 07, 2006.*

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SHMIDT, M. A. et. al. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História. (Tradução de Silvia Finocchio). Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 51- 77.*

SARLO, Beatriz. Tempo passado. In: *Tempo passado, cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.*

SARLO, Beatriz. Crítica do testemunho: sujeito e experiência. In: *Tempo passado, cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.*

SARLO, Beatriz. A retórica testemunhal. In: *Tempo passado, cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.*

SILVA, Zélia Lopes da. Asterix e a dominação romana. In: *Revista Brasileira de História. SP: ANPUH/Marco Zero, 5 (10), 1985.*

SILVA, Marcos (org.). *Repensando a História. SP, ANPUH/ Marco Zero: 1984. p.95-135.*

SILVA, Marcos (org.). *Revista Brasileira de História. ANPUH/Marco Zero, SP: SET/89/FEV90. (História em Quadro Negro).*

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico dos alunos. In. ZARTH, Paulo A. et. ali (Orgs.). Ensino de História e Educação. Ijuí: UNIJUI, 2004. p. 81-107.

SILVEIRA, Prisciele Maicá. Narrativas de alunos do 1.º e 4.º ano do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina: um olhar sobre o curso (2014). 2014. 62 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Centro de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2014.

SIRINELLI, Jean-François. A geração. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos & abusos da História oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, pp. 131-7.

UEL, Universidade Estadual de Londrina. Projeto Pedagógico do Curso de História. Resolução CEPE nº 0226/2009, de 29 de Outubro de 2009. Dispõe sobre a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Governo do Paraná, Londrina, 2009. Disponível em:

<http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2009/resolucao_226_09.pdf>. Consulta realizada em 15/08/2016.

VELLER, Wivian. A atualidade do conceito de geração de Karl Mannheim. Revista Sociedade e Estado - Volume 25 Número 2 Maio / Agosto 2010.

CONFLITO DE ESCRAVOS E EX-ESCRAVOS DURANTE O PERÍODO DA ESCRAVIDÃO AFRICANA NO BRASIL: O QUE DIZ (E O QUE NÃO DIZ) A NARRATIVA DO MANUAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA

ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD

Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (Paraná); Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) – UFPR

RESUMO: A presente investigação situa-se no âmbito da Educação Histórica, vinculada ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, coordenado pela Prof. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, na seguinte temática: Como os manuais didáticos de diferentes países tratam a história conflituosa. Para tanto, tomamos como referência o conceito de “burdening history” de Bodo Vin Borries (2011; 2016). No Brasil, esse conceito está relacionado a conflitos como ditadura militar, massacre de povos indígenas, entre outros (SCHMIDT, 2015). Meu objetivo é responder à seguinte questão: Que tipo de narrativas sobre conflitos relacionados à escravidão africana no Brasil são difundidas pelo manual didático? Para fins de análise selecionei a coleção Vontade de saber História (PELLEGRINI, et. al, 2012). Nessa coleção, um dos conflitos relacionados à escravidão, o Levante dos Malês, está indicado a ser ensinado no 8.º ano do ensino fundamental. A fase atual da pesquisa consiste em analisar a narrativa do manual didático tendo como referência os estudos de Rüsen (2010); identificar marcadores temporais, espaciais, personagens históricos e suas ações segundo Topolski (2004), Carretero e Jacott (1997); bem como buscar na historiografia, elementos de aproximações e distanciamentos, para poder observar de que forma esse conflito está sendo tratado no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Histórica, Manual Didático, História Difícil.*

INTRODUÇÃO

A presente investigação situa-se no âmbito da Educação Histórica, nas pesquisas do LAPEDUH/UFPR (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica/Universidade Federal do Paraná) coordenado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, na seguinte temática *Como os manuais didáticos de diferentes países tratam a história conflituosa*, mais especificamente, as ideias e imagens dos conflitos da história em manuais didáticos.

Além disso, esta pesquisa está sendo desenvolvida durante o curso *A burdening history (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática*, na medida em que atuo como professora de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), mais especificamente, na Secretaria Municipal da Educação (SME) com a formação continuada de professores do ensino fundamental. Este curso de extensão universitária conta com a parceria entre a SME e UFPR, mais especificamente, com o LAPEDUH, são ofertados desde 2010, sob a docência da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt e tem tratado de diferentes temáticas.

Esta investigação toma como foco os pressupostos teóricos e metodológicos específicos da Educação Histórica, especialmente, os que fundamentam as investigações que têm como preocupação os estudos sobre formação de consciência histórica, como os trabalhos de LEE (2001; 2003); RÜSEN (2001; 2007); SCHMIDT (2002; 2006); SCHMIDT e GARCIA (2006); entre outros. Nessa pesquisa, a minha preocupação é buscar entender como a narrativa histórica escolarizada tem tratado a temática da escravidão no Brasil e sua relação com a formação da consciência histórica de jovens escolarizados.

De acordo com Schmidt (2009: 11) na esteira dos estudos desenvolvidos por investigadores como Charlot (2000), Dubet, (2006), Dubet e Martuccelli (1997)

os estudos relacionados ao campo da Educação Histórica, abrem um diálogo com as teorias educacionais que procuram entender o significado dos processos de escolarização, particularmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, face ao declínio da escola como instituição com a "função de", para entendê-la como o espaço da experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento (SCHMIDT, 2009: 11)

Nesse sentido, as pesquisas na área da educação histórica, mais especialmente sob o enfoque de cunho qualitativo, têm investigado, por um lado, os conceitos substantivos, e, por outro, as ideias sobre "a natureza da História" (BARCA, 2005: 16).

Nessa investigação estamos trabalhando com o conceito de "burdening history" (história tensa, história traumática, história difícil) de Bodo von Borries (2011). No Brasil, conflitos relacionados à ditadura militar, povos indígenas, questões religiosas, entre outros. No meu caso,

o conceito substantivo escravidão africana no Brasil, mais especificamente, o Levante dos Malês.

Para fundamentar o percurso metodológico assumido, parti das considerações pautadas por autores da pesquisa qualitativa, tomando como referência, especialmente, os estudos de Godoy (1995); Bogdan e Biklen (1994), que serviram de referência em minha investigação de doutorado.

Segundo Godoy a pesquisa qualitativa tem ocupado um lugar relevante entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. De acordo com essa perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Nessa metodologia, o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. (GODOY, 1995: 28-29 *apud* GEVAERD, 2009: 105).

Para Bogdan e Biklen (1994: 50), na investigação qualitativa, os dados não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas, em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão sendo agrupados. Além disso, apontam os autores, que esta é uma teoria que se desenvolve 'de baixo para cima', em que as peças individuais são recolhidas e depois inter-relacionadas. É designada por *Grounded Theory*, ou *teoria fundamentada*, na qual o investigador que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo só poderá estabelecer a direção de sua pesquisa após a recolha dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994: 50 *apud* GEVAERD, 2009: 105).

Partindo dessas considerações meu objetivo nessa investigação é responder às seguintes questões: Que tipo de narrativa sobre conflitos relacionados à *escravidão africana no Brasil*, nesse caso, *O Levante dos Malês*, é difundida pelo manual didático? Como o aluno expressa a sua aprendizagem histórica em relação a esse conflito, sob a forma de narrativa?

A fase atual da pesquisa consiste em analisar a narrativa apresentada no manual didático tendo como referência, especialmente, os estudos de Jörn Rüsen (2010) a partir dos critérios que o autor considera como fundamentais para um bom livro didático de história: utilidade para o ensino, utilidade para a percepção histórica, utilidade para a interpretação histórica e para a orientação histórica.

Para fins de análise selecionei a coleção analisada no pós-doutorado – *Vontade de saber História* (PELLEGRINI, et.al, 2012). Na referida coleção, um dos conflitos relacionados à escravidão africana no Brasil é o conceito substantivo – *Levante dos Malês* – que está indicado a ser ensinado no manual de 8.º ano do ensino fundamental.

Procedo à análise desse conceito substantivo tendo como referência os estudos de Peter Lee (2001; 2005), pois para esse autor conceitos substantivos da história, encontrados são quando trabalhamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de *substância* da história como a Revolução Francesa, Revolução Industrial, Escravidão, entre outros. Tais conceitos pertencem a diferentes tipos de atividade humana, como econômica, política, social e cultural.

Tomando como referência os estudos de Topolski (2004); Carretero e Jacott (1997) busco identificar os marcadores temporais, espaciais, os sujeitos históricos, bem como as ações desses sujeitos na narrativa do manual.

Além disso, procuro identificar como a historiografia tem tratado esse conflito, especialmente, a partir da obra produzida por João José Reis (1986) *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*, buscando elementos de aproximações, distanciamentos e lacunas na narrativa do manual didático, para poder observar de que forma esse conflito está sendo tratado no contexto escolar. A outra fase da pesquisa consiste em identificar como alunos se apropriam desse conceito histórico e como o expressam de forma narrativística.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Nesta investigação assumo o conceito de narrativa a partir da pesquisa desenvolvida no doutorado quando tomei como referência a perspectiva de Husbands (2003) sobre a narrativa histórica escolar. Segundo o autor, a narrativa é uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, bem como quando pensam sobre as versões do passado. Assim, por meio das narrativas torna-se possível, em aulas de história, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam ou fracassaram, e sobre como as pessoas representavam suas relações com os outros. (HUSBANDS, 2003: 48 *apud* GEVAERD, 2009: 191-192).

Narrar histórias em aulas de história, para esse autor, é uma forma de relatar o passado e, conseqüentemente, interpretar este passado e, por isso, as narrativas são um componente signifi-

ficativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em história, podendo ser considerada como fundamental nessas aulas. No entanto, ressalta o autor, na aprendizagem histórica a narrativa não é um fim em si mesma, mas um meio para determinado fim, isto é, para a produção de uma compreensão sobre o passado – a compreensão histórica. E isto significa:

contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exame crítico, criando um sentido da sua 'naturalidade', assim como da sua lógica. Envolve uma dúvida cética implícita sobre o caráter das histórias que contamos. Significa relacionar histórias àqueles 'princípios organizadores' – as idéias de causa, continuidade, mudança – do complexo discurso histórico. (HUSBANDS, 2003: 51 apud GEVAERD, 2009: 192)

Além disso, a narrativa está sendo entendida como um princípio da educação histórica, na medida em que, para Lee (2005: 32), compreender a história envolve conceitos tais como evidência, causa, mudança, explicação, consciência histórica e narrativa, entre outros.

Os historiadores, diz Lee (2005: 32), falam e escrevem sobre coisas que acontecem no mundo. As suas histórias estão repletas de pioneiros, políticos e batalhas. Eles dão aos seus leitores explicações e, para isto, usam a evidência e escrevem narrativas. Mas, seus livros não são sobre a ideia de explicação, ou a noção de evidência, ou sobre o que é uma narrativa histórica; em vez disso eles usam as suas próprias compreensões de evidência ou explicação para escrever livros sobre Colombo, os Maias ou a Revolução Americana.

Lee (2005: 32) enfatiza que a intenção não é sugerir que os alunos, na sala de aula, passem a fazer a história da mesma maneira que os historiadores, mas o objetivo é que os alunos tragam para a escola ideias tácitas do que seja a história, e que os professores abordem essas ideias. Isso, diz o autor, "se nós desejamos ajudá-los a progredir na compreensão do que professores e historiadores dizem a respeito do passado".

Outro estudo que teve como preocupação as narrativas históricas produzidas por alunos foi realizado por Carretero e Jacott (1997), os quais apontam a importância de dois elementos na narrativa para a explicação de acontecimentos históricos: "os agentes" a quem são atribuídos certas ações e os "motivos" que explicam essas ações.

Em suas pesquisas, Carretero e Jacott (1997: 88) têm argumentado que "a visão da História como relato tem sido revitalizada, e nela os personagens, sejam eles concretos ou abstratos, adquirem uma especial relevância".

Para Rüsen (1993: 85) a aprendizagem que constitui a consciência histórica vem em destaque nas narrativas, ou seja, no ato de contar histórias, pois esta é uma forma coerente de comunicação e trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor. Isto ocorre

porque as narrativas são produtos da mente humana e, com seu auxílio, as pessoas envolvem lugar e tempo de uma forma aceitável por elas próprias.

Aprender, diz Rüsen (2007: 106), "é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças". Nesse processo, o sujeito adquire alguma coisa, apropria-se de algo. No aprendizado histórico ocorre a apropriação da 'história', ou seja, "um dado objetivo, um acontecimento que ocorreu no tempo passado, torna-se uma realidade de consciência, torna-se objetivo".

A BURDENING HISTORY: CONCEITOS DA “HISTÓRIA DIFÍCIL” NO BRASIL

No artigo Aprendizagem da “burdeninghistory”: desafios para a educação histórica Maria Auxiliadora Schmidt (2015: 6) apresenta resultados de uma pesquisa sobre – Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens brasileiros (SCHMIDT, 2013), onde analisou narrativas de jovens sobre a história do Brasil e do Mundo, e apontou alguns indicativos sobre a importância dos conceitos substantivos da História e suas relações com os processos cognitivos de formação da consciência histórica de jovens alunos.

Observou, nas narrativas desses jovens,

a predominância de determinados “cânones” como marcos e marcadores de mudanças históricas em relação à história do país e da história mundial, os quais sugeriram a ausência e/ou exclusão de conteúdos que pudessem expandir, quantitativa e qualitativamente, as experiências dos jovens em relação à sua orientação no fluxo do tempo. Entre estas, destacam-se, por exemplo, a ausência de experiências relacionadas a episódios controversos da história do Brasil, da história de pessoas comuns e da própria história dos jovens, dificultando uma aprendizagem histórica significativa e, portanto, a formação de uma consciência histórica mais complexa. (SCHMIDT, 2015: 11)

Mais adiante, aponta que ao analisar as narrativas desses jovens observou que

Apesar de evidenciarem marcadores relacionados a guerras, conflitos, ditaduras, terrorismo, como impulsionadores de mudanças, numa clara demonstração de que entendem que a História “não é cor de rosa”, causa preocupação o fato de que essa percepção, entre os jovens pesquisados, não vem acompanhada de posicionamentos ou argumentos de que esses marcadores estejam articulados a processos de desumanização da própria humanidade e não evidenciam o envolvimento desses jovens na história do país e do mundo. (SCHMIDT, 2015: 13)

Para a autora quando crianças e jovens “são confrontados com acontecimentos relacionados à história difícil, tensa, traumática” estes “precisam construir critérios de elaboração de sentido para a ação na vida prática, que sejam referenciados na perspectiva do novo humanismo”. (SCHMIDT, 2015: 13).

Baseando-se no trabalho de Bodo Von Borries, publicado sob o título *Coping with burdening history* (VON BORRIES, 2011), Schmidt aponta que a “aprendizagem de experiências pesadas de danos, injúrias, culpa/vergonha (ou todos estes) são muito mais difíceis do que a aprendizagem de casos afirmativos de vitórias, glórias e satisfações”. Para o autor, “o Holocausto e outros crimes de massa do Nacional Socialismo são bons exemplos desta história pesada” ou como o autor tem denominado de *burdening history*. (SCHMIDT, 2015: 15)

No Brasil, a antropóloga *Lilia Schwarcz* e a historiadora *Heloisa Starling*, autoras da obra *Brasil: uma biografia* (2015a), em entrevista para a Revista Trip (2015b), fazem uma lista dos episódios mais vergonhosos da história nacional. Na análise das autoras foram sete (07) os episódios traumáticos da nossa história: *Genocídio das populações indígenas; O sistema escravocrata; A Guerra do Paraguai; Canudos; Política do Governo Vargas; Centros clandestinos de violação dos direitos humanos; Massacre do Carandiru*. Nesse sentido, para essa investigação selecionei os conflitos relacionados à escravidão africana no Brasil, na medida em que na minha pesquisa desenvolvida no Pós-doutorado tratei desse conceito.

Na entrevista, a autora afirma que o *sistema escravocrata* pode ser considerado uma das sete vergonhas, pois

O Brasil recebeu 40% do total de africanos que compulsoriamente deixaram seu continente para trabalhar nas colônias agrícolas do continente americano, sob regime de escravidão, num total de cerca de 3,8 milhões imigrantes. Fomos o último país a abolir a escravidão mercantil no Ocidente (só o fazendo em 1888, e depois de muita pressão) e o resultado desse uso contínuo, por quatro séculos, e extensivo por todo o território foi a naturalização do sistema. Escravos eram abertamente leiloados, alugados, penhorados, segurados, torturados e assassinados. (SCHWARCZ; STARLING, 2015b)

Segundo Von Borries (*apud* SCHMIDT, 2015: 16-17) “aprender história não é um processo cognitivo solitário, mas também envolve emoções e julgamentos morais”. Assim, interligar e conectar certas peças do passado pode ser importante, mas não é suficiente. A questão é como construir uma narrativa convincente e válida e como manusear seus efeitos para o presente e, neste caso, o ato mental de assimilar, digerir e superar histórias pesadas é decisivo.

No dizer de Von Borries “a tarefa mental de reconciliar-se com histórias difíceis é complicado, demorado e um fardo pesado”. No seu entender,

Para as jovens gerações em sociedades que têm continuidade com períodos de grandes crimes, isso não implica simplesmente internalizar a história contada por avós, pais, autoridades e o estado. Em vez disso, eles têm que refletir, estudar, comparar, analisar e decidir por si mesmos quando lidam com interpretações históricas e a sua própria orientação. (VON BORRIES, 2016: 35)

MANUAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Em torno da questão dos manuais didáticos, Cuesta Fernandez (1998: 106-107), tem buscado esse material como fonte de pesquisa e os tem denominado de *textos visíveis do código disciplinar*²⁰⁶ da história escolar (CUESTA FERNANDEZ, 1997: 12,13). No entender do autor o texto didático é:

o conjunto de suposições e normas tangíveis ou intangíveis, visíveis ou invisíveis, que governam seu discurso e seu uso: desde a freqüente adoção de um estilo frio e impessoal, como se não existisse o aluno, como se a narração fosse transescolar, até a seqüência de atividades e a atribuição de papéis aos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. (CUESTA FERNANDEZ, 1998: 107)

Do ponto de vista do modelo didático, o autor observa que ocorreram algumas mudanças desde os primeiros manuais até a década de 1970, em que os documentos e fontes figuravam em uma posição marginal, e na década de 1980, em que o espaço dedicado aos documentos históricos começa a competir com o espaço assegurado ao discurso narrativo. As imagens, aos poucos, deixam de desempenhar uma função "vicária" do texto e tornam-se uma categoria componente do aparelho pedagógico dos novos manuais. Cada vez mais, o manual didático propõe aos alunos atividades de análise e uso de documentos históricos. (CUESTA FERNANDEZ, 1998: 115-116)

Desse modo, o autor defende que os novos manuais didáticos apresentam uma ambivalência: por um lado, continuam utilizando como ponto central o discurso histórico em um texto narrativo impessoal de tipo objetivo e, por outro, apresentam fontes e documentos históricos de todo tipo, propondo atividades que recriam os procedimentos adotados pelos historiadores e sua forma de pensar. No entanto, o manual didático, ainda que em sua versão mais avançada, segue sendo exemplar de um "saber fossilizado" e de uma determinada maneira de aprender e de ensinar história. (CUESTA FERNANDEZ, 1998: 116-117)

Nessa direção, Carretero (2007: 76-79), aponta que o manual didático adota "um discurso" e "uma voz" como se fossem próprios, assumindo a verdade do conhecimento, reproduzindo esse conhecimento a seus destinatários diretos (os alunos) e indiretos (os professores). Ainda para esse autor, o manual didático contém chaves e perigos, porque em suas páginas existem palavras que se apresentam como chaves para construir o "mundo", em que o aluno pode se deslocar pelo tempo da história e formar uma sucessão causal de acontecimentos, desde, por

²⁰⁶Para Cuesta Fernandes, além dos *textos visíveis* (como Leis, Códigos, Regulamentos e manuais didáticos), há que se buscar outras fontes para a reconstrução do *código disciplinar* do ensino de História. Seriam os *textos invisíveis do código disciplinar*, "os conteúdos escolares da prática de ensino". Deste modo, para essa reconstrução há que se "diversificar" as fontes: "fotografia, pintura, espaços e arquiteturas escolares, regulamentos, memórias de centros, testemunhos orais, entrevistas, informes administrativos". (CUESTA FERNANDES, 1997: 12, 13, 21)

exemplo, a Idade da Pedra até o presente, ou identificar-se com heróis e pessoas de destaque de seu país. Seu poder para cartografar o real, distinguindo-o da fantasia, e recortando aquilo que pode ser cognoscível, lógico e legível, coloca o manual didático acima da autoridade da palavra do professor.

Conforme Choppin (2004: 549), após terem sido negligenciados, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos, nas últimas décadas, vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores. Nesse período, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países.

Os manuais didáticos são considerados por Rüsen (2010: 112) como um dos mais importantes canais para o transporte da pesquisa histórica sobre a cultura histórica de uma sociedade.

Os livros didáticos, no dizer de Rüsen

são submetidos aos princípios da ciência na medida em que sempre têm a tarefa de transmitir um saber sólido. A solidez do saber consiste em ser fundamentalmente submetido aos princípios de autoridade que valem para a ciência. Em geral, trata-se de um saber muito simplificado para fins escolares e selecionado a partir do capital da respectiva ciência. O limite de sua simplificação e aplicação a fins pedagógicos é o ponto em que a racionalidade metódica que o fundamenta constitutivamente é ferida como princípio. (RÜSEN, 2012: 170)

O livro didático, segundo Rüsen (2010: 116) tem que levar em conta as condições de aprendizagem dos alunos e alunas, deve estar de acordo com a capacidade de compreensão e, isso vale acima de tudo ao nível de linguagem utilizado. Segundo o autor ao dirigir-se aos alunos

(...) não se deveria esquecer que a experiência histórica tem um potencial próprio de encantamento que se pode aproveitar como oportunidade de aprendizagem. O espanto e a diferença do passado podem ser apresentados de uma maneira que se acredita ser interessante e curiosa. Precisamente as crianças e jovens – sobretudo nos primeiros anos de ensino histórico – são fáceis de fascinar mediante as experiências do diferente na história. (RÜSEN, 2010: 117)

O livro de História é o guia mais importante da aula de História e este deve ter algumas condições para que seja considerado um “livro ideal”, e com isso possibilite a aprendizagem da História que, no seu entender, é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se devem adquirir competências da memória histórica.

Segundo Rüsen as características de um bom livro didático podem ser definidas como: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática da aula. (RÜSEN, 1997; 2010). Além disso, um livro didático de história deve apresentar uma utilidade para a percepção histórica, uma utilidade para a interpretação histórica e para a orientação histórica.

Quando trata do livro didático “ideal” Rüsen (2010, 111) demonstra a importância de investigações empíricas sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham no processo de aprendizagem em sala de aula. Essa tem sido a minha preocupação, desde a minha pesquisa de mestrado. Naquele momento meu objetivo foi o de observar como foi se constituindo o ensino de História do Paraná, com o objetivo de identificar as permanências, as mudanças e as discontinuidades que se efetivaram desde as primeiras indicações desses conteúdos, enquanto saber escolar, até a proposta curricular da RME, de 1997-2000, tendo como categoria de análise o conceito de *código disciplinar*, de Cuesta Fernandez (1997; 1998), pois para esse autor o manual didático é um dos *textos visíveis do código disciplinar*, além Relatórios, Regimentos, Históricos, Planos Curriculares, Diretrizes Curriculares, entre outros.

No doutorado, busquei dar continuidade à pesquisa de mestrado identificando as mudanças, permanências e discontinuidades que se efetivaram nas narrativas da história do Paraná a partir da análise dos *textos visíveis*, como as Propostas Curriculares da RME, as narrativas difundidas pelos manuais didáticos usados pela professora e as narrativas produzidas pelos alunos.

Constatedei, de modo geral, que a concepção de história presente nas narrativas dos manuais didáticos usados pela professora é a de uma história factual, acrítica e cronológica. Uma história construída a partir de “grandes vultos” e “heróis”, apresentando datas que determinam épocas de fatos e acontecimentos, em uma concepção de cunho positivista da história.

Em 2009, após a defesa da minha tese, iniciei a minha participação no “Grupo de Pesquisa em Educação Histórica” vinculado ao Projeto “Aprender a ler e aprender a escrever em História”, aprovado como bolsa produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ/2009-2012), e que constitui uma das ações do conjunto de atividades do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, integrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

Em 2010, fiz a proposta para dar continuidade a essa pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação da UFPR, no Pós-Doutorado, mais especificamente junto ao Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD), sob a Supervisão da Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, com a intenção de ampliar a investigação. Com isso, levantei a seguinte questão para o estudo principal:

Como ocorre o uso e as apropriações das narrativas do manual didático por professor e alunos no processo de escolarização?

A partir dessa questão principal, estruturei a investigação com as seguintes questões:

- Como foi o processo de escolha do manual didático dos anos finais do Ensino Fundamental – 6.º ao 9.º, PNLD/2011 nas escolas da RME?
- Quando o professor usa o manual didático ele usa a narrativa da forma que está presente no manual?
- Qual a ideia expressa pelo aluno em relação ao conceito substantivo escravidão africana no Brasil?

Algumas considerações foram apontadas, entre elas a de que o manual didático de história tem sido usado pela professora constituindo-se no *texto visível* do *código disciplinar* da história escolar de acordo com Cuesta Fernandes (1997). Além disso, observei que a professora usou de forma parcial o manual, na medida em que escolheu alguns segmentos para trabalhar com seus alunos. Essa perspectiva está apontada por Circe Bittencourt (2001: 73-74), pois segundo a autora mesmo que o manual didático se caracterize pelo texto "impositivo e diretivo", cabe ao professor, entre outras questões, a seleção dos capítulos a serem trabalhados, a metodologia adotada para a leitura, assim como as tarefas decorrentes da leitura, que são opções do professor. Essa sistemática esteve presente em sala de aula.

O uso do manual didático pela professora e as apropriações da narrativa desse manual foram expressas pelos alunos em suas narrativas. Pode-se dizer que todos os alunos ao produzirem suas narrativas usaram com maior ênfase elementos da narrativa do manual didático. Constatei que ocorreu uma mudança nas ideias dos alunos, em relação ao conceito *escravidão africana no Brasil*, quando comparei as ideias prévias e as expressas após a mediação da professora.

Em 2016, participando do curso oferecido pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt para os professores da RME optei por analisar a coleção que foi foco de minha investigação no pós-doutorado – *Vontade de saber História* (PELLEGRINI, et al. 2009), naquele momento um dos mais adotados nas escolas municipais, para buscar identificar como o conceito substantivo *escravidão africana no Brasil* está proposto. Agora o foco de análise é a edição de 2012 (PELLEGRINI, et.al, 2012).

Na referida coleção, um dos conflitos relacionados à escravidão africana no Brasil é o *Levante dos Malês*, que está indicado no manual de 8.º ano do ensino fundamental, mais especificamente no Capítulo 9, sob o título: *Consolidação da independência brasileira*, p. 164.

NARRATIVA DO MANUAL DIDÁTICO: O LEVANTE DOS MALÊS

A narrativa do manual didático é composta pela narrativa do autor²⁰⁷; uma (01) fotografia com a seguinte referência: *Fotografia do século XIX retratando um africano muçulmano*; glossário que apresenta as seguintes palavras: **Islã** – religião fundada pelo profeta Maomé no século VI, **Malês** – termo usado para denominar os africanos muçulmanos que sabiam ler e escrever em árabe, conforme QUADRO 1:

NARRATIVA DO AUTOR	FOTOGRAFIA	GLOSSÁRIO
Subtítulos: - A população baiana em meados do século XIX; - Escravos e ex-escravos na Bahia; - O levante	Legenda: Fotografia do século XIX retratando um africano muçulmano Referência: Alberto Henschel – Retratos. c. 1870. Institut Fur Landerkund, Leibniz.	Islão – religião fundada pelo profeta Maomé no século VI. Malês – termo usado para denominar os africanos muçulmanos que sabiam ler e escrever em árabe.

QUADRO 1 – Composição da narrativa: O Levante dos Malês

O autor inicia a narrativa com a seguinte frase: “No início do século XIX ocorreram várias revoltas de escravos em diferentes regiões da Bahia”.

Em seguida, apresenta a narrativa que está organizada em três subtítulos: *A população baiana em meados do século XIX*, *Escravos e ex-escravos na Bahia* e *O levante*.

No segmento *A população baiana em meados do século XIX*, aborda a questão de que grande parte da população brasileira, nessa época, era constituída de africanos e seus descendentes, sendo que viviam descontentes com as difíceis condições de vida, com isso ocorreram várias revoltas na Bahia.

No subtítulo, *Escravos e ex-escravos na Bahia*, trata da situação social e econômica na Bahia nesse período, que muitos escravos e ex-escravos trabalhavam nas ruas da cidade como vendedores, alguns exerciam várias profissões como alfaiate, carpinteiro, ferreiro e barbeiro, relata que essas pessoas habitavam moradias precárias que ficavam localizadas em bairros pobres da cidade.

No último segmento, intitulado *O levante*, entre outras questões, narra que as razões da revolta foram as péssimas condições a que africanos escravizados e libertos estavam submetidos e isso os levou a se unirem para lutar por sua liberdade e melhores condições de vida, que o levante ocorreu na madrugada do dia 24 para 25 de janeiro de 1835, com a participação de

²⁰⁷A obra foi organizada por três autores (03), no entanto para facilitar a leitura optei por usar o termo “autor” no singular.

centenas de escravos e ex-escravos sob a liderança de nagôs e hauças, povos originários de uma região da África que havia sido conquistada e convertida ao Islã.

Tendo como referência os estudos de Topolski (2004); Carretero e Jacott (1997) procurei identificar os marcadores temporais, espaciais e os personagens/sujeitos históricos da referida narrativa, bem como as ações desses sujeitos. Para Topolski (2004: 107), a característica da narrativa histórica é apresentar "elementos determinantes de tempo e espaço", os quais podem ser elaborados de forma explícita ou implícita, nesse caso de forma explícita, pois os marcos temporais usados foram: início do século XIX; meados do século XIX; na época da Regência, madrugada do dia 24 para o dia 25 de janeiro de 1835.

Os marcadores espaciais utilizados na narrativa foram: Bahia; região de Salvador; abandonando o campo e partindo para as cidades; Salvador; capital da Província; região da África; África.

A partir da teoria de Carretero e Jacott (1997: 93), identifiquei os agentes históricos sociais na narrativa do livro didático: Malês; escravos; população baiana; africanos, descendentes [africanos]; ex-escravos; africanos escravizados; nagôs; hauças; seguidores da religião islâmica; muçulmanos; autoridades brasileiras; rebeldes; líderes; governo.

Além disso, as ações desses sujeitos, pois como indicam Carretero e Jacott (1997: 93), esses seriam elementos da narrativa histórica podendo, com isso, dar significado à experiência humana.

Após a análise da estrutura da narrativa do manual didático fiz a categorização do conceito substantivo O Levante dos Malês. Obtive as seguintes categorias:

CATEGORIAS	EXCEROTOS DA NARRATIVA
Condições de vida/dificuldades	<i>Grande parte da população brasileira, na época da Regência, era constituída de africanos e seus descendentes, que viviam descontentes com as difíceis condições de vida. Na Bahia, onde a maioria da população era formada por escravos ou ex-escravos, aconteceram várias revoltas.</i>
Trabalho	<i>(...) muitos escravos e ex-escravos de origem africana trabalhavam nas ruas da cidade como vendedores ou prestadores de serviços. Entre eles havia também vários profissionais como alfaiates, carpinteiros, ferreiros e barbeiros.</i>
Luta/resistência	<i>No dia 25, os rebeldes atacaram a prisão da cidade onde estavam encerrados seus líderes, mas foram fortemente reprimidos pelo governo.</i>
Represália/castigo	<i>Centenas deles foram mortos, muitos foram presos, outros foram enviados de volta à África e o restante foi obrigado a retornar ao cativo.</i>
Cultura	<i>Os seguidores da religião islâmica, também chamados de muçulmanos, sabiam ler e escrever em árabe e, assim, podiam utilizar esse conhecimento para se comunicar sem serem descobertos pelas autoridades brasileiras. Eles, por exemplo, trocavam pequenos papéis com inscrições árabes com o objetivo de difundir as estratégias de luta e de mobilização.</i>

QUADRO 2 - Categorização da narrativa

Quanto à fotografia que compõem a narrativa esta pode ser considerada como mera ilustração, na medida em que apresenta a fotografia de um muçulmano, com a seguinte legenda: *Fotografia do século XIX retratando um africano muçulmano*, não especificando se é um muçulmano da cidade de Salvador, ou seja, apresenta o sujeito “africano muçulmano” de forma genérica.

No entanto, apresenta elementos que possibilitam que o professor a utilize como fonte histórica, na medida em que apresenta a referência na lateral da fotografia: *Alberto Henschel – Retratos. c. 1870. Institut Fur Landerkund, Leibniz*. Essa indicação nos dá elementos para buscar indícios da origem da referida fotografia. A partir da informação de que o fotógrafo Alberto Henschel, de origem alemã, viveu no Brasil de 1866 até 1882, quando de sua morte, bem como de que seus estúdios fotográficos estavam localizados na cidade de Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo, conforme citação

Empresário de sucesso no ramo (...) da fotografia, com estúdios também em Salvador e São Paulo, Alberto Henschel não se limitou apenas fazer retratos da nobreza, dos comerciantes e de quem possuía dinheiro para ser imortalizado em uma chapa.

Ele também registrou os negros, livres ou escravos, em um período ainda anterior à Lei Áurea. Na coleção das imagens feitas em estúdio, no Recife, em Salvador e no Rio de Janeiro, vê-se pessoas com sua

dignidade preservada, no mesmo padrão dos cartes-de-visite da elite branca, apesar de suas roupas simples. (GOETHE, 2016)

Com isso, pode-se dizer que a fotografia pode tornar-se uma evidência daquele passado, mas necessita da interpretação do professor para cumprir a sua função didática e para que atenda a perspectiva de Rüsen (2010: 119), pois segundo o autor as imagens possuem uma função muito importante no livro didático e devem

constituir a fonte de uma experiência histórica genuína: devem admitir e estimular interpretações, possibilitar comparações, mas sobretudo fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade da estranheza e do diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa. (RÜSEN, 2010: 120)

O LEVANTE DOS MALÊS: O QUE O MANUAL DIDÁTICO NÃO DIZ

Ao buscar explicações historiográficas sobre o Levante dos Malês, destaco, a obra de João José dos Reis intitulada *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*, publicada em 1986, que trata, especificamente, desse acontecimento. Segundo Albuquerque Júnior (2009), Reis é “considerado um especialista da historiografia brasileira sobre escravidão, rebelião escrava e movimentos sociais”.

Sua obra está organizada em 284 páginas e apresenta alguns dos resultados da tese de doutorado ao Departamento de História da Universidade de Minnesota, bem como de outros estudos do autor sobre o assunto. (REIS, 1986: 8)

As fontes documentais utilizadas, pelo historiador, foram mais de duzentos interrogatórios, nos quais, “apesar do óbvio constrangimento da situação, os africanos falam, além da rebelião, de aspectos da sua vida cultural, social, econômica, religiosa, doméstica e até amorosa”. (REIS, 1986: 8). Segundo ele “A qualidade e a quantidade desses documentos torna-os um testemunho único sobre a escravidão urbana e a cultura africana nas Américas”.

Entre outras questões, o autor comenta que “Embora durasse pouco tempo [noite de 24 para 25 de janeiro de 1835], foi o levante de escravos urbanos mais sério ocorrido nas Américas.” (1986: 7). O que diferencia esse levante das demais revoltas ocorridas na Bahia é o fato de que os sujeitos envolvidos eram escravos e ex-escravos urbanos que ocuparam as ruas de Salvador e enfrentaram soldados e civis armados. Dos envolvidos, 70 morreram, 500 foram punidos com pena de morte, prisões, açoites e deportação. Segundo Reis,

A rebelião teve repercussão nacional. No Rio de Janeiro a notícia provavelmente chegou ao público através dos periódicos que publicaram o relatório do chefe de polícia da Bahia. Temendo que o exemplo baiano fosse seguido, as autoridades cariocas passaram a exercer vigilância estreita sobre os negros. Os

rebeldes da Bahia também reavivaram no Parlamento nacional os debates sobre a escravidão e o tráfico de escravos da África. (REIS, 1986: 7)

Levando em consideração que a obra de Reis (1986) é resultado de uma pesquisa histórica, minha análise consiste em observar as aproximações, distanciamentos, bem como as lacunas apresentadas na narrativa do manual didático em relação à essa obra historiográfica.

Uma dessas lacunas refere-se a um dos marcadores temporais, ou seja, a data definida para o levante. O manual didático apenas cita que “o levante ocorreu na madrugada do dia 24 para 25 de janeiro de 1835”, não apresentando o motivo para a escolha desta data. Buscando na historiografia pode-se observar que existia uma explicação para a escolha da data da rebelião:

A rebelião de 1835 estava planejada para acontecer no amanhecer de um domingo, 25 de janeiro, dia de Nossa Senhora da Guia. (...) naquela época, uma grande celebração, parte do ciclo de festas do Bonfim, bairro ainda rural, cheio de roças e hortas, distante cerca de oito quilômetros do centro urbano de Salvador. (REIS, 1986: 87)

Segundo Reis existem várias razões e explicações para a escolha dessa data:

(...) a festa levaria para a distante localidade do Bonfim um grande número de pessoas, especialmente homens livres. Boa parte do corpo policial também convergiria para lá, com o objetivo de controlar os excessos do povo. (...) maior facilidade para a mobilização dos escravos urbanos. Para estes, o domingo de festa significava poder escapar dos olhos vigilantes dos senhores em casa e dos policiais nas ruas. (...) A rebelião foi planejada para acontecer num momento especialíssimo do calendário religioso muçulmano: o Ramadã. (REIS, 1986: 144)

Outra lacuna que podemos destacar é em relação às ações dos sujeitos. Os autores narram a ação dos rebeldes ao atacarem a prisão para libertar seus líderes, a repressão do governo que ocasionou muitas prisões, mortes, volta ao cativo e regresso à África. No entanto, não fazem referência às denúncias que ocorreram antes da rebelião e que ocasionou a ação da polícia.

Para Reis ocorreram dois momentos de denúncia. O primeiro ocorreu no sábado dia 24. Esse dia começou com rumores e conversas sobre o movimento que estava previsto para o dia seguinte

No início da noite de sábado (...) o liberto Domingos Fortunato contou à mulher, Guilhermina Rosa de Souza, que os negros de saveiro teriam passado o dia comentando a pé de ouvido o movimento intenso, inédito, de escravos chegados de Santo Amaro, no Recôncavo. As conversas davam conta de que vinham se unir a seu líder (...) e promover um levante na manhã de domingo em Salvador. O próprio liberto Domingos tratou de informar o que se passava a seu antigo senhor, Fortunato José da Cunha – teve medo (talvez mais que isso, vergonha) de ir pessoalmente à casa dele, mas pediu a alguém que lhe escrevesse um bilhete revelando o segredo da revolta. Foi assim que o conhecimento do levante chegou pela primeira vez aos ouvidos dos brancos. Não há, porém, documentação que comprove que Fortunato José tenha levado a sério o alerta de seu ex-escravo. Pelo menos dessa denúncia o movimento parece ter escapado. (REIS, 1986: 87-88)

Essa denúncia não afetou o movimento, mas

não escapou do segundo aviso do casal de leais, libertos. Era a vez da mulher Guilhermina. Após as novidades trazidas pelo companheiro, ela estava na janela e, apurando os ouvidos para a conversa de dois ou três nagôs que passavam, escutou que ao soar do toque da alvorada (5 da manhã), quando os escravos se dirigissem às fontes para apanhar água como faziam todos os dias, eles seriam convocados para uma revolta. Também ouviu algo sobre a chegada de gente de Santo Amaro para participar da luta. Mais tarde ela informou que “depois de combinar com seu camarada foi também avisar ao seu patrono Souza Velho”. Era uma prova de lealdade ao seu ex-senhor Souza Velho, lealdade que provavelmente lhe trouxera a própria liberdade no passado (REIS, 1986: 88)

Na perspectiva da educação histórica o ensino e aprendizagem ocorre quando apresentamos aos alunos diferentes perspectivas da história, no caso dessa narrativa apresentada pelo autor isso não ocorreu. Isso pode dificultar a aprendizagem histórica dos alunos, pois como aponta Barca:

A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações com o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. (BARCA, 2001: 39)

Pode-se dizer que a narrativa Levante dos Malês apresentada nesse manual didático não possibilita um trabalho nessa perspectiva, mas cabe ao professor na sua mediação didática buscar outras fontes históricas, bem como outras perspectivas historiográficas para compor sua aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Coleção *Vontade de saber história*, como apontado no relatório de pós-doutorado, apresenta o conceito substantivo escravidão africana no Brasil, mais especificamente no manual do 7.º ano e o *Levante dos Malês*, no 8.º ano, no contexto da “consolidação da independência brasileira”. De modo geral, os autores destacam em sua narrativa que no início do século XIX ocorreram várias revoltas de escravos e ex-escravos em diferentes regiões do Brasil, entre elas aquela que ficou conhecida como *Levante dos Malês*. Como já observado na pesquisa de pós-doutorado, pode-se dizer que a narrativa do manual didático está elaborada em tópicos e apresentada de forma fragmentada. Na perspectiva de Rüsen (2012) a narrativa do livro didático em geral,

trata-se de um saber muito simplificado para fins escolares e selecionado a partir do capital da respectiva ciência. O limite de sua simplificação e aplicação a fins pedagógicos é o ponto em que a racionalidade metódica que o fundamenta constitutivamente é ferida como princípio. (RÜSEN, 2012: 170)

Constata-se, no decorrer dessa narrativa, a ausência de texto historiográfico na perspectiva da historiografia específica sobre escravidão. No caso do *Levante dos Malês*, poderia ter

sido privilegiado os estudos do historiador João José Reis, na medida em que esse autor apresenta explicações sobre um dos conceitos da “história difícil” do Brasil, nesse caso – escravidão africana. Essa seria uma maneira da historiografia estar presente no contexto escolar, ou seja, por meio da narrativa do manual didático.

Com isso, pode-se apontar a necessidade de uma revisão, por parte dos autores de manuais didáticos, em contemplar explicações sobre esse acontecimento a partir da historiografia específica, pois como acentua Barca (2006: 95), “em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida pelas variadíssimas fontes”, pois

a História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. (BARCA, 2006: 95)

Para finalizar, pretende-se na próxima fase da pesquisa buscar identificar como os alunos se apropriam desse conceito substantivo e como o expressam de forma narrativística. A pesquisa será desenvolvida, mais precisamente na linha de investigação da cognição histórica situada, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino – aulas de história, em uma escola da rede pública municipal, tomando como referência o próprio conhecimento histórico.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de – João José Reis. Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX. In Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 29, nº 57, p. 211-217 – 2009. pp.211-217. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n57/a09v2957.pdf> . [Consulta realizada em 15/05/2016].

BARCA, Isabel –Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In: **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.29-43.

BARCA, Isabel –Educação histórica: uma nova área de investigação. In ARIAS NETO, José Miguel. (Org.). Dez anos de pesquisas em ensino de história. Londrina: AtritoArt, 2005. p.15-25.

BARCA, Isabel –A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História:

Novos problemas e novas abordagens, 7., 2006, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes – Livros didáticos entre textos e imagens. In BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari – Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

CARRETERO, Mario – Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica em un mundo global. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CARRETERO, Mario; JACOTT, Liliana – História e relato. In CARRETERO, M. Construir e ensinar as ciências sociais e a história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.87-101.

CHARLOT, Bernard – Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHOPPIN, A – História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549- 566, set./dez. 2004.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo – Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo – Clío en las aulas: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

DUBET, François – El declive de la institución. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo – En la escuela: sociología de la experiencia escolar. Barcelona: Losada, 1997.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini – A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GOETHE, Paulo – O alemão que revelou a escravidão no Recife. In Diário de Pernambuco. Pernambuco.com. Postado em 12/05/2016. Disponível em <http://blogs.diariodepernambuco.com.br/diretodaredacao/2016/05/12/o-fotografo-alemao-que-revelou-a-escravidao-no-recife/> [Consulta realizada em 29/05/2016].

GODOY, Arilda Schmidt – Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. In Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, maio/jun. 1995.

HUSBANDS, Cris – What is history teaching?: language, ideas, and meaning in learning about the past. Buckingham: Open Press University Press, 2003.

LEE, Peter – Progressão da compreensão dos alunos em história. In BARCA, Isabel. (org.) Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Hist. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

LEE, Peter – “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In BARCA, Isabel. (org.) Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p.19-36.

LEE, Peter – *Putting principles into practice: understanding history*. In BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (eds.). *How students learn: history in the classroom*. Washington (DC): NationalAcademy Press, 2005.

PELLEGRINI, Marco Cesar; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Leila – Vontade de saber história. 1.ed. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção vontade de saber).

PELLEGRINI, Marco Cesar; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Leila– Vontade de saber história. 1.ed. São Paulo: FTD, 2012. (Coleção vontade de saber).

REIS, João José –Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835). São Paulo: Brasiliense, 1986.

RÜSEN, Jörn – Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (Ed.). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

RÜSEN, Jörn – El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. In: Revista nuevas fronteras de la historia, Íber, n. 12, año IV, abril 1997. Barcelona: Graó.

RÜSEN, Jörn – Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn – História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn –O livro didático ideal. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende Martins (orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn – Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel – Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015a.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel – As sete maiores vergonhas do Brasil. <<Revista TRIP>> Disponível em <http://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarcz-e-heloisa-starling> Postado em 20/06/2015b. [Consulta realizada em 10/07/2015].

SCHMIDT, Maria Auxiliadora – Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.º Especial, p.183-208, jul./dez. 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga – Consciência histórica e crítica em aulas de história. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.) – Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. (Coleção cultura, escola e ensino).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora – Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens alunos. *Revista Documento/Monumento. Dossiê: História regional, Historiografia e Ensino de História*. Cuiabá: UFMT, v.9, n.1, p.197-206, out/2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora – Aprendizagem da “burdeing history”: desafios para a educação histórica. *Revista de Humanidades. Caicó*, v.16, n. 36, p.10-26, jan./jul. 2015. Dossiê Ensino de História. Disponível em <http://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/viewFile/8094/6124>. [Consulta realizada em 17/04/2016].

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga – Consciência histórica e crítica em aulas de história. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006.

TOPOLSKI, Jeretz – La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (Comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. p.101-119.

VON BORRIES, Bodo – Coping with burdening history. In BJERG, H; LENZ, C.; THORSTENSEN, E. (eds.). *Historicizing the uses of the past. Scandinavian Perspectives on*

History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II. Bielefeld: Transcript - Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.

VON BORRIES, Bodo—Jovens e consciência histórica. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. (org. e trad.) Curitiba: W. A. Editores, 2016.

SER HISTORIADOR NA SALA DE AULA: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS AO NÍVEL CONCEITOS ESTRUTURAIS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ATRAVÉS DE TAREFAS DE RECRIAÇÃO DIGITAL DA HISTÓRIA

SARA MARISA DA GRAÇA DIAS DO CARMO TRINDADE
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

RESUMO: Conscientes da importância que as tecnologias, em particular as tecnologias móveis, têm vindo a ter no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem motivadores e na promoção de ambientes de ensino eficazes, definimos como problema principal a verificação da relevância que pode ter o uso de tecnologias móveis na sala de aula, como forma de potenciar ambientes de ensino mais enriquecedores e aumentar, assim, a qualidade da educação.

Entendemos também que esta investigação se torna particularmente importante no caso da História, enquanto disciplina que tem um carácter complexo e cujo estudo envolve, frequentemente, a abordagem de diferentes perspetivas e que se encontra sempre em evolução e assumindo assim um carácter provisório.

Assim, pretendemos verificar se, através da utilização do iPad e da plataforma iTunes U, os alunos se apropriam de conceitos estruturais para a construção do conhecimento histórico.

Para o fazer desenvolvemos um estudo de caso, que envolveu participantes do 9.º ano de escolaridade, assente no desenvolvimento de competências relacionadas com a temática do período revolucionário português de 1974/76, através da criação de uma história digital sobre os acontecimentos deste período da História portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: *Conceitos estruturais, Tablets, Didática da História.*

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da nossa investigação sobre a utilização de tecnologias no ensino tem sido claro para nós que o caso da disciplina de História é deveras específico neste contexto de informatização do ensino. Sendo os conteúdos desta disciplina muitas vezes complexos e não lineares, torna-se, com frequência, necessária a criação de mecanismos que combatam o desinteresse de que a disciplina, frequentemente, é alvo, fruto de abordagens muitas vezes exclusivamente positivas. Para além disso, é importante encontrar formas de auxiliar os alunos na desconstrução dos conhecimentos que lhes são ensinados, para que consigam ultrapassar as dificuldades que podem surgir na relação de diferentes conteúdos históricos, sobretudo quando confrontados com a provisoriedade da História. Nesse sentido, Isabel Barca refere que

tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens (BARCA, 2001: 39).

Nesse sentido, as diferentes tecnologias da informação potenciam, *a priori*, o desenvolvimento de uma consciência crítica, uma vez que através delas se pode fazer a ponte entre o passado e o presente. Quantas vezes os professores de História procuram que os seus alunos formulem raciocínios de causalidade complexa e consigam perceber os acontecimentos a nível não só conjuntural, mas também estrutural? A possibilidade de desenvolver este raciocínio a um nível mais prático, que a tecnologia, normalmente, pode possibilitar (tal como a visualização de mapas interativos, a construção de bases de dados com informação variada ou até a participação num jogo de computador) contribuirá, de certo, para que com mais facilidade e maior correção os alunos apreendam os conteúdos que os professores pretenderem lecionar.

2. COMPLEXIDADE E HISTÓRIA

Uma das primeiras coisas que se deve ter em conta quando se aprende História é que é necessário desenvolver a capacidade de "compreender o presente através do passado" e de "compreender o passado através do presente" (como referia Bloch), uma vez que tudo está interrelacionado. Contudo, é importante também não perder a objetividade quando se procura essa relação entre o passado e o presente.

Ao aluno cabe entender que quando foca o seu estudo na disciplina "História", ele estará a fazer mais do que a fixar datas e batalhas infundas, mas terá que ser capaz de perceber a ligação que existe entre o "seu" mundo presente e um passado longínquo que, *a priori*, parece

nada lhe dizer. Quando este objetivo é plenamente atingido, normalmente, o mistério da História tem tendência a tornar-se mais claro.

O que pretendemos aqui argumentar é que, ao contrário do que pode acontecer na Matemática ou na Física, quando se pretende ensinar História está-se a tentar ensinar sobre uma matéria sobre a qual nem sequer é consensual exatamente o que é que se está a ensinar. É cronologia? São factos?

Desta forma, apesar de o programa da disciplina (para o Terceiro Ciclo do Ensino Básico) referir que uma das finalidades do ensino de História é

Proporcionar o alargamento do horizonte cultural e a compreensão do mundo contemporâneo e da realidade portuguesa, através do desenvolvimento de noções operatórias e da aquisição de conhecimentos sobre a estrutura e evolução das sociedades (DGEBS, 1991: 125),

Entendemos também que a História é a capacidade das crianças de terem uma compreensão do passado em toda a sua complexidade.

Em suma, a História, apesar de todas estas dificuldades, ao tratar do passado e dos seres humanos desse mesmo passado, apresenta uma série de características especiais enquanto disciplina: tem a questão da temporalidade, tem a questão da multiperspetiva, tem também a questão da complexidade e tem ainda uma série de conceitos estruturais que são determinantes na capacidade de verdadeiramente compreender o que é ensinado em qualquer aula de História.

Tal como todos os trabalhos desenvolvidos na área da pedagogia, e que têm vindo a demonstrar que a construção do pensamento histórico dos jovens depende de vários fatores e que há um conjunto de questões cognitivas que têm de ser tidas em conta, muitos outros autores de diferentes áreas têm vindo a trabalhar sobre a questão da complexidade em História.

Nesse sentido, consideramos que as teorias da complexidade e de emergência que têm vindo a ser desenvolvidas no âmbito de diferentes trabalhos, não podem de forma alguma ser ignoradas quando tratamos o ato de desenvolvimento do conhecimento histórico em jovens, uma vez que é reconhecido que este conhecimento é muito mais do que a mera recolção de datas e de acontecimentos, assentando no desenvolvimento de complexos conceitos de segunda ordem, e em estruturas que são, também elas, complexas e não lineares.

Antes de mais, devemos explicar a noção de complexidade, termo que utilizamos tantas vezes para caracterizar a matéria que se estuda em História, ou seja, o conhecimento do Homem e das Civilizações e da forma como ambos foram evoluindo ao longo dos tempos:

Complexidade distingue-se de regularidade. [...] A complexidade é algo que ocorre quando existe um padrão que não é demasiado regular nem demasiado aleatório, na zona entre uma entropia baixa e uma entropia alta (CARVALHO, 1999: 637).

Sobre o significado de complexidade, algo que se encontra a meio caminho entre a simplicidade e o caos, escreveu também Edgar Morin referindo que este termo define um conjunto de situações que constituem a nossa existência, apresentando-se "com os traços inquietantes da confusão, do inextrincável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza" (MORIN, 1995: 20). Ora, um sistema complexo é, normalmente, bastante difícil de ser explicado, contudo não é de tal forma caótico que a sua compreensão seja impossível de atingir (BATTY, 2005). Ou seja, um sistema complexo compõe-se de tantos elementos e de tamanha variedade de interações que se torna necessário aprender a observá-lo e estudá-lo através da análise do todo e não apenas de cada uma das partes que o compõem.

Nas ciências sociais a análise de sistemas complexos assume-se com frequência como uma realidade, sendo que as mudanças nestes sistemas nunca ocorrem de forma linear. É o caso dos acontecimentos que são estudados em História. David Byrne refere que

in reality, as opposed to mathematical models, the crucial dimension along with changes occur is time. In nonlinear systems, small changes in causal elements over time do not necessarily produce small changes in other particular aspects of the system, or in the characteristics of the system as a whole. Either or both may change very much indeed, and they may change in ways, which do not involve just one possible outcome (BYRNE, 1998: 14).

Pelo contrário, Jacobson e Spiro referem que "there are many domains that may be characterized as being primarily complex but well-structured in nature (e.g., advanced mathematics, physics, physiology)" (JACOBSON e SPIRO, 1994: 7).

Assim, verificamos a necessidade de explicarmos aos alunos que estudam História que, para perceberem um dado acontecimento, não podem olhar para ele de forma isolada, mas sim como parte de um todo maior e mais complexo, sendo que as ações individuais e o próprio tempo podem contribuir para que se produzam resultados diferentes.

É por isso necessário compreender que a complexidade se relaciona também com emergência, uma vez que "encontramos a noção de emergência quando observamos que um conjunto de princípios simples produzem fenómenos complexos" (CARVALHO, 1999: 639). É por esse motivo que o estudo da sociedade, o estudo do Homem no tempo, como logo no início deste capítulo definimos História, se reveste de uma complexidade emergente: a sociedade é mais do que a soma das partes, ela é o resultado da interação da soma dessas partes e é essa interação que nos leva à complexidade. Sawyer refere, a propósito, que "both social facts and collective representations are emergent social phenomena. Both are sui generis properties of a social system, emerging from the association of individuals" (SAWYER, 2005: 105). Ou seja,

os mesmos elementos podem produzir resultados diferentes. Sobre esta questão este autor refere também que

when the laws governing a system are relatively simple, the system's behaviour is easy to understand, explain, and predict. At the other extreme, some systems seem to behave randomly. There may be laws governing the behaviour of a system of this type, but the system is highly nonlinear – small variations in the state of the system at one time could result in very large changes to later states of the system. Such systems are often said to be chaotic. Complex systems are somewhere in between these two extremes. A complex system is not easy to explain, but it is not so chaotic that understanding is completely impossible (SAWYER, 2005: 14).

Battram também discute esta questão, alertando para o facto de que, quando as partes que compõem um sistema adaptativo complexo interagem, "podem causar alterações significativas na natureza dos próprios componentes e terem importantes consequências para o sistema como um todo" (BATTRAM, 2004: 56). Ou seja, uma vez mais se explica a particularidade do ensino da História, uma ciência onde a soma dos fatores pode determinar resultados diferentes ou, mais ainda, onde "the combined effect is not necessarily the sum of separate effects. It may be greater or less, because factors can reinforce or cancel out each other in non-linear ways" (BYRNE, 1998: 20).

É por isso que é necessário, no estudo de uma ciência como a História, adquirir a consciência de que temos de ser capazes de lidar com as incertezas e com fenómenos aleatórios. Morin refere a propósito que "a complexidade num sentido tem sempre contacto com o acaso" (MORIN, 1995: 52). É por isso que temos de ser conscientes de que iremos sempre ter uma noção dos acontecimentos históricos próxima da totalidade, mas nunca poderemos ter a certeza de um saber total. No fundo, ganha em História novos contornos as teorias relativistas que defendem que é impossível obtermos um conhecimento absoluto.

Contudo, e como atrás já referíamos, não é tarefa impossível sermos capazes de compreender a complexidade, uma vez que ao olharmos para os acontecimentos históricos, que à primeira vista se apresentam como caóticos, não lineares ou até mesmo contraditórios, poderemos ser capazes de vislumbrar "a emergência da ordem no meio da desordem" e compreender "que dentro da Natureza existem fenómenos que demonstram uma tendência da matéria para a organização em circunstâncias que, apesar de particulares, são frequentes" (CARVALHO, 1999: 625).

Assim, para conseguir vislumbrar esta situação é importante abordar a complexidade tendo sempre em conta que ela se compõe de diferentes perspetivas, todas elas importantes para a compreensão não só das partes como do todo, mas, sobretudo, de como as partes interagem (BATTRAM, 2004; CARVALHO, 2007; MORIN, 1995).

Não podemos terminar este assunto sem deixar uma palavra sobre a ação que a tecnologia pode desenvolver como auxílio na aprendizagem de sistemas complexos. Como Batty refere, devido à imprevisibilidade dos resultados do funcionamento de um sistema complexo,

this unpredictability of course is only with respect to their formal specification, that is, there is no way in which traditional methods of analysis can be used to enable the prediction of their behaviour. Simulation is the only resort. [...] It is impossible to guess their outcomes without simulation (BATTY, 2005: 64).

Para auxiliar na compreensão de sistemas complexos Spiro desenvolveu, nos anos 80, a Teoria de Flexibilidade Cognitiva, com o objetivo de preparar "people to select, adapt, and combine knowledge and experience in new ways to deal with situations that are different than the ones they have encountered before" (SPIRO, 2002: s.p.). Refere ainda o autor que, no caso da História, "where multiple perspectives and even competing contexts and facts are often present, cognitive flexibility can allow students to gain a deeper understanding" (SPIRO, 2002: s.p.).

Aplicamos, por isso, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva a ambientes complexos, na medida em que se relaciona com a aprendizagem para lidar com diferentes perspectivas. Nesse sentido, Carvalho e Moreira explicam que

the foundations of this theory lie basically on transfer of knowledge acquired at initial stages of learning to more advanced ones and that is why it purports that, for this to happen, information should be presented from multiple intellectual perspectives that stem from case studies that act as diverse instantiations of knowledge in context (CARVALHO e MOREIRA, 2005: 2).

Desde os primeiros trabalhos de Spiro, ainda nos anos 80, vários têm vindo a ser os autores que se têm debruçado sobre o assunto, em articulação com este autor, tais como Feltovich, Jacobson e Coulson, a nível internacional, e, no nosso país, sobretudo, os trabalhos de Ana Amélia Carvalho.

Assim, é necessário percebermos que a sociedade é complexa porque resulta do somatório de uma infinita quantidade de partes diferentes umas das outras e, por isso, para entendermos essa complexidade precisamos de, por um lado, saber observar o funcionamento do todo e conseguir aí visualizar o singular e, por outro lado, perceber que não raras vezes a interação dos mesmos elementos, ao contrário de uma qualquer ciência exata, pode produzir um resultado diferente.

Em resumo, História tem a ver com a maneira como os sistemas complexos evoluem. Assim sendo, estas teorias da complexidade acabam por fazer a ponte entre a História e todas as outras ciências.

Por esse motivo, se de facto existe algo que, disciplinarmente, chamamos História, este é um conceito que ao longo do tempo teve várias interpretações e que, para além de ter a ver com a vida dos Homens ao longo do tempo, tem também uma série de características específicas, de multitemporalidade, multiperspetiva, complexidade e imprevisibilidade.

2. CONCEITOS ESTRUTURAIS NO ENSINO DA HISTÓRIA: BREVE ABORDAGEM

Como podemos então verificar, estamos numa área que tem uma especificidade própria em relação a outras disciplinas curriculares sem por isso deixar de ser uma área em que os processos cognitivos que são invocados sejam úteis noutros contextos, como por exemplo arqueologia, redes sociais, evolução de sistemas biológicos, colocando desta forma uma série de desafios que consistem nos conceitos estruturais, ou seja, como se processa o desenvolvimento do conhecimento quando se estuda História.

Esta área de investigação teve início nos anos 70 do século XX, sobretudo em Inglaterra, nos Estados Unidos da América e no Canadá, mas hoje tem tido também muitos trabalhos desenvolvidos tanto em Espanha como em Portugal, tendo sido alvo de pesquisa de diferentes investigadores "a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em história, de crianças, jovens e adultos" (BARCA, 2001: 13).

Estes trabalhos vieram rever as ideias de Piaget sobre a forma como as crianças e os jovens evoluem cognitivamente e, conseqüentemente, o que se defendia sobre a evolução do pensar histórico dessas mesmas crianças e jovens²⁰⁸.

Refere assim Barca, que os estudos efetuados com base nas concepções Piagetianas demonstravam alguma

preocupação com as fases de maturação cognitiva lev[ando] a algumas limitações perniciosas ao ensino da História, como a de considerar que não seria possível a jovens menores de 16 anos compreender esta disciplina, com conteúdos estranhos às experiências do quotidiano (BARCA, 2004: 384).

Contrariando estas conclusões, o final da década de 70 viu, como já referimos, primeiro no Reino Unido e depois em diferentes outros países, surgirem diversos trabalhos que reanalisaram a forma como o pensamento cognitivo das crianças e jovens evolui e, sobretudo,

²⁰⁸ A Professora Isabel Barca fez um apurado trabalho de recolha dos principais trabalhos desenvolvidos a partir dos estudos de Piaget, que escusamos aqui repetir. Poderão estes dados ser consultados no Capítulo 1 da sua tese de doutoramento (BARCA, 2000).

questionaram a lógica não histórica que serviu de base a pesquisas anteriores, bem como a noção piagetiana de invariância de estádios de desenvolvimento, pelo menos quando aplicada ao processo de compreensão histórica (BARCA, 2001: 14).

Em geral, os investigadores desta área procuram perceber como é que os alunos vão construindo os seus conhecimentos na disciplina de História, em diferentes contextos de aprendizagem, porque aprender em História não pode ser apenas debitar informação que se decorou previamente. Como refere Alves (2007), o desenvolvimento da cognição histórica assenta na maneira como são abordados os conceitos específicos da História, quer por professores, quer por alunos, aplicando-os depois no seu próprio quotidiano. Nesse sentido, refere Barca que

entre os autores que exploram a construção da consciência histórica pelos jovens destacam-se os que assentam a pesquisa na questão essencial de ancorar o conhecimento de uma história substantiva em ideias de segunda ordem que permitam 'usar' esse conhecimento para uma análise crítica do mundo actual (como consciência histórica avançada e não como conhecimento inerte) (BARCA, 2008: 49).

Desta forma, estamos plenamente conscientes de que a aprendizagem da História requer, de facto, características cognitivas específicas, pois, como Bain indica, "historians work to give meaning to historical facts, while students must work to give meaning to their historical experiences" (BAIN, 2000: 332). No âmbito destas investigações sobre cognição, Wineburg levanta uma série de questões bastante pertinentes e que justificam então, no nosso entender, a necessidade de adiante abordarmos, em pormenor, alguns dos conceitos estruturais nesta área. Questiona então este autor:

what is it that students actually do know about the past? What sources beyond teachers and textbooks contribute to their understanding? How do young people navigate between images of the past learned in the home and those encountered in school? How do they situate their own personal histories in context of national and world history? (WINEBURG, 2000: 307)

Com todas estas questões em mente, passemos à análise do que são os conceitos estruturais em História.

Desde os anos 70 que, em Inglaterra, e no âmbito do movimento da *New History*, foram desenvolvidos alguns conceitos considerados como "estruturais" da História, também considerados de "segunda ordem", e que "permitem a compreensão da lógica interna da História, a organização do conhecimento e a compreensão dos conceitos substantivos a disciplina" (MONSANTO, 2004: 4). São conceitos como tempo (continuidade e mudança), significância, empatia, evidência, interpretação, explicação (que inclui motivo ou causa e efeito ou consequência) e narrativa, e são, normalmente, usados pelos alunos para perceber o funcionamento da socie-

dade e desenvolver a sua compreensão da História, mas que remetem para "a layer of knowledge that lies behind the production of the actual content of substance of history" (LEE, 2005: 32)²⁰⁹.

Em geral, este tipo de conceitos, também chamados de "meta históricos", ou seja, que estão "para além da História", provocam, por vezes, alguns erros e más interpretações acerca do passado. Assim, devemos ter em conta que

historians have tacit understandings about the explanation of human action and mentalities, and about what counts as change in history. They do not usually write books about the logic of explanation, or about the concepts of trend, turning point, false dawn and dead end: they simply use them as they think fit in writing about the substance of history. For this reason it is natural to think of students' ideas here in terms of their understanding of the kind of discipline history is. But of course this is one-sided: students' ideas about change and empathy are also based on their idea of what happens in history. If their study of the events and processes of history seems to show them that changes are random explosions rather than gradual processes, and they have a picture of the past in which the fabric of time is shrunken, then this will reinforce a particular idea of the kind of thing a change can be (LEE, 2004: 25).

É por isso que, quando se ensina História, é necessário que se dedique alguma atenção à maneira como este tipo de conceitos são apresentados aos alunos, de forma a desenvolver neles a capacidade de perceber as diferentes reivindicações que se fazem do passado, que tipo de questões se colocam, a relação entre essas reivindicações e as questões colocadas e as evidências que daí se retiram (LEE, 2004). Desta forma, desenvolvem-se nos alunos competências para compreender a importância de determinados eventos e relacioná-los com os seus próprios interesses, ou seja, proporcionar que os alunos sejam também eles capazes de raciocinar, criticar e construir os seus próprios conhecimentos, da maneira mais correta possível.

Assim, se estes conceitos de segunda ordem forem explicados corretamente aos alunos, estes aprendem como trabalham os historiadores e poderão eles ser capazes de construir o seu próprio conhecimento histórico.

3. TECNOLOGIAS MÓVEIS NO ENSINO

Face à ubiquidade que tem atualmente a conectividade dos nossos alunos, é agora praticamente impossível falar de ensino sem tecnologia. Os professores, em geral, estão conscientes de que os alunos de hoje têm crescido rodeados de tecnologia, mantendo-se permanentemente em contacto com o mundo e acedendo a todo o tipo de informação. Estamos, contudo, cientes

²⁰⁹ O trabalho de Lee, *Putting principles into practice: understanding history*, inserido na obra de J.D. Bransford e M.S. Donovan (Eds.), *How Students Learn: History, Math and Science in the Classroom*, apresenta uma excelente descrição de todos estes conceitos. Ao longo deste capítulo recorreremos com frequência a este texto mas no seu trabalho poderão encontrar-se desenvolvidos os conceitos relacionados com interpretação, explicação e narrativa.

de que é fundamental contribuir para que os alunos aprendam as melhores formas de usar a informação a que acedem e, em particular, que saibam selecionar essa mesma informação para melhorar tanto os seus conhecimentos como as suas competências.

Efetivamente, quando nos interrogamos sobre o porquê da utilização de tecnologias no ensino, encontramos respostas numa variedade de autores, que comungam da opinião de que hoje a escola deve, como já referimos, ajudar os seus alunos a saber utilizar todas as potencialidades dessas mesmas tecnologias. Prensky (2013) referia-se recentemente que a tecnologia é hoje uma extensão dos nossos cérebros. Também uns anos antes Siemens (2004) desenvolvia as suas ideias conectivistas, explicando que "we can no longer personally experience and acquire learning that we need to act". Nesse sentido, este novo modelo conectivista, assenta no pressuposto de que a aquisição de conhecimentos é um processo contínuo, assente na formação de redes e que é hoje mais importante sabermos chegar à informação de que necessitamos do que a que conseguimos arquivar nos nossos cérebros.

A própria Comissão Europeia, através da mais recente iniciativa ("*Abrir a Educação*") defende que sejam fomentadas "formas inovadoras de aprendizagem e ensino, de elevada qualidade, através do recurso às novas tecnologias e aos novos conteúdos digitais". Nesse sentido, a Comissão Europeia reconhece como fundamental a exploração das potencialidades do uso da informática, do acesso a novas fontes de informação e a um vasto leque de recursos educativos, para além das vantagens de um acesso à educação que não fica confinado ao espaço de uma sala de aula.

A revisão de literatura efetuada acerca da utilização de tecnologias móveis no ensino, revela, sobretudo, um maior envolvimento dos alunos durante as aulas e, conseqüentemente, uma maior apropriação dos conteúdos lecionados, para além de também identificar algumas vantagens no que diz respeito à disponibilização de um tipo de aprendizagem "*just-for-me*", ou seja, mais individualizada e, sobretudo, construtivista.

Por isso, a difusão de dispositivos móveis como os *tablets* veio propiciar o desenvolvimento de inúmeros projetos que os introduzem no contexto educativo (nomeadamente, *Project Tomorrow*, *Tablets for Schools*, *Creative Classroom Labs*), levando tanto docentes como alunos a perceber que os seus equipamentos, outrora associados apenas ao lazer, podem hoje servir também para aprender.

4. O ESTUDO DE CASO

4.1. O TEMA

Escolhemos este tema pelo facto de se tratar de um assunto relativamente complexo, dado que, com a existência de tantas forças, exige a identificação de diferentes perspetivas e mudanças sérias de comportamentos num curto espaço de tempo (1973-1975) e que combina uma série de circunstâncias que levaram à própria Revolução, aos seus resultados diretos e ao que em seguida teve lugar (o período do "Verão Quente"), mas que também se torna propício pela variedade de fontes de que dispomos, ao contrário do que pode acontecer com tantos outros acontecimentos.

Nesta temática, como em tantas outras no que toca aos conteúdos que são normalmente ensinados em História, é necessário explicar aos alunos que houve uma conjuntura muito específica que deu azo à concretização de uma revolução e que um conjunto de ações específico acabou por determinar o resultado ocorrido, contendo muitas dos conceitos estruturais de que falávamos anteriormente.

Neste exemplo, torna-se, por vezes, difícil auxiliar os alunos na compreensão de que um determinado conjunto de acontecimentos não dará sempre origem aos mesmos resultados. Como referimos já, aqui se verifica a enorme diferença entre a aprendizagem da História e a de uma qualquer ciência exata onde os fatores determinam sempre o mesmo resultado.

4.2. A METODOLOGIA

Partindo destas ideias teóricas, foi preparada uma atividade de consolidação de conteúdos, relativos ao período revolucionário português de 1974/76, no âmbito das aprendizagens previstas para os alunos de 9.º ano de escolaridade.

No âmbito do novo ecossistema tecnológico emergente, que referimos no ponto 3, elegemos o *iPad*, a plataforma *iTunes U* e a aplicação *Book Creator* como paradigma de ambientes onde se combinam dispositivos móveis, repositórios de recursos educacionais e *software* de consumo e criação de conteúdos.

A atividade preparada teve assim por objetivo verificar se, através da utilização dos elementos acima referidos, os alunos se apropriaram de conceitos estruturais para a construção do conhecimento histórico. Para a sua concretização, contámos com a participação de 47 estudantes de 9.º ano, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos.

Esta tarefa consistia na criação de uma história ficcionada passada no período revolucionário de 1974-75, mas onde deveriam ser relatados acontecimentos reais. O manual digital preparado para a lecionação desta temática incluía um documento com todas as regras para a concretização do trabalho, que obrigavam os participantes do estudo a fazer uma seleção de acontecimentos verídicos de forma a construir uma história cujo final lhes era previamente fornecido. Desta forma, os participantes deveriam selecionar recursos históricos que ilustrassem a história, para além de criarem os seus próprios recursos. Trabalhando em grupo, seriam levados a colocar em prática as competências adquiridas com o trabalho efetuado previamente com um manual digital que havíamos preparado através do *iTunes U* e teriam oportunidade de colocar em prática, de uma forma inovadora, essas mesmas competências (Figura 1).

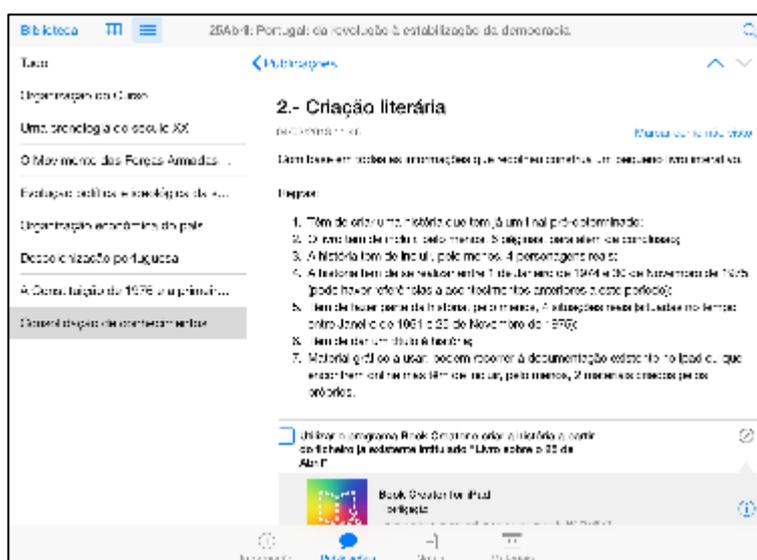


Figura 1 - Guião de trabalho para a criação da história

Os participantes organizaram-se em grupos de trabalho para a concretização de três histórias diferentes, cabendo a cada um desses grupos a definição e preparação de uma parte da história.

O programa utilizado para a realização desta tarefa, com atrás referimos, foi a aplicação *Book Creator* que permite, quando concluído o trabalho, a sua importação para a aplicação *iBooks* que mostra o produto final em formato de livro. Para além disso foi necessário a utilização de outras aplicações do *iPad*, como a câmara fotográfica e de vídeo.

Desta forma, o estudo que desenvolvemos partia de uma matéria cuja aprendizagem é normalmente mais complicada e procurou dotar os alunos de ferramentas que lhes permitissem

organizar o seu processo de aprendizagem levando-os a consolidar os conhecimentos adquiridos produzindo, eles próprios, novo conhecimento.

5. APLICAÇÃO DO ESTUDO E RESULTADOS OBTIDOS:

Havendo um grande número de participantes neste estudo (47 participantes), verificámos que alguns dos seus elementos se esforçaram menos na concretização da tarefa, sendo necessário estar sempre a controlar o trabalho desenvolvido ou ainda por desenvolver e, sobretudo, verificar que não havia distrações com as diversas funcionalidades dos *iPads*.

Apesar disso, acabou por desenvolver-se um bom trabalho e os alunos conseguiram cumprir os objetivos, aliando a diversão da criação de novos conteúdos para ilustração da história com a ampliação dos conhecimentos recentemente adquiridos com mais algumas pesquisas (Figura 2). Pudemos acompanhar a sua preocupação em conjugar a história criada com factos verídicos, apesar de termos encontrado alguns pequenos erros históricos, num trabalho que foi de grande colaboração entre os diferentes grupos.

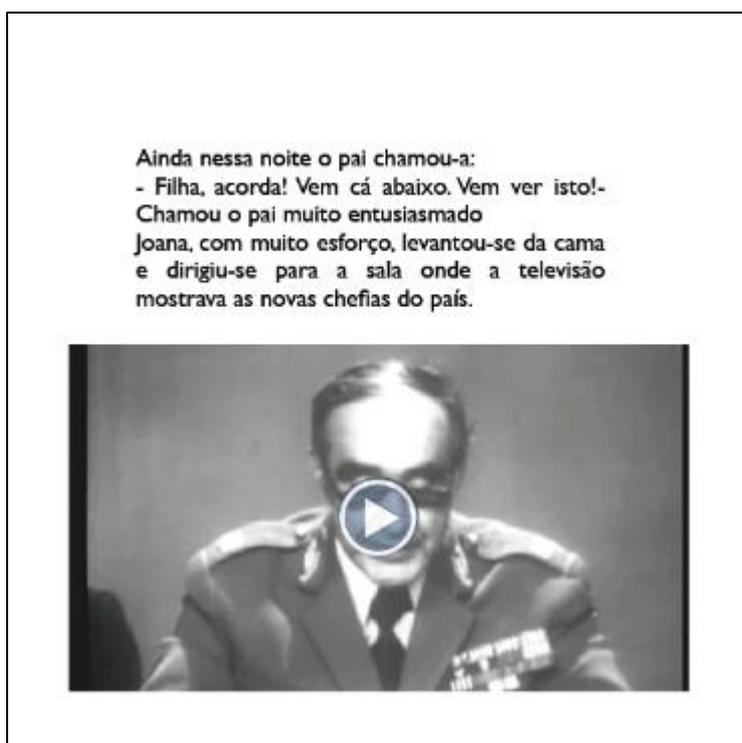


Figura 2 - Página de uma das histórias criadas

Em relação ao cumprimento do guião da história, o único aspeto que não foi cumprido na totalidade foi o da criação de materiais pelos alunos. Somente uma das histórias apresenta recursos criados pelos alunos para a história realizada (Tabela 1 e Figura 3).

Histórias	A paixão dos cravos	Abril, momentos inesquecíveis	E depois do adeus
Regras apresentadas no Guião			
Título	✓	✓	✓
Extensão (6 páginas + conclusão)	✓	✓	✓
Respeito pela conclusão apresentada	✓	✓	✓
6 dados reais (acontecimentos, personagens...)	✓	✓	✓
Cronologia (história deve decorrer entre 1/1/74 e 30/11/75)	✓	✓	✓
Material gráfico (elaboração de, pelo menos, 2 materiais novos)	Não realizado	✓	Não realizado

Tabela 1 - Cumprimento das regras apresentadas no Guião para a realização da história final

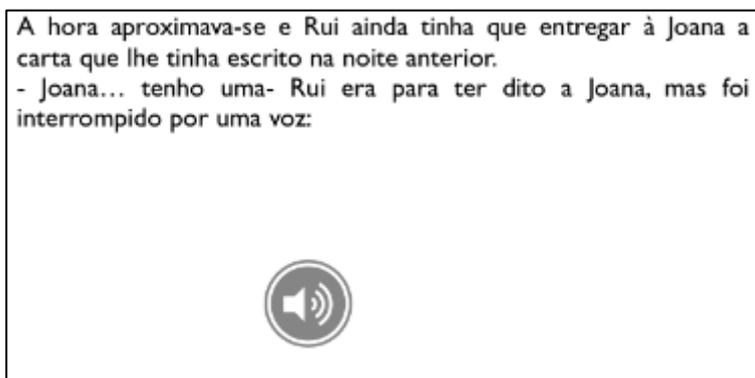


Figura 3 - Extrato da história "Abril, momentos inesquecíveis", onde foi inserido um som criado pelos alunos

Apesar de o Guião contemplar o final da história, foi o pedido de um dos grupos (autores da história "A paixão dos cravos") para apresentar um final diferente, ainda que assentando nos constrangimentos que o final constante do guião original estipulava.

Vejam-se as figuras 4 a 6 para exemplos de cada uma das histórias relativos à introdução de acontecimentos ou personagens reais no decorrer de cada um dos textos.



Figura 4 - Extrato da história "A paixão dos cravos", com referência a acontecimentos passados em Angola

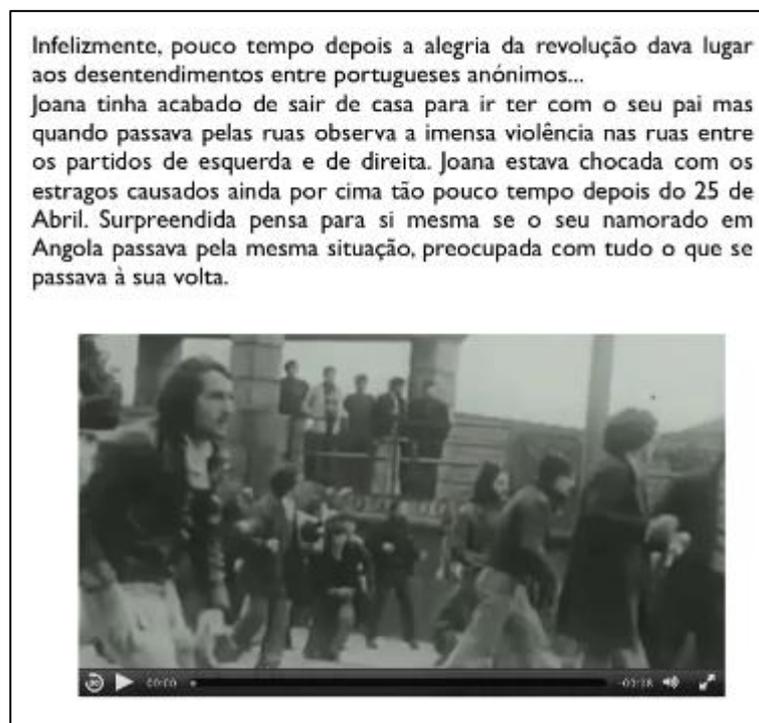


Figura 5 - Extrato da história "Abril, momentos inesquecíveis", com referência aos confrontos civis durante o Verão Quente

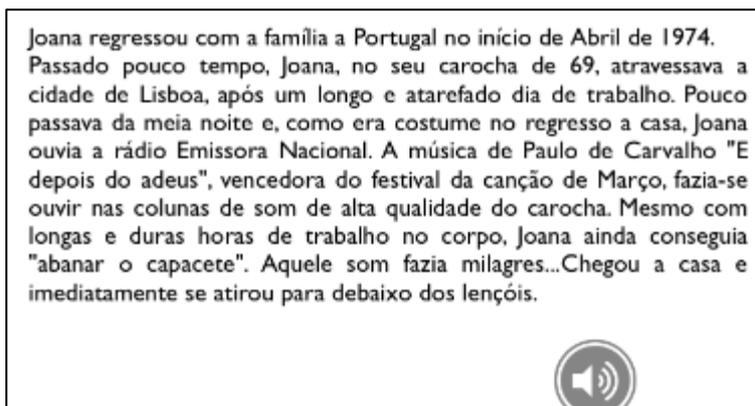


Figura 6 - Extrato da história "E depois do adeus", com referência a uma das senhas que marca o início da Revolução de 1974

No ponto 2 reportámos as competências que pretendíamos ver desenvolvidas por estes alunos através da realização desta história, nomeadamente, procurando o enriquecimento da sua comunicação através da análise e produção de materiais variados. Se, por um lado, entendemos que os alunos foram capazes de analisar a variedade de documentos disponíveis (sons, vídeos, imagens) e seleccioná-los de acordo com os seus interesses, sentimos que na história "Abril, momentos inesquecíveis" isso foi mais notório. Não privilegiando um momento específico do período revolucionário, os membros do grupo que escreveu esta história tentaram recriar todo um conjunto de momentos definidores do que para eles foram os anos de 1974 e 1975 em Portugal.

Outra competência, associada ainda à comunicação em História (recriação de situações históricas e expressão de ideias), mostra-se também adquirida por todos, uma vez mais sobretudo na história que atrás acabámos de referir.

Contudo, a história "E depois do Adeus" revela-se a menos conseguida, em termos de construção de conhecimento histórico, pois houve uma maior preocupação com o contexto ficcional do que propriamente com o histórico. Contudo, é de destacar que este grupo abordou o tema da "Maioria Silenciosa" e da demissão do General António de Spínola, deixando na história uma interrogação cuja resposta eles próprios confessaram ter tido mais dificuldade em perceber: porquê os desentendimentos entre os que no dia 25 de abril tinham estado lado a lado na luta pela liberdade.

As opiniões relativas às afirmações sobre a concretização da história, baseada no período da revolução de abril de 1974, mostra que os alunos concordam que a realização deste trabalho os ajudou a aprender mais sobre o tema em estudo, discordando com a afirmação de que o trabalho teria sido apenas uma brincadeira. Por isso se explicará, então, que 95,7% concordem

que foi uma boa experiência, que 97,8% não achem que tenha sido uma perda de tempo, que concordem que tenha contribuído para melhorar os seus resultados (item 5) e que 83% entendam que deveria ser realizada mais vezes nas aulas, pois se aprende muito com ela.

Opinião sobre a elaboração da história	Escala de tipo Likert									
	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1- Ao ter de preparar conteúdos para elaborar a história aprendi mais sobre o tema	0	0	0	0	9	19,1	17	36,2	21	44,7
2- Não senti que estivesse a aprender mas apenas a brincar	32	68,1	9	19,1	2	4,2	4	8,5	0	0
3- Foi uma boa experiência	0	0	0	0	2	4,2	4	8,5	41	87,2
4- Foi uma perda de tempo	45	95,7	1	2,1	0	0	1	2,1	0	0
5- Esta tarefa contribuiu para melhorar os meus resultados	2	4,2	1	2,1	13	27,6	19	40,4	12	25,5
6- Esta atividade deveria ser feita mais vezes nas aulas porque se aprende muito	1	2,1	0	0	7	14,9	19	40,4	20	42,6

Tabela 2 - Opinião sobre a elaboração da história (n=47)

Ainda sobre a realização da história, houve um participante que não ouviu a leitura das histórias realizadas. Quase todos (93,6%) indicaram que tinham curiosidade de ler essas mesmas histórias, havendo 3 alunos que responderam não ter curiosidade. Dos que leram as histórias (74,5%), referiram que essa leitura contribuiu para aumentar os seus conhecimentos e a mesma percentagem indicou ter gostado de as ler (Tabela 3).

Opinião sobre as histórias realizadas pelos colegas		f	%
1- Tinha curiosidade de ler os trabalhos dos meus colegas	Sim	44	93,6
	Não	3	6,4
	Não li	0	0,0
2- Ler os trabalhos dos meus colegas contribuiu para aumentar mais os meus conhecimentos	Sim	35	74,5
	Não	11	23,4
	Não li	1	2,1
3- Gostei de ler as histórias criadas pelos meus colegas	Sim	35	74,5
	Mais ou menos	11	23,4
	Não	0	0
	Não li	1	2,1

Tabela 3 - Opinião sobre as histórias realizadas pelos outros participantes (n=47)

Há que destacar que o facto de saberem que as três histórias iriam ser lidas e analisadas por todos criou um certo ambiente "competitivo", pelo que vários participantes mostravam-se bastante empenhados na redação da história para que a sua fosse considerada "a melhor de todas".

Na questão de resposta aberta sobre a elaboração da história, constata-se comentários cheios de entusiasmo (55,3% referem que gostaram muito), de motivação promovida pelo trabalho desenvolvido (14,9%), que entendem como produtivo e uma forma de aprenderem mais (38,3%) e consideram que foi uma experiência inovadora (14,9%) (Tabela 4), destacam-se alguns comentários, mais detalhados, sobre a importância que terá tido para eles a criação da história sobre o 25 de abril:

- Gostei bastante da experiência com a utilização do Book Creator e a construção de uma história. Foi uma maneira inovadora e original de aprender a matéria e acho que melhorei os resultados.

- Utilizar o Book Creator faz com que tenhamos a noção da construção de uma história. Ajuda-nos a perceber os nossos erros e elabora o nosso trabalho como se fosse um verdadeiro livro.

- Foi uma experiência muito boa e acho que é uma atividade que deveria ser realizada com mais frequência, pois para além de tornar as aulas mais divertidas também simbolizam os tempos modernos que ligam a educação à tecnologia.

- Gostei bastante. Foi uma forma de aprender mais porque, de certa maneira, ao tentar construir uma boa história, tivemos de estudar bem os conteúdos.

- Com esta aplicação considero que o estudo desta matéria se tornou mais fácil, tendo, esta experiência, tornando-se numa motivação ao estudo desta matéria.

Apesar do sucesso que parece ter sido, um dos participantes indicou também que "foi uma experiência interessante que adorei. Mesmo assim, prefiro estudar pelo manual" e houve ainda seis alunos que não escreveram nada sobre a elaboração da história.

Categorias	f	%
Gostei muito	26	55,3
Aprendemos mais	18	38,3
Foi motivador	7	14,9
Foi inovador	7	14,9
Ajudou-nos a reviver a História	1	2,1
Prefiro estudar pelo manual	1	2,1
Ajudou-me a perceber os meus erros	1	2,1
No início foi esquisito	1	2,1
Não responde	6	12,8

Tabela 4 - Opinião relativa à elaboração da história (n=47)

Em suma, estes participantes revelaram-se sempre muito motivados para a concretização deste estudo, mostrando-se sempre interessado em colaborar da melhor forma possível. Por

isso os seus comentários foram amplamente favoráveis à repetição de trabalhos idênticos, uma vez que consideram que foi uma experiência bastante agradável e divertida através da qual aprenderam muitas coisas novas. Curiosamente, acham que aprenderam melhor mas não sabem se foi efetivamente mais esclarecedor. Apesar disso, julgamos que este grupo ainda se encontra num nível etário onde o apoio e a presença-guia do professor continua a ser demasiado importante nas suas aprendizagens. Apesar disso, consideramos satisfatório que também estes alunos indiquem que as diferentes atividades os ajudaram a melhorar as suas competências ao nível da seleção de informação, do trabalho em grupo e também de análise e síntese dessa mesma informação.

A concretização da história, atividade que proporcionou momentos de alguma diversão no espaço da sala de aula, serviu para melhorar os seus resultados, considerando que é experiência a repetir pois se pode aprender bastante através dela. Mesmo a leitura das histórias uns dos outros, terá contribuído para melhorar os seus conhecimentos.

6. CONCLUSÕES

De facto, sendo a aprendizagem da História uma tarefa que envolve a análise de fontes e documentação variada, é um trabalho que muitas vezes contribui para a desmotivação dos alunos dada a necessidade de relacionar e contrapor perspetivas diferentes. Para além disso, o desenvolvimento de competências em História deve passar não só pela análise de informação mas também pela comunicação em História pelo que, mais do que reproduzir os conteúdos lecionados, cabe ao aluno ser capaz de produzir novos conteúdos a partir do conhecimento que vai adquirindo.

Desta forma, o estudo que desenvolvemos partia de uma matéria cuja aprendizagem é normalmente mais complicada e procurou dotar os alunos de ferramentas que lhes permitissem organizar o seu processo de aprendizagem levando-os, através da concretização de diferentes tarefas, a consolidar os conhecimentos adquiridos produzindo, eles próprios, novo conhecimento.

Esse é, para nós, o grande aspeto positivo demonstrado pelo nosso trabalho: a utilização de ferramentas tecnológicas e de aplicações como o *Book Creator* podem ser bastante benéficos para aumentar o conhecimento histórico dos alunos pois, mais ainda do que aumentar a motivação entre os alunos, têm ao seu dispor, através do *iPad*, toda uma panóplia de aplicações que

lhes permitem ver e rever toda a informação, selecioná-la, organizá-la e apropriar-se dela para a utilizar face a novas situações.

Da análise dos dados que obtivemos, concretamente as histórias redigidas pelos participantes, parece ter sido alcançado o objetivo que estipulámos para o nosso estudo, uma vez que da apreciação que fizemos dos trabalhos realizados, e do decorrer das sessões, verificamos que os alunos conseguiram ter sucesso no que toca às competências ao nível da construção de conhecimento histórico, sobretudo ao nível do domínio de conceitos estruturais como o de significância e de evidência.

Indo ao encontro das correntes pedagógicas mais atuais, em particular no que diz respeito às aulas de História, entendemos que este tipo de projetos contribui para desenvolver a autonomia de trabalho dos alunos e, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências ao nível da comunicação em História.

Para além disso, tendo em conta que um dos problemas que os professores de História referem para os fracos resultados tem também a ver com a falta de interesse pela disciplina, consideramos que este tipo de estratégia contribui para aumentar o estímulo dos alunos e, consequentemente, promover melhores resultados.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, M.^a Olinda - Concepções de professores e alunos sobre significância histórica: um estudo no 3.º ciclo do ensino básico. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2007. Tese de Mestrado

BAIN, Robert - Into the breach. Using research and theory to shape history instruction. In STEARNS, Peter, SEIXAS, Peter, e WINEBURG, Sam (Eds.) - Knowing, teaching and learning history. New York/London: New York University Press, 2000, p. 331-352.

BARCA, Isabel - O pensamento histórico dos jovens. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BARCA, Isabel - Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In BARCA, Isabel (Org.) - Perspectivas em Educação Histórica. Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIE, 2001, p. 29-43.

BARCA, Isabel - Os jovens portugueses: ideias em História. <<Perspectiva>>, 22(2) (2004), p. 381-403.

BARCA, Isabel - Estudos de Consciência Histórica em Portugal. In BARCA, Isabel (Org.), Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIE, 2008, p. 47-53.

BATTRAM, Arthur - Navegando na complexidade: o guia essencial para a teoria da complexidade nos negócios e na gestão. Lisboa: Instituto Piaget, DL 2004.

BATTY, Michael - Cities and complexity: understanding cities with cellular automata, agent-based models, and fractals. Cambridge: MIT Press, 2005.

BYRNE, David - Complexity theory and the social sciences – an introduction. London/New York: Routledge, 1998.

CARVALHO, Ana Amélia - Rentabilizar a internet no ensino básico e secundário: dos recursos e ferramentas online aos LMS. <<Sísifo – Revista de Ciências da Educação>>, 3 (2007), p. 25-40.

CARVALHO, Joaquim - O social emergente: sistemas adaptáveis complexos e interpretação histórica. <<Revista de História das Ideias>>, 20 (1999), p. 623-688.

CARVALHO, Ana Amélia e MOREIRA, António - Criss-crossing cognitive flexibility theory based research in Portugal: an overview. <<Interactive Educational Multimedia>>, 11 (2005), p. 1-26.

DIREÇÃO Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS) - Programa de História para o Terceiro Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação, 1991.

JACOBSON, Michael e SPIRO, Rand - A framework for the contextual analysis of technology-based learning environments. <<Journal of Computing in Higher Education>>, Spring 2004, 5(2) (1994), p. 3-32.

LEE, Peter - Walking backwards into tomorrow: Historical consciousness and understanding history. <<International Journal of Historical Learning, Teaching and Research>>, 4(1) (2004), p. 1-46.

LEE, Peter - Putting principles into practice: understanding history. In BRANSFORD, John, e DONOVAN, Suzanne (Eds.), How Students Learn: History, Math and Science in the Classroom. Washington, DC: National Academy Press, 2005, p. 31-77.

MONSANTO, Márcia - Concepções de alunos sobre significância histórica no contexto da história de Portugal : um estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do secundário. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2004. Tese de Mestrado.

MORIN, Edgar - Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, D.L. 1995.

PRENSKY, Marc - Our brains extended. <<Technology-Rich Learning>>. 70(6) (2013), p. 22-27.

SAWYER, R. Keith - Social emergence: societies as complex systems. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SIEMENS, George - Connectivism: A learning theory for the digital age [Web log post]. (2004, December 12).

SPIRO, Rand - Pioneering a New Way of Learning in a Complex and Complicated World. <<New Educator>>, Spring 2004, s.p..

TRINDADE, Sara - O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3.º CEB e no Ensino Secundário. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014. Tese de Doutoramento.

WINEBURG, Sam - Making historical sense. In STEARNS, Peter, SEIXAS, Peter, e WINEBURG, Sam (Eds.) - Knowing, teaching, and learning history. New York: New York University Press, 2000, p. 306-323.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A NEUROCIÊNCIA

SERGIO ANTONIO SCORSATO

CARLA GOMES DA SILVA

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) – UFPR

RESUMO: Ao entrar em contato com o artigo da Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Schmidt, “Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros”, no qual a pesquisadora relata resultados sobre a aprendizagem de história e faz um percurso sobre o que é “consciência histórica” pautados no referencial de Jörn Rüsen, interessamo-nos em aprofundar nossas leituras, deparamo-nos com o livro *Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas* de Rüsen que, no capítulo 3, trata da “consciência histórica como um processo de aprendizagem” e argumenta que “a aprendizagem histórica se trata de um processo coerente de operações mentais superiores e cognitivas com desenvolvimentos visíveis” (p,73), fomos então instigados a investigar de que forma, a Neurociência, poderia vir contribuir, por meio dos conhecimentos dos mecanismos psicofisiológicos do cérebro, como aprendemos História. Ainda nos chamou especial atenção a utilização das palavras como “consciência” e “narrativa”, conceitos utilizados em outras ciências além da História como: Filosofia, Sociologia, Psicologia e também na Neurociência. Diante do exposto acima, podemos supor que a Neurociência tem muito a contribuir para os estudos e pesquisas sobre a aprendizagem histórica no que tange aos mecanismos que envolvem a consciência e nos processos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: *Neurociência, Aprendizagem histórica, Consciência Histórica.*

1.INTRODUÇÃO

O cérebro do ser humano é uma estrutura capaz de ponderar os estímulos e as mensagens do mundo ao nosso redor sendo o mais aperfeiçoado instrumento que possuímos em nosso organismo. A Neurociência traz em si uma responsabilidade fundamental que é a de compreender as bases psicobiológicas da consciência e dos processos mentais superiores por meio dos quais percebemos, agimos, aprendemos e memorizamos fatos ou eventos. Inúmeros pesquisadores de grande relevância, nestas áreas, se debruçaram há décadas para tentar desvendar os mistérios do funcionamento destas pequenas células denominadas de neurônios que serão responsáveis pela estruturação do nosso sistema nervoso.

Dentro da complexidade das funções de cérebro humano, dois processos foram e são exaustivamente pesquisados, a Aprendizagem e a Consciência. Entre os grandes pesquisadores destas duas funções destacaremos neste artigo Lev Vygotsky, Alexandre Lúria, Laurie Lundy-Ekman, Michael S. Gazzaniga, Robert Lent, António Damasio que com suas pesquisas contribuíram sobremaneira para conhecermos mais aprofundadamente as duas temáticas.

De posse dos conhecimentos sobre os mecanismos biopsicossociais do ponto de vista da Neurociência, que envolvem a aprendizagem e, ao entrar em contato com o artigo da Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Schmidt “Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros”, no qual a pesquisadora relata resultados sobre a aprendizagem de história e faz um percurso sobre o que é “consciência histórica” pautados no referencial de Jörn Rüsen interessamo-nos em aprofundar nossos conhecimentos no campo da Teoria da História de Jörn Rüsen, especificamente nas questões que envolvem os conceitos de Aprendizagem Histórica e a “Consciência Histórica”. Algumas questões passaram a nos inquietar como: Como se processa a aprendizagem histórica a nível cerebral? Quais as áreas cerebrais e neurotransmissores envolvidas nesta aprendizagem? O que é pensamento e o pensamento histórico? Se a narrativa faz parte da vida cotidiana dos sujeitos, como esta mesma narrativa pode ser considerada histórica e quais as funções cerebrais envolvidas?

Para tentar responder as estas questões procuramos nos pautar na Teoria da História de Jörn Rüsen e nos teóricos da Neurociência e Neuropsicologia, visando contribuir para o entendimento destes conceitos também pelo viés da Neurociência.

2. APRENDIZAGEM, APRENDIZAGEM HISTÓRICA e MEMÓRIA: COMO E ONDE ACONTECE NO CÉREBRO

Antes de adentrarmos aos meandros das Teorias da Ciência da História e da Neurociência e de como se processa a aprendizagem de adentrarmos, a aprendizagem histórica, a memória histórica e a consciência histórica, devemos colocar que, o sujeito histórico deve ser entendido sob um aspecto biopsicossocial, ou seja, toda sua história de vida deve ser estudada sob influências biológicas, psicológicas e sociais. Estes aspectos estão interligados, uma vez que, estes sujeitos recebem influências do seu organismo internamente (genética, vírus, bactérias, doenças congênitas, defeitos estruturais), da sua percepção própria, experiências e vivências de mundo (ações, pensamentos e sentimentos) e da sua interação com os diversos grupos (família, amigos), da sociedade e da sua cultura. Estas situações foram postuladas pelas teorias de pesquisadores da Psicologia e da Neurociência como Lev S. Vygotsky, Alexandre Lúria, Alexis N. Leontiev; Lundy-Ekman, Gazzaniga ,entre outros.

Em Vygotsky, precursor da Psicologia Histórico-Cultural, encontramos respostas e subsídios para alguns dos nossos questionamentos sobre a aprendizagem e a consciência histórica. Já em 1931, Vygotsky deu início aos estudos sobre as “funções psíquicas superiores” nos quais fazia referência a importância do respeito ao meio histórico-social para os processos de aprendizagem dos sujeitos. Dando, assim um primeiro passo, para que a Neurociência pudesse contribuir , por meio dos conhecimentos dos mecanismos psicofisiológicos do cérebro, os saberes de como aprendemos História, visto que a História é uma Ciência dinâmica, pois a cada dia temos novos fatos, novos saberes, novas narrativas, novas pesquisas mediante as quais, o sujeito vai fazer uso das “funções mentais superiores” e de suas emoções para se relacionar como o mundo externo e interno.

Para Vygotsky (2007: 93) a aprendizagem é um processo sócio- histórico, mediado pela cultura, pela interação entre sujeitos e pela ação impulsionadora da escola e por outros mecanismos de socialização, ela afirma que

O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. (VYGOTSKY 1993: 74)

A aprendizagem é, portanto , um processo constante de aquisição de saberes que se processa de forma incessante ao longo da vida de um indivíduo. Para que possam ocorrer as “aquisições” históricas e sociais, são necessárias as interpretações e, para o arquivamento destas “aquisições”(experiências vivenciadas) é necessário que o sistema nervoso tenha um nível

maturacional coerente e adequado para o processamento e a retenção destas informações recebidas. Leontiev nos explica da seguinte forma estas aquisições,

O processo de apropriação do mundo, dos fenômenos e dos objetos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo das faculdades e de funções especificamente humanas. Seria profundamente errôneo, todavia, representar-se este processo como resultado de uma atividade da consciência ou da ação da “intencionalidade” no sentido [...]. O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas e sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições. (2004: 273)

Estas aquisições de conhecimentos (experiências) estão diretamente ligadas às capacidades de captações de informações por meio de, pelo menos um, dos cinco sentidos. Quando um dos sentidos colhe estas informações provenientes do meio externo, as direcionam ao sistema nervoso central onde serão previamente processadas e armazenadas, no caso de sensações proporcionadas por alterações ligadas ao funcionamento de seu meio intracorporal, igualmente serão armazenados de forma semelhante.

Para Vygotsky a aprendizagem se processa na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Sendo assim, todo processo de aprendizagem depende obrigatoriamente da ZDP, onde: o conhecimento real é aquele que o indivíduo é capaz de aplicar para resolução de problemas de forma independente e, o potencial é aquele em que o indivíduo necessita do auxílio de mediadores (que podem ser professores, pais, tutores, etc) para ser capaz de aplicar para resolução de problemas.

A aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos, de acordo com os conceitos utilizados pelo próprio autor. (VYGOTSKY 2001: 65)

Pautados em Vygotsky, compreendemos então que, o cérebro do ser humano é uma estrutura capaz de organizar e comandar os estímulos e as mensagens do mundo ao nosso redor e é o mais aperfeiçoado instrumento que possuímos em nosso organismo. Portanto, se faz necessário compreender, por meio, da Neurociência, a base neuropsicofisiológica da consciência e dos processos mentais superiores, através dos quais, percebemos, agimos, aprendemos e memorizamos fatos, eventos, datas, acontecimentos, situações, etc. para também compreendermos como se processa a aprendizagem histórica.

Para a Neurociência então, a aprendizagem é toda forma de aquisição física ou cognitiva que acontece com o ser humano ao longo de sua vida. Gazzaniga (2006: 320) define que

[...] aprendizagem é o processo de aquisição de informação, enquanto memória refere-se à persistência do aprendido em um estado que pode ser evidenciado posteriormente.

Os processos de aprendizagem não cessam com o passar do tempo, simplesmente mudam de foco, ampliando assim o universo de conhecimentos de um indivíduo. Muitas pessoas acreditam que a aprendizagem é um processo estanque, estático e individual e, está unicamente ligada aos processos léxicos (por meio da escrita), porém, devemos mudar o pensar, tendo em mente que a aprendizagem é um processo contínuo, diário e sempre inovador, Lefrançois (2009: 6) esclarece bem o conceito ao definir que,

Aprendizagem é definida como toda mudança relativamente permanente no potencial de comportamento humano, que resulta da experiência, mas não é causada por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doenças. No sentido estrito, claro, a aprendizagem não é definida pelas mudanças reais ou potenciais no comportamento. Em vez disso, a aprendizagem é o que acontece no organismo como resultado da experiência. As mudanças são simplesmente evidências de que a aprendizagem ocorreu.

O processo de aprendizagem é extremamente complexo a nível cerebral e, nele estão envolvidos grupos específicos de neurônios: “[...] células altamente excitáveis que comunicam - se entre si ou com outras células” (MACHADO, 2006: 17). Inúmeros pesquisadores de grande relevância se debruçaram há décadas para tentar desvendar os mistérios do funcionamento destas pequenas células denominadas de neurônios que serão responsáveis pela estruturação do nosso sistema nervoso juntamente com os neurotransmissores. Para Machado (2006: 22-23) é por meio da liberação de substâncias químicas, os neurotransmissores, estes são a forma de comunicação entre os neurônios que ligam direta ou indiretamente as diferentes áreas do cérebro que se estarão ajustarão os processos do aprender de cada pessoa aos novos parâmetros que estão sendo apresentados a eles.

Sendo este, o entendimento de aprendizagem pelo viés da Neurociência, como se dá está aprendizagem do ponto de vista da Teoria da História? Schmidt, uma das precursoras da Educação Histórica no Brasil, pesquisadora e autora de vários artigos e livros que abordam a temática afirma que “A aprendizagem história é um pensamento histórico sendo construído e este vai se expressar em forma de narrativa que é a consciência histórica” ainda no mesmo artigo (2005: 48) insere a visão de Jörn Rüsen onde este se refere a aprendizagem como

... um processo dinâmico, no qual a pessoa que aprende muda porque algo é obtido, algo é adquirido, num insight, habilidade ou a mistura de ambos. No aprendizado histórico a “história” é obtida porque fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se uma questão de conhecimento consciente, ou seja, eles tornam-se subjetivos. Eles começam a fazer um papel na mente de uma pessoa, porque a aprendizagem de história é um processo de, conscientemente, localizar fatos entre dois pólos, caracterizado como um movimento duplo, ou seja, primeiramente é a aquisição de experiência no decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto); em segundo lugar é a possibilidade do sujeito para analisar (ou seja, o objetivismo do sujeito). (RÜSEN, 1993)

Os aspectos do aprendizado histórico destacados por Jörn Rüsen também são percorridos por Vygotsky em sua teoria das Funções Psicológicas Superiores, uma vez que, são estas como afirma Stoltz

Os processos psicológicos superiores, ou funções psicológicas superiores tem origem social e se desenvolvem em um processo histórico. Eles aparecem primeiro nas relações sociais e através dos processos interpsicológicos ou intermentais (regulados e controlados pela interação com outras pessoas). (2012: 55)

Encontramos, na Teoria da História, diversos elementos que nos permitem interrelacionar estes saberes com os das teorias da Neurociência, entre eles trazemos o trecho em que, segundo Rüsen

[...]a aprendizagem histórica se trata de um processo coerente de operações mentais e cognitivas com desenvolvimentos visíveis - que podem ser determinados curricularmente" (2013: 73).

É afirmativo então que o cérebro é responsável pela interpretação das informações capturadas do meio bio-socio-cultural e histórico, sendo capaz também de reter estas informações. Retenção que só é possível por meio da capacidade que alguns neurônios possuem de armazená-las ao denominamos processos mnésicos (memorização). Quando retida a informação, as áreas cerebrais responsáveis pela memorização passarão por um processo de reorganização destas informações fundamentais nas experiências²¹⁰ já vividas, dando um contexto ao episódio, ou seja, vai comparar com experiências anteriores que existem nos seus bancos de memória, comparar e só irá armazenar algo que seja novo e precise ser rememorado posteriormente (experiências, fatos, situações). Todos estes processamentos estão diretamente ligados à aprendizagem e neste caso a aprendizagem histórica. Podemos em Rüsen referendar as possibilidades existentes entre a neurociência a aprendizagem histórica e a memória quando ele nos diz que a

Aprendizagem histórica é um processo mental em que as competências ganhas são necessárias para orientar a própria vida por meio da consciência histórica presente na cultura histórica existente na própria sociedade[...] (2015: 24). Aprendizagem da história é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica (2011: 113)

Adentraremos, assim a mais uma ferramenta da aprendizagem: a memória, ao que o neuropsicólogo russo Alexandre Luria estabelece com

Memória é a capacidade que alguns neurônios têm de reter conhecimentos proporcionado pelas experiências vivenciadas. [...]abordagem dos processos de memória mostra, naturalmente, que longe de ser simples e passivo, o processo de recordação é de natureza complexa e ativa.(LURIA 1981: 249).

²¹⁰ Uma experiência e composta de vários episódios mnemônicos.

Os sujeitos dependem desta ferramenta , memória, para que tenham um processo de aprendizagem efetivo. Para que para isso possa ser estabelecido, possuem áreas de memórias específicas e relativas a cada um dos cinco sentidos, porém, é no sistema Límbico, o local onde encontramos o centro de todas as memórias que se processam a longo prazo, esta região cerebral é denominada de hipocampo. Para Luria

Uma pessoa que deseja lembrar-se de um certo item de informação exibe uma determinada estratégia de lembrança, escolhendo os meios necessários, distinguindo os sinais importantes e inibindo os não importantes, selecionando, na dependência do objetivo da tarefa, os componentes sensoriais ou lógicos do material estampado... (LURIA 1981: 249)

Assim, partindo deste pesquisador podemos afirmar que no cérebro, temos a capacidade de formar bancos de memória para cada um dos cinco sentidos e, o conhecimento armazenado nestas áreas pode ser partilhado com outras áreas do cérebro. Segundo Machado (2006: 254) esta ligação das áreas cerebrais é feita através conjuntos de fibras denominadas de fibras de associação e são classificadas segundo o seu comprimento, sua localização por, isso existe a possibilidade da interação entre as várias memórias com a finalidade de formular uma significância mais complexa, o que seria para a aprendizagem histórica, a possibilidade de formação de uma narrativa histórica elaborada.

Sobre a memória e suas diferentes formas de classificação, quanto ao tempo de retenção do conhecimento, encontramos inúmeros conceitos , destacaremos neste artigo os conceitos estabelecidos por Lundy-Ekman(2002: 265-267) que classifica em três sistemas mnésicos (memórias) que atendem a tipos distintos de informações. Cada tipo de memória é dependente de diferentes regiões do cérebro.

Para que o entendimento sobre memórias (quadro 2) e a sua importância para a aprendizagem histórica seja elucidativa, simplificamos textualmente, os tipos de memórias proposta por Laurie- Ekman (2002: 260-269):

1-Memória emocional: que é voltada para o armazenamento dos sentimentos. É a partir dela que é possível ocorrer a abstração e construção no contexto histórico de fatos e eventos.

2-Memória declarativa: é voltada para o armazenamento de acontecimentos, conceitos e localizações. Este tipo de memória vai apresentar três subdivisões:

a-Memória imediata que nada mais é do que o registro sensorial das experiências captadas, se restringe ao armazenamento por segundos. De acordo com o que Luria (1981: 49) nos diz esta memória utiliza somente áreas relativas à segunda unidade funcional, áreas sensoriais primárias e secundárias (áreas de associação). Do ponto de vista da aprendizagem é uma me-

mória muito etérea e só é capaz de nos orientar no tema da informação. Na aprendizagem histórica é a memória responsável por ativar os mecanismos de atenção direcionada. Exemplo: Escravidão (conceito substantivo) faz a “chamada” para a inserção de outros conceitos de segunda ordem .

b-Memória de curto prazo: nesta forma de memória o estímulo dado pela memória emocional é reconhecido e é armazenado por cerca de um (1) minuto. Para que este estímulo não seja perdido e passe a compor a memória de longo prazo é necessário que seja efetuada a sua repetição (aqui está a necessidade de estabelecer os conceitos de segunda ordem). Para os processos de aprendizagem esta forma de memória apresenta uma utilidade fundamental, pois é a partir dela que irá ocorrer a formação da memória de longo prazo.

Cabe aqui um parêntese para elucidar, brevemente, os conceitos substantivos e de segunda ordem de Peter Lee citados por Schmidt(2008: 87)

Ainda quanto à investigação das idéias dos jovens em relação à História, LEE (2001) chama a atenção para a necessária análise dos conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem, ou seja, “conceitos substantivos são os que se referem a conteúdos da História, como por exemplo, o conceito de indústria. Conceitos de segunda ordem são os que se referem à natureza da História, como por exemplo explicação, interpretação, compreensão”. (LEE, 2001: 13-17)

c-Memória de longo prazo: é a retenção relativamente permanente da informação que foi processada na memória de curto prazo. Esta memória é o resultado da consolidação da memória de curto prazo, é a memória que retém o conhecimento que poderá ser utilizado nos processos de narrativa oral, pictórica, léxica, corporal. Esta memória é a base da memória declarativa (essencial para a aprendizagem histórica).

3- Memória de procedimentos: é a ferramenta das memória emocional e da memória declarativa. Está ligada ao “como fazer” escrever, relatar, contar, demonstrar, dançar, apresentar entre outros trata-se por tanto da execução de movimentos que envolvem o ato de exprimir a aprendizagem. O seu banco de armazenamento é “cheio” de fatos e eventos (experiências vivenciadas) que ocorreram em tempo distante. Estes bancos de memória podem ser facilmente verbalizados, isto a torna fundamental para o processo de narrativa histórica. Esta memória pode ser chamada também de memória consciente, memória explícita ou cognitiva, pelo fato desta memória ser versátil e poder acessar fatos e experiências vivenciadas muito tempo atrás . Para que ela se processe de forma adequada e coerente é necessário que o sujeito faça uso da atenção seletiva.

Ficamos aqui com o conceito de Vygotsky sobre a memória,

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam o seu comportamento, colocando-o sob seu controle (2003: 68)



Quadro 2/Adaptado de Laurie-Ekman (2002: 267)

3. CONSCIÊNCIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ELEMENTOS INDISPENSÁVEIS AOS SABERES HISTÓRICOS

A consciência é algo abstrato e de difícil entendimento que vem, ao longo da história da humanidade sendo estudada, debatida e questionada por estudiosos das mais variadas áreas de saberes. Aristóteles(384–322 a.C), filósofo grego, já defendia que poderíamos captar o conhecimento no próprio mundo que vivemos (MARÇAL,2009: 71). René Descartes (1596-1650; filósofo, físico e matemático francês), citado por Marçal, em seu tempo histórico deixava claro o seu parecer sobre a consciência e o pensamento ao afirmar

[...] o pensar é um ato, é preciso que haja um sujeito desse ato: quando o sujeito pensa (dúvida), ele necessariamente sabe que pensa; e, ao saber que pensa, se dá conta de que é ele que pensa e não outro ser. (2009: 147)

Deste pensar nasce a noção do “eu” e a da consciência“ (MARÇAL, 2009: 147) que podemos resumir na celebre frase “Penso logo existo!”, portanto o ato de pensar já nos remete a uma orientação de vida prática, que é o de se perceber como vivente, ou ainda, se perceber como um sujeito da história. Leontiev comunga com estes conceitos de ao assegurar que com estas ideias ao nos dizer que

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas não incorporadas nem nele, nem nas suas disposições natutrais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. E apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros dasa gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 2004: 301)

Definir consciência é muito complexo e vago. Para a maioria das pessoas ao falar que se esta conciente, significaria o ato de estar acordado. Mas para os filósofos, historiadores, psicólogos e neurocientistas, o estado de consciência, vai muito além do dormir e acordar. Este estado envolve o ato de prestar a atenção e até mesmo dar início a uma ação.

Do ponto de vista da Neurociência , os diferentes aspectos da consciência são dependentes de diferentes subsistemas cerebrais, que nos aspectos da consciência incluem: nível geral da ativação cerebral, atenção, seleção do objeto da atenção, com base em objetivos, motivação e iniciação da atividade motora e da cognição, frente ao que comentamos e fácil entender a importância da consciência para os processos da aprendizagem histórica.

Lundy-Ekman (2000: 270) neurocientista da Pacif University define a “...consciência como dependente da intercomunicação de diferentes áreas cerebrais.” Já para Lev S. Vygotsky, psicólogo russo do início do século XX a consciência vai muito além dos processos cerebrais e, envolve elementos da cultura do sujeito e de sua consciência que são fundamentais e já em 1931 afirmava:

[...]a consciência é a habilidade em avaliar as informações sensórias, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que os traços e ações possam ser usados no futuro. (2001: 196)

Damáio importante neurocientista português, vem acrescentar a este conceito de Vygotsky que a

consciência começa quando os cérebros adquirem o poder- o poder simples, devo acrescentar – de contar uma história sem palavras, a história de que existe vida pulsando incessantemente em um organismo[...](2015: 36)

Este mesmo autor afirma que a consciência é um questão intrínseca do ser humano “A consciência é um fenomeno inteiramente privado, de primeira pessoa, que ocorre como processo privado, de primeira pessoa, que denominamos mente”(2015: 22).

Luria (2016: 196) também tem a sua conceitualização de consciência quando nos diz que

[...] a consciencia é a habilidade em avaliar informações sensorias em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memoria de forma que traços ou ações passadas possam ser usadas no futuro.

Atkinson, pesquisadora da Neurociência também atrela a consciência à memória ao afirmar que

“É chamada de consciência a propriedade de nosso cérebro de controlar as nossas idas e vindas aos diferentes bancos de memória, ela é capaz de correlacionar o passado com o presente”. (2009: 215)

Assim, por meio dela (consciência) o sujeito é capaz de voltar ao ambiente passado e, correlacioná-lo com o presente, planejando assim suas ações para o momento, atualmente vivido e , estabelecendo assim a ponte entre passado, presente e futuro.

Aqui, novamente, encontramos um elo entre a teoria da História de Rüsen e dos pesquisadores da Neurociência na teoria da aprendizagem. Em Jörn Rüsen, teórico que é um dos referenciais deste estudo, encontramos o conceito de consciência histórica em que

*O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudanças de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, asse-
nhorar-se dele de forma tal que possa realizar as intenções do seu agir (2010: 55)*

É portanto, por meio de uma “operação mental com que a consciência histórica se constitui também como constituição do sentido da experiência do tempo.” (RÜSEN , 2015: 59) e ainda

[...] a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições da vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. (RÜSEN, 2011: 112)

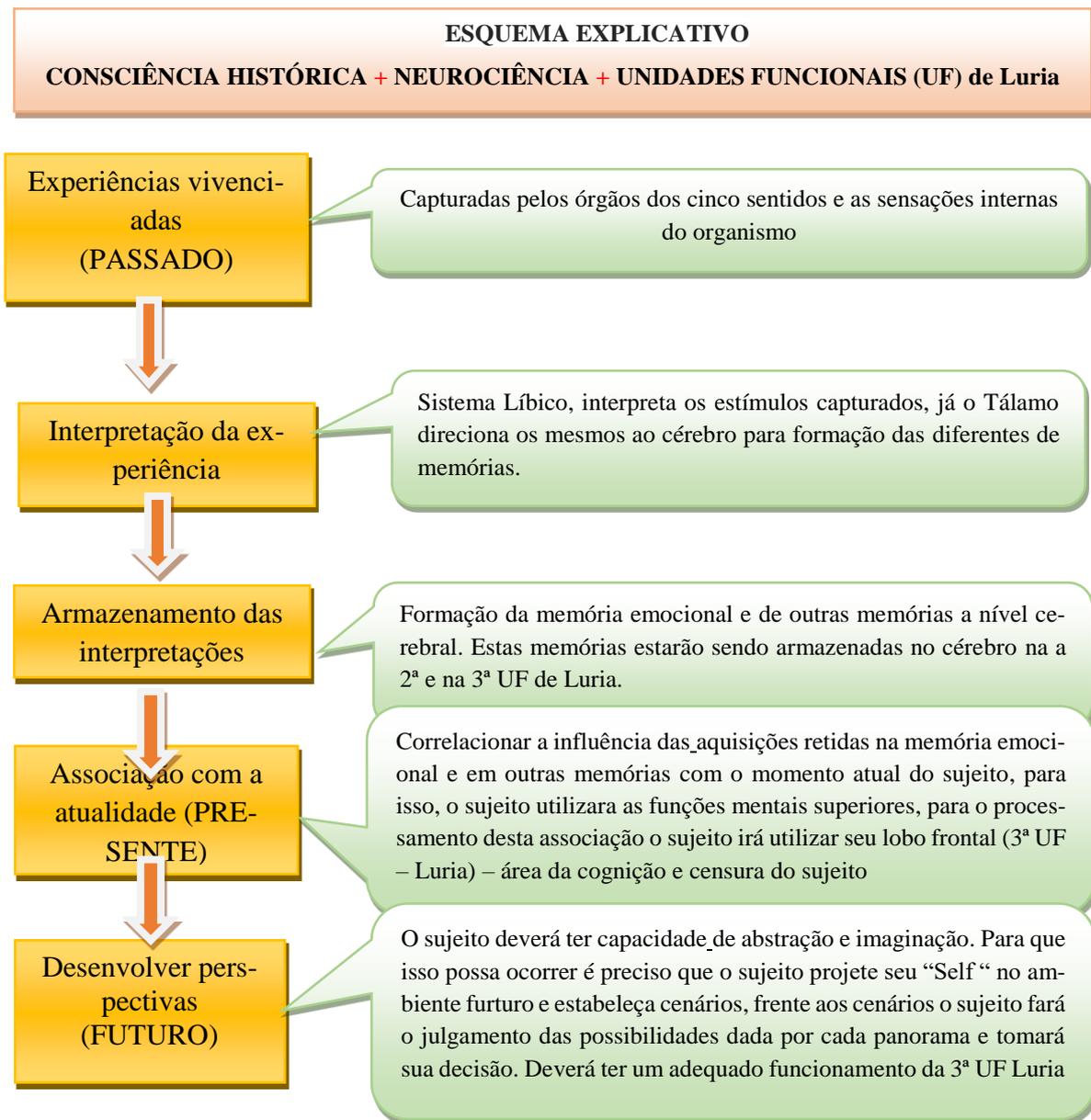
O mesmo autor assegura que a consciência histórica é composta de um elemento primordial, a narrativa, meio pelo qual se permite a expressão da história , por onde adentramos ao pensamento histórico e a partir do qual podemos narrar a história de uma forma complexa com motivação, orientação, experiência e interpretação (categorias do pensamento histórico) e o modos operante da consciência histórica – como funciona a interpretação histórica no pensamento histórico.

Voltando a conceitualização neurocientífica é correto afirmar que a consciência histórica só é plausível quando o sujeito faz uso da razão (raciocínio), por que é a partir deste momento que ele consegue se situar no tempo e no espaço, a isso se dá o nome do senso de percepção. Além do senso de percepção o sujeito ser capaz de, baseado em suas experiências vividas, poder associar diferentes fatos passados e relatá-los fazendo uso dos diferentes tipos de linguagem (SCORSATO E SILVA,2014: 9), a isso Rüsen afirma que

[...] vai além da distinção entre teoria e práxis, entre o conhecimento histórica no âmbito da ciência da história e aplicação desse conhecimento fora da ciência, e busca a conexão íntima entre o pensamento e a vida, na qual as operações da consciência histórica são reconhecidas como produtos da vida prática concreta .(2010: 72)

Quando passamos a ler mais atentamente e analisar com mais afinco o que Rüsen nos expõe na Teoria da História sobre a consciência histórica e o que os pesquisadores da neurociência estabeleceram, vemos o quanto é complexo o ato de aprender e ensinar História. Por isso

procuramos, de uma maneira despretenciosa, demonstrar por meio de esquema abaixo (quadro 1) alguns dos elementos comuns que perpassam pela Consciência Histórica e a Neurociência.



QUADRO I/ elaborado pelo autor deste artigo.

4- PENSAMENTO HISTÓRICO, MEMÓRIA E NARRATIVA HISTÓRICA

O pensamento e a narrativa do ponto de vista neuropsicológico são a revelação por parte do indivíduo, localizada no tempo e no espaço, de um fato ou evento utilizando como forma de comunicação qualquer formato de linguagem, seja por meio da: palavra (linguagem verbal: oral e escrita), pela imagem (linguagem visual), pela representação (linguagem teatral), entre

outras. A isso Stoltz (2012: 57) acrescenta um conceito bem interessante quando diz que “Para Vygotsky(1994) baseado em conceitos marxistas , pensamento e linguagem se unem graças ao trabalho humano”, que somado ao que Rüsen (2015: 42) estabelece como critério para determinar que um pensamento é histórico “Todo pensamento histórico se baseia numa constituição de sentido específica, dedicada à experiência do tempo”, complementa afirmando que “ [...] o pensamento histórico é o manejo interpretativo da experiência temporal que de início é contingência carente de interpretação” (2015: 43).

Rüsen (2015: 50) entende que o pensamento histórico estabelece um elo “ponte de mão dupla” que permite aos sujeitos “viajar” entre o passado e o presente. Para que os caminhos percorridos nesta “viagem” possam ser expressos ,extravassados, de uma forma clara , concisa e legítima é necessário exprimir suas ações, conclusões, juízo de valores, discussões, olhares e saberes. E esses sentimentos e impressões podem ser visualizados, analisados, interpretados, compreendidos por meio das linguagens. Para a aprendizagem histórica o pensamento histórico é expresso de modo importantes por meio das narrativas , sejam elas , verbal e léxica. O que não exime de importância as formas imaginéticas e corporais de expressão dos pensamentos.

Para se ter uma narrativa oral de pensamento histórico é fundamental que o sujeito apresente um vocabulário adequado para sua idade e perceptível ao demais, bem como uma boa articulação fonética. Para um boa narrativa utilizando a linguagem corporal do tipo mímica é fundamental que o sujeito detenha um bom desenvolvimento psicomotor. Já para a narrativa escrita ou pictórica é igualmente necessário o desenvolvimento motor e o domínio das funções bimanuais ,mas , em todos os casos de narrativa acima citados, é fundamental que o narrador esteja fazendo pleno uso de sua consciência e das suas funções mentais superiores(VGOTSKY, 2001: 111-150).

Refletindo ainda sobre a narrativa, Vygotsky (2001: 111-150) ao trabalhar com o conceito de“ signos “ e com o encadeamento destes, afirma que foi possível formar a linguagem simbólica desenvolvida somente pela e para espécie humana. Para o autor os signos são construções da mente humana e, por meio destas é que os seres humanos são capazes estabelecer uma relação de mediação entre o homem e a realidade em que este vive. Esta mediação para Vygotsky esta diretamente ligada os meio em que o sujeito esta inserido e a sua experiência vivida. Em Rüsen, também, encontramos um conceito de narrativa que se aproxima do estabelecido por Vygotsky, enquanto linguagem e narrativa, é pois a narrativa

Um procedimento mental proprio à constituição humana de sentido. Nele se encontra uma compacta medida de resultados cognitivos, mas também algo que vai além disso: relações fundamentais com uma

ética orientadora do agir e superadora do sofrimento. O ato de narrar é empírico e normativo ao mesmo tempo. Procede mesmo a distinção fundamental entre fatos e normas muintissimo importante na teoria do ciencia e do conhecimento. (RÜSEN,2015: 53)

O sujeito, então , será capaz de se expressar historicamente, segundo Rüsen (2015: 81)“...quando exprime o contexto temporal que articula sistematicamente a interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro.”

E como se processa ou se explica a narrativa histórica do sujeito? A narrativa se processa a partir do que o sujeito possui armazenado em seus bancos de memória a longo prazo, principalmente de fatos que venham compor sua memória emocional²¹¹, que é requisitada quando este sujeito foi apresentado a um conceito substantivo (fato), ou a eventos que o obrigem a retonar as memórias guardadas em seus bancos a nível cerebral.

Narrar do ponto de vista da aprendizagem histórica estabelecido por Rüsen em sua Teoria da História

[...]é uma prática culturalde interpretação do tempo, antropológicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de História” pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A “História” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece,pois, igualmente por princípio , à logica da narrativa (2010: 149)

Schmidt (2008: 85) nos diz que

Para esse autor (Rüsen), esta aprendizagem que constitui a consciência histórica fica em evidência quando os sujeitos narram a história, construindo formas coerentes de comunicação de suas identidades históricas. Isso é viável porque as narrativas são produtos da mente humana e, por meio delas, os sujeitos envolvem lugar e tempo, de uma forma aceitável para eles próprios.

Todo processo de narrativa é dependente do recrutamento de, uma ou mais, das diferentes formas de memória e, assim poder transformar estas experiências armazenadas (nos bancos de memórias) para uma das formas de expressão de linguagem. Para que este trajeto , das memórias, seja efetuado o cérebro necessita de neurotransmissores que tem por finalidade interligar as diferentes áreas do cérebro envolvidos no processo, ou mesmo, fazer o cérebro comandar a contração dos músculos com a finalidade de expressar, por meio da narrativa léxica, corporal ou imaginética as experiências vividas e memoradas. Por sua vez, o pensamento histórico²¹², que para Rüsen “ o pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo” (2001: 149), e a narrativa se processam no lobo frontal do cérebro, este lobo é responsável pela cognição, pela

²¹¹ Emoção - é um conjunto de reações orgânicas que são desencadeadas frente a estímulos externos, internos ou psíquico - comportamentais dada ao sistema límbico do sujeito.

²¹² Pensamento – O pensamento é a atividade cerebral que está ligada ao ato de estabelecer uma linha de raciocínio e formar conceitos.

narrativa e pelo pensamento histórico. Ter conhecimento das áreas do cérebro físico (biológico) onde estão localizadas as memórias, o pensamento e a narrativa visa facilitar a elaboração de estratégias para amplificar e contribuir para os processos de aprendizagem histórica.

No entanto, todo pensamento e toda narrativa em qualquer de suas formas, vem envolta em emoções e memória emocional. A emoção e a memória emocional são fatores essenciais para que ocorram os processos de aprendizagem histórica e a fixação nos bancos de memória das experiências vivenciadas pelo sujeito. Os reflexos orgânicos (versão, fuga, medo, estranhamento) destas emoções servem como parâmetros para avaliarmos o impacto das experiências (emoções) no “self autobiográfico”²¹³ do sujeito que para Damásio

... depende de lembranças sistematizadas de situações em que a consciência central participou do processo de conhecer as características mais invariáveis da vida, (2015: 26)

Não podemos deixar de relatar o papel de extrema importância que exerce a emoção e seus elementos na elaboração do pensamento e da narrativa histórica. São eles:

Sensação²¹⁴ – é o mecanismo neural que leva ao cérebro informações de eventos do meio externo e de condições orgânicas. Para que isso ocorra o organismo usa os órgãos dos sentidos e receptores internos no organismo.

Percepção²¹⁵ – é a interpretação de um estímulo, transforma o estímulo físico em informação neural, por meio desta informação o sujeito interpreta a si mesmo, o meio ambiente (mundo), e seu posicionamento em relação a ao mesmo.

Atenção – É um mecanismo dependente de neurotransmissores que permite a retenção de alguns estímulos, a organização de informações visando a estruturação de um processo cognitivo

Memória – é a capacidade que os neurônios de determinadas áreas do cérebro de tem de armazenarem informações que até eles chegam, temos basicamente três tipos de memória: Memória emocional; Memória de procedimentos; Memória Declarativa.

Estes elementos da emoção somados e agregados os saberes do passado, vão auxiliar na formação do pensamento histórico, da consciência histórica e da narrativa histórica, contribuindo significativamente com o ensino e aprendizagem histórica, uma vez que, para Vygotsky o sujeito e um ser único, social e sempre pronto a aprender e reaprender, Rego congrega com este pensamento por meio da Teoria de Vygotsky onde que define

²¹³ É a percepção que o sujeito tem de si mesmo.

²¹⁴ Sensação: Resultado de uma percepção.

²¹⁵ Percepção: captação de um estímulo por um ou mais dos cinco sentidos podendo ser entra ou extra corporal.

... o sujeito como produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. (2002: 98)

Assim, pautados em Rüsen e na Neurociência por meio de: Vygotsky , Lúria e outros, vemos que para interpretar e discorrermos a respeito de consciência histórica e seus elementos constituintes, somos impelidos, obrigatoriamente, a abordar também os aspectos da memória emocional e da emoção do sujeito. Encontramos também em Vygotsky (2003: 68) amparo para estudarmos mais profundamente a memória emocional, quando queremos falar de aprendizagem histórica e memória história. Para este pesquisador , já na década de 20 e 30 do século XX

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. (2003: 68)

Também para ele os signos são construções da mente humana, que estabelecem uma relação de mediação entre o homem e a realidade em que este vive , portanto podemos afirmar que fazer parte da memória histórica.

[...]do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, a memória, é mais do que o pensamento abstrato, é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo... Vygotsky (2003: 67)

Para Vygotsky (2001: 235-486), os signos são as diversas formas de linguagens simbólicas desenvolvida pela espécie humana, que possuem um papel similar ao dos instrumentos: tanto os instrumentos de trabalho quanto os signos são construções da mente humana, que estabelecem uma relação de mediação entre o homem e a realidade. Os signos de Vygotsky signos estão relacionados com pensamento, cognição e narrativa.

Para Rüsen a linguagem a qual Vygotsky se refere seria a narrativa histórica, por meio da qual, o sujeito se expressa historicamente, transitando pela “ponte” da História livremente e, trazendo o passado para o seu presente e com isso tendo possibilidade de projetar o futuro. E isso por meio dela (linguagem) que se dá significado ao sujeito enquanto ser histórico, para Schmidt

[...] à medida que aprendem a História, os sujeitos podem aumentar a sua competência de encontrar significados e de se localizar, isto é, nessa dimensão da aprendizagem, o aumento na experiência e conhecimento é transformado em uma mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação. Tais modelos ou padrões de interpretação integram diferentes tipos de conhecimento e experiência do passado humano em um todo compreensivo – isto é, um “quadro da história”. Eles dão aos fatos um significado histórico. Eles estabelecem significados e fazem diferenciações possíveis de acordo com a concepção do que é importante.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas Leituras efetuadas, visando responder questionamentos suscitados nos encontros acadêmicos do LAPEDUH, no texto de Schmidt “Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros “ de 2008 e nos relatos de professores de História atuantes em sala de aula, encontramos inúmeros conceitos e saberes sobre aprendizagem, pensamento, consciência, memória, emoções em pesquisadores das áreas da Psicologia e Neuropsicologia, reconhecidos mundialmente, que são passíveis de conjugação com a aprendizagem histórica elaborada na Teoria da História de Jörn Rüsen. Este teórico sempre esteve preocupado, o que é comprovado em seus textos, em que os Historiadores dessem vazão aos saberes próprios de cada sujeito na elaboração e construção do conhecimento histórico. Essa preocupação de Rüsen é compartilhada conosco e, acreditamos que para contribuir com a aprendizagem da história se faz necessário conhecer os mecanismos e elementos que compõem o cérebro biopsicosocial desse mesmo sujeito. Entender com maior profundidade o ensino de história e o aprender do aluno no que diz respeito a Ciência da História e a neurociência enquanto ciência contributiva que se preocupa com a cognição, aprendizagem e formas de aprender do cérebro como resultado de uma percepção própria do ser humano, pode ser um componente primordial no entrelaçamento da história e Neurociência.

No texto de Schmidt “Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros” e na Teoria da História de Jörn Rüsen, percebemos que a Neurociência e a Teoria da História possuem elementos de interesse comuns entre eles: consciência, pensamento, aprendizagem; emoções, linguagem (narrativa) entre outros. Estes elementos, se empregados simultaneamente podem vir auxiliar no entendimento dos processos de aprender e ensinar história.

Assim, acreditamos que os pesquisadores da história ao serem apresentados à Neurociência e da Neuropsicologia por meio de seus pesquisadores, podem encontrar nesta, um instrumento eficaz para a aprendizagem histórica. Este segmento da ciência pode proporcionar ao pesquisador da história ferramentas de identificação e de alterações nos processos de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ATKINSON, Rita L. (Org.) - *Introdução à Psicologia de Hilgard*. 13ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 20

GAZZANIGA, Michael S.(org.). *Neurociência Cognitiva: a biologia da mente*. 2ed. Porto Alegre: ARTEMES, 2006.

DAMASIO, António - *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. 2ª ed. São Paulo. Companhia das Letras. 2015.

LENT, Robert. *Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais para a neurociência*. 2ª edição, São Paulo, 2010.

LEONTIEV, Alexis N. Leontiev, Alexis – *O Desenvolvimento do Psiquismo*. 2ª edição, São Paulo, 2004.

LUNDY-EKMAN, Laurie. *Neurociência: fundamentos para a reabilitação*. Guanabara-Koogman, Rio de Janeiro, 2002.

MARÇAL, Jairo,(Org.) - *Antologia de textos filosóficos, in, Meditando com Descartes: Da dúvida ao fundamento*. Curitiba: SEED, PR, 2009.

REGO, T. C. - *Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

RÜSEN, Jörn - *A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2010.

RÜSEN, Jörn - *Aprendizagem Histórica*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. (P. 41 a 76).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, Isabel Barca, Marcelo Fronza, Lucas Peddy Netchi(Orgs)- *Humanismo e a didática da História : Jörn Rusen*. W.A editores. Curitiba, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CANIELLI, Marlene - *Ensinar História*. 2ªed. Editora Scipione. São Paulo ,2012.

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

_____.*Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros*. e-revista.unioeste.br/temposhistorico/download/1945/1537-2008.[consulta realizada em 20/4/2016].

SOTLTZ, Tânia - *Vygotsky e a perspectiva histórico-cultural .in: As perspectivas construtivistas e histórico-cultural na educação escolar*. Curitiba. Intesaberes,2013. Cap 2.

SCORSATO, Sergio e SILVA, Carla G - *neurociência: um instrumento para desmistificar e compreender os processos de aprendizagem*.«Anais do IV Seminário Internacional de Educação»Disponível em www.pinhais.pr.gov.br/educacao/seminario/uploadAddress/. [consulta realizada em 20/-4/2016].

VYGOTSKY, L. S. - *Construção do Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. - *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKII, L.S, A.N. Luria, A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14ª ed. Icone Editora, São Paulo, 2016.

O SIGNIFICADO DIDÁTICO DOS ARQUIVOS DIGITAIS

VANESKA MEZETE PEGORARO

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

RESUMO: O texto que apresentamos são reflexões iniciais acerca do projeto de pesquisa intitulado: “O Significado Didático dos Arquivos Digitais para o Ensino de História” que está em fase de desenvolvimento na Linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa tem como preocupação a relação entre os arquivos digitais e seu significado para a prática escolar. A pesquisa tem como objetivo principal investigar possibilidades de uso pedagógico de arquivo digital como um meio de democratizar o acesso a memória de uma determinada comunidade da cidade de Curitiba, onde existe um Museu, denominado MUPE (Museu de Periferia). Ademais entendemos os arquivos digitais como fontes para o ensino de História. Os referenciais que sustentam as reflexões estão pautados nas contribuições de Koyama (2015), Rondinelli (2013), Schmidt (2008), Lee (2003). A sistematização metodológica da investigação considera o envolvimento de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental no que se refere à utilização dos arquivos nas aulas de História. Há um encontro possível entre a prática pedagógica e os arquivos digitais não somente como uma ilustração, mas potencialmente como uma fonte capaz de sensibilizar qualitativamente o acesso de ilustrações, tabelas, fotos e tantos outros documentos, principalmente por entender os arquivos digitais como depositários de documentação capaz de revelar histórias não registradas nos materiais didáticos que chegam à escola. A presença ou uso de arquivos digitais, pela natureza que assumem, podem ser fontes capazes de revelar fatos de tantos homens e mulheres que não tem a sua história contada em manuais oficiais, mas que, por meio destes arquivos podem contar ou desvelar histórias com sentido e significado no meio onde vivem.

PALAVRAS-CHAVE: *Arquivo Digital, Educação histórica, Ensino de História.*

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas apontamentos sobre o projeto de mestrado em andamento na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) com o título provisório “O Significado Didático dos Arquivos Digitais para o Ensino de História”.

No ano de 2011 o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) desenvolveu um projeto de Extensão, coordenado pela Professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, intitulado: “Contando Histórias de Nossa Gente: Museu de Periferia (MUPE) e Educação Histórica”, em parceria com o MUPE (Museu de Periferia). O projeto citado contava com duas frentes de trabalho: 1.^a a digitalização do arquivo do Museu e a 2.^a a oferta de cursos de formação para professores da Rede Municipal de Ensino.

É oportuno esclarecer que o MUPE é um museu comunitário e um espaço cultural que assume a ideia de aproveitamento da cultural local, a promoção de identidade de pertencimento da região, a apropriação da história local e de desenvolvimento geográfico e político da cidade, assim como se preocupa em guardar as memórias e possibilitar para as novas gerações o conhecimento da história vivida pelos sujeitos que de alguma forma construíram uma identidade como moradores da região. Esse museu está localizado no Bairro do Sitio Cercado na cidade de Curitiba.

A parceria entre as instituições citadas é marcada também por uma preocupação com a ‘preservação de documentos’, ou seja, a preservação dos documentos que contam um aparte da história do bairro. Para tanto está em fase de organização a produção de um arquivo digital dos documentos que estão sob a responsabilidade do MUPE, documentos estes portadores de parte da história daquela região.

Adriana Carvalho Koyama, estudiosa de práticas de memória e de leitura de documentos na contemporaneidade, afirma que: “[...] os documentos de arquivo de um movimento social são, portanto, os documentos de arquivo dos vários agentes nele envolvidos, sejam ou não formalizados, sejam ou não estruturados” (2015: 94).

Como professora da Rede Municipal de Ensino participamos do Curso de formação continuada proposto pela LAPEDUH/UFPR, com o título: “A História guardada em arquivos familiares”. O curso oportunizou conhecermos sobre a história do MUPE, como também come-

çamos a refletir sobre a importância do ensino e aprendizagem da História no processo de formação para a cidadania, preservação da memória levando em conta o trabalho com os documentos que estavam sob a guarda do MUPE.

Em 2014, especificamente no final do ano, iniciamos um trabalho de continuidade da digitalização dos documentos do arquivo do MUPE. A metodologia que vem norteando a digitalização do acervo respeita a organização prévia dos documentos, ou seja, considera a organização que os próprios coordenadores do museu realizaram. O trabalho de digitalização do acervo visa a preservação dos documentos no formato que estão guardados e tem respeitado a organização já realizada pelas pessoas que de forma direta ou indireta assumiram a proposta de organização de um museu que está preocupado com a história do bairro.

Os documentos de arquivo não diferem de outros documentos pelo seu aspecto físico ou por ostentarem sinais especiais facilmente reconhecíveis. O que os caracteriza é a função que desempenham no processo de desenvolvimento das atividades de uma pessoa ou um organismo (público ou privado) ..., tais documentos continuam a representá-las mesmo quando as razões e os agentes responsáveis, por sua criação se transformam ou deixam de existir (CAMARGO, 2009: 28).

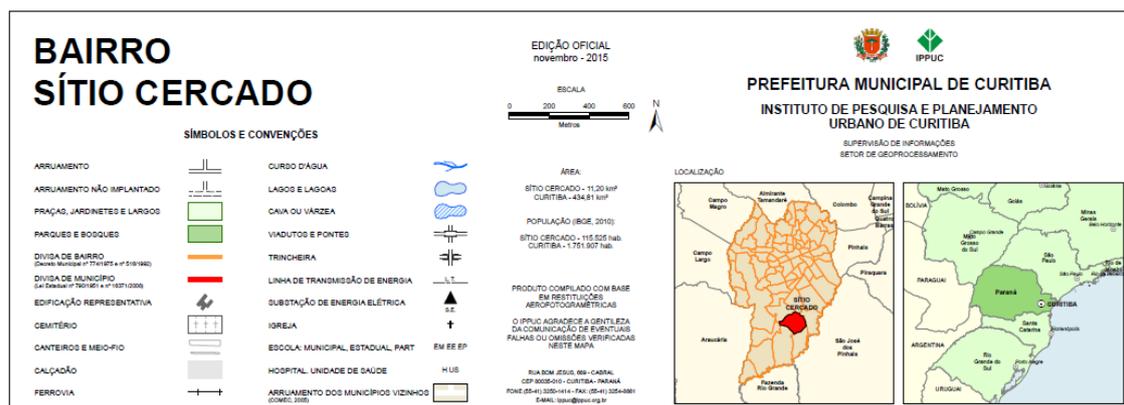
O trabalho de digitalização do acervo, somado às inquietações do curso de formação continuada, desencadearam algumas reflexões, tais como: Qual o significado dos arquivos digitais para a Educação? Em que medida os arquivos digitais interferem na prática escolar? De que maneira documentos guardados em suporte digital, como o acervo em construção do MUPE, podem ser inseridos em contexto escolar, particularmente no ensino de História dos anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Curitiba (RME).

Em posse dessas inquietações e informações apresentamos um projeto de pesquisa junto ao Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, que intenciona aprofundar as discussões sobre os arquivos digitais e suas possibilidades para o uso didático no dia a dia da escola, especialmente no ensino de História.

O motivo da escolha pela Linha de pesquisa acima mencionado foi em virtude da mesma assumir uma abordagem teórico-metodológica capaz de aproximar os processos de escolarização com contribuições possíveis para a reformulação da prática escolar e conseqüentemente com a aprendizagem do aluno. Nessa direção, acreditamos que será possível ampliarmos as reflexões que defendem os arquivos como lugares de preservação do patrimônio e, por conseqüência, a ampliação de possibilidades de investigação sobre a valorização do seu papel social também em espaço escolar.

O MUSEU DE PERIFERIA – MUPE – UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

O Museu de Periferia está localizado em um bairro da cidade de Curitiba chamado Sítio Cercado. Segundo dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba - IPPUC - o bairro Sítio Cercado recebeu este nome porque as terras de sua localização eram cercadas por águas. Hoje em dia o bairro do Sítio Cercado ocupa cerca de 11,12 km² de um total de 432,17 km² da região de Curitiba. Se localiza na região sul, faz vizinhança com os bairros: Alto Boqueirão, Ganchinho, Pinheirinho, Tatuquara, Umbará e Xaxim. A região do Sítio Cercado fica a mais ou menos 17 km do centro de Curitiba. Possui a população estimada em 115.525 habitantes.

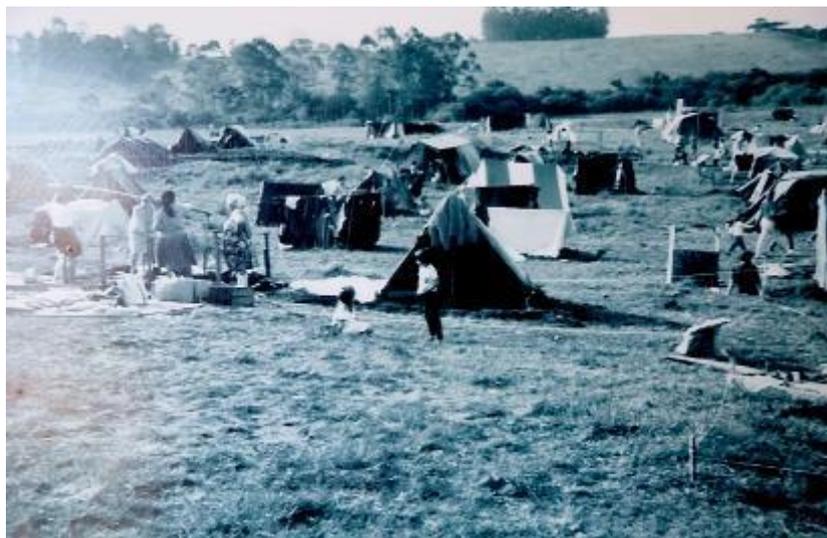


(Fonte: <http://www.ippuc.org.br> . Acesso em 22 jul.2016)

Encontra-se na história do Sítio Cercado versões que identificam o Sr. Laurindo Ferreira de Andrade como maior proprietário daquela região e, por volta de 1945, os filhos venderam as terras para loteamento. Em 1987 algumas famílias que estavam sofrendo pela ausência de política habitacional na cidade de Curitiba ocuparam alguns terrenos dessa região que estavam em ociosidade.

[...] outra possibilidade para a denominação do bairro veio da necessidade do Sr. Laurindo em cercar o sítio com arame, evitando que as tropas vindas do Rio Grande do Sul estragassem as plantações de laranjas, mimosas, figos, pêssegos, batatas e feijão. Os moradores também possuíam criações de gado suíno e bovino (IPPUC, 2015: 03).

A história da ocupação dessa região motivou a organização de um espaço – o Museu de Periferia - que pudesse abrigar registros dessa história que, objetivamente, teve dois momentos distintos: seu loteamento para vendas e a ocupação por pessoas sem condições financeiras para a compra.



(Foto de Ciciro Back. Disponível em <<http://cacadores.parana-online.com.br/sitio-cercado/memoria-do-bairro/>> Acesso em 28 jul.2016)

Segundo o *blog* do MUPE²¹⁶ a sua missão é “[...] ser um Museu Comunitário que reflita o meio no qual está inserido, contemplando nos processos museais, os costumes, a arte, a cultura, a tradição, os valores, os rituais, as crenças, o cotidiano e as diversas manifestações artísticas da Periferia”.

As atividades do MUPE iniciaram em 2009 pela iniciativa dos moradores do bairro Sítio Cercado, em Curitiba. Com o incentivo e orientação inicial que aconteceu por meio da realização da oficina “Museu, Memória e Cidadania” oferecida em parceria com o Instituto Brasileiro de Museus/Ministério da Cultura (Ibram/MinC), o MUPE realizou sua primeira exposição (dezembro de 2011) que recebeu o título de “Memórias e Sonhos do Sítio Cercado”.

A parceria com o Ibram possibilitou a implantação do Museu como Ponto de Memória que tem como objetivo apoiar ações e iniciativas de reconhecimento e valorização da memória social. Com metodologia participativa e dialógica, os Pontos trabalham a memória de forma viva e dinâmica, como resultado de interações sociais e processos comunicacionais, os quais elegem aspectos do passado de acordo com as identidades e interesses dos componentes do grupo.

A iniciativa deste grupo de moradores, além de ser reconhecida pelos seus pares, foi noticiada na imprensa da cidade de Curitiba, como é possível perceber no fragmento a seguir:

A memória de Dona Lúcia, moradora da Vila Xapinhal, conta parte da história do bairro, na região do Sítio Cercado, que foi formado a partir de uma ocupação irregular no ano de 1988. O depoimento dela é uma das curiosidades que podem ser vistas no Museu de Periferia (Mupe), inaugurado a pouco mais de

²¹⁶ <https://mupesitiocercado.wordpress.com/>

uma semana em Curitiba, e que retrata a trajetória do bairro e de um problema que continua atingindo cidades de diversos portes: a luta por moradia. (Gazeta do Povo, 23/12/2011)

Por se tratar de uma iniciativa comunitária, as diversas ações para a concretização do museu foram pensadas e organizadas pelas pessoas interessadas em preservar uma história que está guardada na memória dos moradores.

De forma particular o acervo do museu foi sendo constituído pelos documentos e/ou registros que as pessoas guardavam em casa, como um registro ou arquivo pessoal. Segundo informações do coordenadores do museu, o acervo foi recolhido a partir de ações comunitárias que ficaram conhecidos como ‘Café na comunidade’ ou ‘Rodas de memória’. Nestas oportunidades as pessoas se reuniam para levar documentos ou mesmo contar histórias e/ou experiências que viveram enquanto moradores do bairro.

Entre as atividades que aconteceram por ocasião da fundação do museu foram as entrevistas e depoimentos sobre a história do bairro. Entre os depoimentos registrados, destacamos:

Sou moradora do Sambaqui. A gente vem de uma longa história de luta pela moradia e o Sítio Cercado é um bairro que nasceu de luta por moradia. O que eu mais gostaria de frisar aqui é a importância desse museu pra nós, o MUPE, porque eu sei que cada vila do Sítio Cercado, ela tem a sua história, e infelizmente a nossa história fica adormecida e a mídia conta uma outra história que não é a nossa história. (Luci Otazia Ribeiro Valente²¹⁷. Moradora do Sambaqui).

A gente é moradora de lá há 30 anos. A dificuldade que nós tivemos quando entramos na nossa Vila. Naquele tempo era uma vila isolada, era considerada uma área mais rural. Não tinha nada, não tinha benfeitoria nenhuma, não tinha nem ônibus. Quando chovia no Rio Padilha derrubava a ponte a gente ficava lá isolada. Não tinha rua, cada um abria a sua rua. Melhorou depois que teve essa ocupação. O Campo Cerrado, aqui onde entraram muitas famílias. A pressão do povo começou a ajudar a gente a conseguir as coisas. A gente começou a brigar junto, e dizem que a união é força, daí foi em 1990 que teve a ocupação do Campo Cerrado e em 91 a de 23 de Agosto. Daí veio um monte de gente e ajudou a gente a melhorar a vida. O Bairro Novo foi feito por causa destas duas ocupações, a do Campo Cerrado e a de 23 de Agosto. Os que chegaram primeiro sofreram demais. Não tinha água, não tinha luz, não tinha nada. (Arlinda Messias dos Santos²¹⁸. Moradora do Osternack)

Os depoimentos são registros de uma história que oficialmente não está documentada. A história do Bairro Sítio Cercado, entre outros aspectos, é marcada pela luta pela moradia e por melhores condições de vida. Tais depoimentos vem sendo guardados por meio dos vídeos. Vale registrar que foram e continuam acontecendo entrevistas com moradores antigos.

Além dos depoimentos, os moradores entregam para a coordenação do museu registros documentais sobre a história da ocupação do bairro e, estes documentos é que, gradativamente estão assumindo o lugar de acervo documental do MUPE.

²¹⁷Depoimento disponível no blog do MUPE - <https://mupesitiocercado.wordpress.com/> Acessado em 28/07/2016.

²¹⁸ Depoimento disponível no blog do MUPE - <https://mupesitiocercado.wordpress.com/> Acessado em 28/07/2016.

Destacamos que o formato da organização do arquivo do MUPE respeita a história do lugar, foi realizada pelos integrantes desse espaço cultural e a sua guarda em repositórios arquivísticos é de responsabilidade dos mesmos. A organização do que é considerado como acervo foi e é, da responsabilidade das pessoas diretamente envolvidas com a comunidade onde o MUPE está inserido, que diante de sua história “negligenciada” pelos órgãos e documentos oficiais tiveram a iniciativa de apropriar-se dessa história e compartilhá-la com todos, na forma de um *blog*, iniciativa que por certo garantirá a preservação e acesso a esses documentos.

Os arquivos não são mera reunião de documentos, à maneira de coleção: são conjuntos formados por documentos produzidos, recebidos e, enfim, acumulados por determinadas entidades – sejam elas instituições ou pessoas – ao longo de sua trajetória de existência, e intimamente associados às práticas e relacionamentos por tais entidades. Todo arquivo, como conjunto documental, informa, antes de tudo, acerca da própria entidade que produziu e reuniu tais documentos, o que não deveria ser esquecido por nenhum pesquisador que se debruça sobre documentos de arquivo. (GONÇALVES apud KOYAMA, 2015: 119)



(Foto de Ciciro Back – Arquivo do MUPE – Disponível em: <http://cacadores.parana-online.com.br/sitio-cercado/memoria-do-bairro/>. Acesso em 17 jul de 2016)

O SIGNIFICADO DOS ARQUIVOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como inicialmente foi registrado, o presente artigo pontua reflexões iniciais sobre a pesquisa envolvendo o arquivo e seu uso em sala de aula.

Para tanto julgamos oportuno iniciarmos nossas reflexões sobre a ideia de arquivo, isto é, como o debate e produção sobre arquivos está presente na literatura.

As leituras iniciais são pautadas nas reflexões dos autores da arquivologia, como por exemplo o Livro: “O documento arquivístico ante a realidade digital – uma revisão conceitual necessária” (2013) escrito por Rosely Curi Rondinelli.

Por meio dessa obra a autora faz importantes descobertas com projetos internacionais ainda não conhecidos, também apresenta um diálogo interdisciplinar com outras experiências, elaborou quadros de sistematização que apresentam o pensamento de diferentes autores em diferentes épocas sobre o tema.

Seu livro está dividido em quatro capítulos, sendo que o primeiro trata das indagações sobre “Documento e informação: variações conceituais a partir da ciência da Informação e da Arquivologia”. No segundo capítulo pontua as questões sobre a “Diplomática e arquivologia: trajetórias que se cruzam”, onde pontua os marcos teóricos da arquivologia das relações históricas entre esta área de conhecimento e a diplomática. No terceiro capítulo que tem como título: “Onde fala de Documento arquivístico, o que é?” refere-se ao percurso do Manual da Arquivologia com conceitos sobre o que é documento de arquivo e sua utilização, ideias das literaturas clássicas e contemporâneas sobre o tema. E no quarto capítulo: “O conceito de documento arquivístico diante da realidade digital” trata do ambiente virtual na arquivologia, escreve sobre o ambiente virtual e a novidade vai além da peculiaridade do suporte. Também esclarece que todo documento digital é eletrônico, mas nem todo documento eletrônico é digital. Dando continuidade a esse pensamento registra que, em relação aos documentos arquivísticos digitais, o suporte deixa de ser um dos elementos extrínsecos do documento arquivístico digital e passa a integrar seu contexto tecnológico, especificamente o *hardware*.

A obra de Heloisa Liberalli Belotto – “Arquivos permanentes tratamento documental” (2006) aponta para contribuições como o entendimento de que a história se faz com uma diversidade de papéis que produzimos diariamente, que podem ser de caráter pessoal ou profissional. Alerta sobre a importância das políticas de informação que os documentos, principalmente, dos órgãos governamentais, após cumprirem seu papel administrativo não são descartáveis e pode servir de fonte para pesquisa histórica ou uma possível utilização jurídica. Aborda no capítulo quatorze sobre a difusão editorial, cultural e educativa em arquivos, evidencia que

os arquivos públicos existem com a função de recolher, custodiar, preservar e organizar fundos documentais. Em algumas instituições arquivísticas brasileiras as atividades culturais têm sido palestras, debates e lançamentos de livros. Ainda nesse mesmo capítulo, realizou os primeiros apontamentos sobre a abertura dos arquivos ao público escolar que, segundo a autora, traz benefícios didáticos para a educação.

A obra “A construção do objeto científico na trajetória histórico-epistemológica da Arquivologia” (2015), de Clarissa Moreira dos Santos Schmidt, configura-se em um registro da trajetória de sua pesquisa do Doutorado. O livro tem por objetivo identificar o objeto científico da arquivologia. Mostrou em seus densos capítulos que houve modificações no objeto de trabalho dos arquivistas, mas que isso necessariamente não mudou o seu objeto científico, mostrou uma porta possível para diálogo com outros campos do saber.

O livro “Arquivos *online*: ação educativa no universo virtual” (2015) de Adriana Carvalho Koyama tem contribuído na interpretação das experiências dos arquivos públicos *online* para com o ensino de História. O livro está dividido em quatro capítulos: O tecido das relações entre Arquivos e Educação, Arquivos e Educação Patrimonial, Arquivos e Ensino de História e, por fim Narrativas em Rede e Educação das Sensibilidades.

No primeiro capítulo a autora mostra claramente que a preocupação de integrar os campos de saberes da arquivologia e da educação não é recente. Aponta para o crescente uso de documentos no Ensino de História e que isso tem atraído o interesse dos arquivistas visando uma integração com as práticas escolares e seus objetos de trabalho, como uma valorização dos arquivos e de seu papel social. No segundo capítulo escreve que a concepção de documento de arquivo tem especificidades na concepção historiográfica de documentos. Aponta para diferentes endereços eletrônicos que citam algumas passagens de conteúdos de história, essas informações estendem-se para o terceiro capítulo, onde passa por vários pesquisadores que demonstram a preocupação com o ensinar a pensar historicamente, onde acentuam o protagonismo do aluno na aprendizagem. Finalizando, no quarto capítulo, discute também que, diante da alta tecnologia que estamos expostos, a memória voluntária e involuntária passou a se entrelaçar às mídias e que tudo isso faz parte das nossas sensibilidades. Como conclusão fala da expectativa de que os documentos de arquivo *online*, digitalizados em suas leituras e usos, estimulem as narrativas mais abertas, mesmo entendendo que os *sites* são instáveis e mudam constantemente.

Intensificando as leituras sobre arquivos contamos também, com diferentes artigos ancorados na *internet*, entre eles os artigos da Professora Doutora da Universidade de São Paulo

(USP) Ana Maria Camargo de Almeida, que é uma referência na área da Arquivologia e da História.

Alguns de seus artigos datados (2009) e (1994) com o título de “Arquivos pessoais são arquivos” e o texto “Arquivo, documento e informação: velhos e novos suportes”.

Também destacamos os seguintes artigos: “A Classificação dos Arquivos Pessoais e Familiares” (1998) de Ariane Ducrot; “Arquivos digitais: da origem à maturidade” (2005) escrito por Francisco Barbedo; o artigo de Marina Fares Ferreira “Educação e Arquivo: um encontro necessário” (2011). Da pesquisadora Adriana Carvalho Koyama destacamos: “Educação patrimonial em arquivos *on-line*: narrativas em rede e seus tecidos” (2012) e o “Ensino de História em arquivos *on-line*” (2011).

Com as leituras realizadas até o momento é possível afirmar que as pesquisas que intencionam estabelecer um diálogo entre a Educação e a temática ‘arquivos’ possuem diversos temas como ponto de partida para aprofundamento de estudos, muitas dessas pesquisas estão preocupadas em discutir como os mais diferentes arquivos chegam a escola e conseqüentemente a prática do professor. Como é possível perceber no fragmento:

[...] percebemos uma convergência de ações e reflexões sobre as possibilidades de relação entre arquivos e escolas [...]. O ensino de História com documentos, sua conexão com os arquivos públicos e com o patrimônio histórico, é parte das propostas de ensino que emergiram das discussões dos pesquisadores-professores da década de 1980. No bojo dessas reflexões, houve uma valorização do ensino de metodologias e procedimentos de pesquisa histórica na educação, inclusive com a publicação de várias coletâneas de documentos para uso em sala de aula. (KOYAMA, 2015: 45)

Entendendo o avanço da tecnologia como um dos tantos aspectos carentes de investigação e, considerando a quantidade de materiais produzidos pelos meios educacionais, a questão desafiadora é como pensar acerca da produção de documentos e de que maneira é possível guardá-los, para que essa fonte de pesquisa não se pulverize entre tantos outros documentos produzidos pela e para a escola e igualmente essa fonte possa contribuir com futuras pesquisas.

A tecnologia influencia a forma/maneira que a sociedade produz os seus registros e os guarda. Essa influência faz com que cada vez mais novos documentos sejam guardados ou arquivados em diferentes suportes, demandando desta forma distintas formas de arquivamento.

Como afirma Koyama:

[...] é que cópias dos documentos digitalizados são refens da tecnologia do momento de sua digitalização, e para manterem o seu valor de acesso à informação precisam ser constantemente atualizados, ou seja, precisam migrar de mídia de maneira persistente e sistemática (2015: 87).

O tema arquivo faz parte em larga escala das discussões do campo do conhecimento da Ciência da Informação. Alguns autores como Koyama, assume que “[...] os arquivos são instituições organizadas para a longa duração” (2015, p. 98), ou seja, nenhuma instituição idealiza um arquivo para que seja temporário, tendo em vista que os arquivos são pensados para a guarda de documentos e objetos que tenham recebido significação ao local inserido.

A literatura contempla a palavra ‘arquivo’ como sendo aquele que não é formado por documentos escolhidos, formam-se naturalmente, pelo recebimento de documentos ou produção de documentos por parte de quem o cria.

Para Bellotto, os documentos de arquivos:

[...] são os produzidos por uma entidade pública ou privada ou por uma família ou pessoa no transcurso das funções que justificam sua existência. (...) Surgem, pois, por motivos funcionais administrativos e legais. Tratam sobre tudo de provar, de testemunhar alguma coisa. Sua apresentação pode ser manuscrita, impressa ou audiovisual. (2006: 37)

Geralmente é a ideia de um arquivista que sugere como aqueles documentos precisam ser tratados, respeitando o “Ciclo de Vida” dos mesmos, nesse processo encontramos diferentes suportes de documentos e uma prática para a manutenção do arquivo é a sua digitalização, documento digital é um documento codificado em dígitos binários, acessível e interpretável por meio de sistema computacional.

A digitalização tem se difundido dentro do contexto institucional e, por vezes, é vista de maneira equivocada, ou seja, como a solução para todos os problemas de acesso. Em outra direção, uma dificuldade enfrentada em relação aos documentos em suporte digital, é o valor enquanto prova legal, pois há de se considerar a legislação dos países, que gradativamente vem se adequando a ‘nova realidade’.

Vale a pena reproduzir o quadro de classificação dos documentos digitais, feito por Rondinelli:

DOCUMENTO DIGITAL ESTÁTICO

Não permite alteração na forma e no conteúdo além das determinadas pela tecnologia como abrir, fechar, diminuir, aumentar etc. Exemplo: documentos com equivalentes em papel: carta em word; recibo de compra on-line.

DOCUMENTO DIGITAL INTERATIVO

Permite alteração de forma e/ou conteúdo por meio de regras fixas ou variáveis.

2.1 DOCUMENTO DIGITAL NÃO DINÂMICO

As regras que gerenciam forma e conteúdo são fixas, e o conteúdo é selecionado a partir de dados armazenados no sistema. Exemplo: catálogos de venda on-line.

2.2 DOCUMENTO DIGITAL INTERATIVO DINÂMICO

As regras que gerenciam forma e conteúdo podem variar. Exemplo: serviços de previsão do tempo e de cotação de moedas cujos conteúdos estão sempre mudando (sistemas de informação, e não documentos propriamente).

(Fonte: RONDINELLI,2013: 248)

Compreendemos, assim como Barbedo que: “[...] arquivo digital é uma estrutura que compreende tecnologia, recursos humanos e um conjunto de políticas para incorporar, gerir e acessibilizar objetos digitais” (BARBEDO, 2005: 13)

E tendo como referência o uso das tecnologias para o ensino, é comum encontrarmos na *internet*, *sites* com práticas educativas para jogos lógicos, exposições etc., mais recentemente as conexões com as ações teórico metodológicas apontam para um uso de documentos midiáticos: fotografias, jornais, revistas, músicas, filmes, documentos originais.

A preservação da memória, portanto, a necessidade de uma educação que valorize o patrimônio documental e sua preservação pelos arquivos; o ensino de História, que busca o ensino-aprendizagem de competências cognitivas e/ou criação de conhecimentos históricos educacionais com a leitura de fontes documentais de arquivos; e a democratização do acesso virtual aos documentos de arquivo, que por sua vez, vincula-se ao discurso da eficiência de da transparência públicas, e a chamada educação tecnológica, que busca criar formas de utilização dos recursos das mídias eletrônicas no ensino formal, procurando formas de inserção institucional dos estudantes na rede mundial. (KOYAMA, 2015: .22)

Existe hoje uma preocupação com as habilidades e competências que os alunos devem conquistar durante a sua vida escolar, em torno dessa preocupação exige-se da escola mudanças para que se possibilitem essas conquistas, o mundo moderno requer conhecimentos que antes não eram necessários, assim sendo, formar cidadão significa torná-lo capaz de compreender a sociedade e viver nela, cumprindo seu papel de agente transformador.

A escola é o espaço onde estão presentes todas as indagações, Forquin, pontua que a “[...] escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (1993: 167).

Formar o cidadão hoje significa instrumentalizá-lo para compreender a dinâmica da sociedade e desenvolver mecanismos de participação social. Educar não é simplesmente fazer

com que o aluno memorize várias informações; mas sim fazer com que seja capaz de compreender conceitos e reinterpretá-los a partir da relação dos mesmos com sua realidade, fazer com que o aluno seja capaz de estabelecer relações sobre a própria aprendizagem. Nesse sentido é fundamental que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estejam preparados para lidar com outros recursos pedagógicos, que não sejam apenas os conhecidos.

Há professores preocupados em buscar diferentes maneiras para contribuir com o seu aluno na busca de conhecimentos e como afirma Koyama é possível encontrar:

Muitos arquivos têm, também, produzido seleções de documentos especialmente concebidos para uso educativo. Gradualmente, esses materiais têm se tornado digitais e suas propostas encontram-se hoje nos sites dos arquivos na internet (2015: 58).

Existe um encontro possível entre a prática pedagógica e os arquivos digitais não somente como uma ilustração, mas potencialmente como uma fonte capaz de sensibilizar não somente qualitativamente pelo acesso de ilustrações, tabelas, fotos e tantos outros documentos, mas principalmente por entender os arquivos digitais como depositários de documentação capaz de revelar histórias não registradas nos materiais didáticos que chegam à escola.

O papel dos arquivos em ações educativas ainda é pouco explorado, é possível encontrar ações, por exemplo, que consideram a presença de arquivos como forma para ilustrar as narrativas do livro didático. Afirma Koyama: “[...] muitas vezes feitas com intervenções feitas nas imagens originais, com os mais diversos fins, pode ser vista em si, como uma forma de apropriação e ressignificação desses documentos...” (2015: 61).

A presença ou uso de arquivos digitais, pela natureza que assumem, podem ser fontes capazes de revelar histórias de tantos homens e mulheres que não tem a sua história contada em manuais oficiais, mas que, por meio destes arquivos podem contar ou desvelar histórias com sentido e significado no meio onde vivem. “[...] Como não é factível, ou mesmo razoável, digitalizar e publicar todo o acervo, a pergunta o que digitalizar passa a depender das respostas de por que digitalizar e para que ou para quem” (KOYAMA 2015: 92).

APROXIMAÇÕES INICIAS COM O ENSINO DE HISTÓRIA

As discussões sobre arquivo e documento, de certa forma, encontram ancoradouro das publicações e preocupações da arquivística.

No entanto, tais reflexões também encontram eco nas produções voltadas ao ensino de História, especialmente quando as preocupações reconhecem a importância da presença das fontes históricas na aula de História e, por conseguinte, entendemos que os arquivos em suporte digital se configuram em fontes passíveis de serem utilizadas no ensino de História.

Não é nossa intenção neste momento tecer reflexões sobre a relação entre arquivos digitais e ensino de História, mas reconhecemos que este diálogo vem acontecendo e sendo pensado por pesquisadores dedicados a este campo. No entanto, em nossas inserções na literatura sobre fontes, documentos e arquivos, encontramos preciosas contribuições de pesquisadores do ensino de História.

Inicialmente destacamos a obra “*Ensinar História*” das pesquisadoras Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) e Marlene Cainelli (UEL). Entre outros aspectos as autoras dedicam um capítulo do livro para as discussões sobre “*As fontes históricas e o ensino da História*”. Destacam duas interpretações em torno da palavra ‘documento’. A primeira interpretação identifica-se com o uso didático. “A característica principal desse conjunto de material é sua finalidade didática ser preestabelecida desde sua produção. Nessa condição, eles podem ser designados como suporte informativo” (2004: 90).

Já a segunda interpretação aponta que documento se refere a fonte, como sendo indicativo de situações já vividas. “A valorização do documento como recurso imprescindível ao historiador foi um fenômeno do século XIX” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004: 90).

Ainda nesta direção apontam as autoras: “O documento, considerado vestígio deixado pelos homens, voluntária ou involuntariamente, passou a ser encarado como produto da sociedade que o fabricou, de acordo com determinadas relações de poder” (SCHMIDT E CAINELLI, 2004: 94)

Ainda no mesmo livro, as autoras esclarecem que alguns documentos são denominados como fontes primárias e outros documentos como fontes secundárias. Sendo as fontes primárias aquelas caracterizadas por ser contemporâneas como por exemplo, mobiliários, roupas, instrumentos de trabalho etc. As fontes secundárias são registros que mostram as informações históricas do conteúdo. Igualmente afirmam as autoras que um dos desafios na produção do conhe-

cimento histórico é o uso dos documentos, pois uma das possibilidades de uso é construir propostas de uso voltadas nas expectativas e na cultura do aluno, sendo que uma dessas possibilidades pode ser os documentos guardados pelo grupo social com o qual o aluno reside.

Também o pesquisador Geysso Germinari afirma que:

Os documentos em estado de arquivo familiar não fazem parte da vida de personagens do cenário político ou midiático. Estes documentos podem ser encontrados no interior das mais diversas residências, arquivados em gavetas, em caixas de papelão, esquecidas temporariamente em cima de armários. Encontram-se aí, velhas fotografias amareladas, certidões de nascimento, escrituras de terreno, agendas, cartas, bilhetes confidenciais, carteiras de trabalho. (2012: 54)

Considerando o significado do documento percebemos que o mesmo é indispensável na prática do professor porque possibilita ao aluno uma aproximação com as realidades passadas e auxilia em sua análise histórica. Dá ao processo ensino e aprendizagem um aspecto interativo com o saber, respondendo aos questionamentos tanto do aluno como do professor.

Em estudos dedicados ao ensino de História a pesquisadora Hilary Cooper, por meio do artigo “*Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*” (2006), destaca que, ensinar sobre o passado significa ensinar considerando as fontes, pois é possível compreender as fontes como ‘pistas’ do passado que permanecem em diversos formatos, que podem ser: escritos, visuais, orais e, por certo, muitas destas fontes podem ser ‘guardadas’ em formato digital. Assim o trabalho com as fontes históricas nas aulas de história é um aspecto fundamental da metodologia do ensino. No entanto, a presença e o uso das fontes, exige uma relação gradativa do aluno com as diferentes fontes históricas. Afirma a autora:

O processo de investigação histórica envolve a compreensão de conceitos de tempo: a mensuração do tempo, continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e de mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos. Isso significa encontrar o passado e partir de fontes, os traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais. Fontes foram criadas com propósitos diferentes e, portanto, possuem diferentes níveis de validade; frequentemente são incompletas. Por isso, os historiadores fazem inferências sobre as fontes, no sentido de saber como foram feitas, usadas e o que podem ter significado para as pessoas que as produziram e as utilizaram (COOPER, 2006: 175).

Como já afirmado, nesta fase da pesquisa, a nossa entrada na literatura que considera as fontes e os arquivos digitais, estão em fase embrionária, no entanto, parece-nos instigante e necessária ao ensino de História, particularmente para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Especialmente na Rede Municipal de Ensino da Cidade de Curitiba no documento que registra a reformulação das Diretrizes Curriculares Municipais feita no primeiro semestre de 2016, considera nos pressupostos da disciplina de História os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Histórica. De forma particular, o documento destaca o significado para a

aprendizagem histórica, a presença do trabalho com fontes. Segue um fragmento do referido documento:

Assim, tomamos como objeto da aprendizagem histórica e, portanto, do seu ensino as formações sociais, bem como as relações que nelas se estabelecem. Formações sociais podem ser compreendidas como as sociedades que se constroem historicamente, num processo dinâmico e contraditório. As relações sociais devem ser entendidas como as ações dos sujeitos, tanto individuais como coletivas, apreendidas em sua diversidade, conflituosidade e multiperspectividade. Desses pressupostos decorrem duas questões principais:

1) A História é a História de toda a humanidade e todos fazem a História, portanto, o conhecimento histórico tem que fazer sentido para quem aprende;

2) Aprender História significa temporalizar a nossa própria História na História da humanidade, portanto, ensinar História pressupõe interpelar o passado a partir de nossas carências e/ou interesses do presente, dando sentido e significados às nossas ações.

Para que crianças e jovens aprendam História é importante, promover a compreensão do presente a partir da interpretação do passado. Considerando que só temos acesso ao passado a partir dos vestígios encontrados no presente, torna-se fundamental o trabalho com as fontes históricas e com as memórias no ensino de história.

O conceito de fonte histórica ou documento é aqui entendido como os vestígios deixados pela humanidade, de forma voluntária ou involuntária, e que no decorrer do século XX passou a ser encarado como produto da sociedade que o fabricou. Assim como as fontes são imprescindíveis ao historiador na sua busca por evidências para produzir o conhecimento histórico, os documentos são fundamentais ao trabalho em aulas de História. Os documentos precisam ser problematizados e transformados em evidências, a partir das questões das quais construímos nossos argumentos e opiniões. (2016: 07).

Nesta perspectiva compreendemos que também as fontes disponíveis na *web* podem fazer parte tanto do planejamento dos professores, como nas aulas de História para a produção de narrativas históricas.

A referência aos fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Histórica demonstra uma preocupação no entendimento de que a História está em constante transformação e que existem diferentes interpretações e explicações. A leitura primária das Diretrizes Curriculares revela que é possível dialogar com conteúdos e contribuir no processo de construção do conhecimento histórico.

Investigações identificadas com o campo da Educação História vêm mostrando que o trabalho com fontes oportuniza aos alunos uma reflexão sobre o conhecimento histórico que é próprio da produção científica do conhecimento. Ao mesmo tempo, as pesquisas demonstram que os pressupostos metodológicos da Educação Histórica contribuem significativamente na aprendizagem histórica pois, de certa forma, ajudam aos alunos a ouvir outros pontos de vista e aceitar que todos os argumentos podem ser válidos. Destacamos que, a presença das fontes por si só não é indicativo de uma aprendizagem significativa, mas considerando aspectos metodológicos para o uso em sala de aula é capaz desencadear uma relação significativa com o

ensino de História, ou seja, é necessário estabelecer uma espécie de ‘diálogo’, como explica a investigadora Rosalyn Ashby:

No desenrolar do seu trabalho de interpretação de fontes, para apoiar uma afirmação ou fundamentar uma hipótese, os alunos precisam ser capazes de interrogá-las, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer-nos acerca do passado que não tinham intenção revelar. Contudo, as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nessa interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão (2003: 42-43).

Na mesma direção a investigadora Isabel Barca esclarece que:

Na aula de História [...] os alunos não podem apenas ter de responder ao que o professor considera correcto ou, em sentido quase oposto, estudar apenas o que, e como, lheagrada ou interessa. Para saber ‘ler’ a informação, debater e seleccionar mensagens fundamentalmente, é preciso saber interpretar fontes, analisar e seleccionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no acto de pensar historicamente (2007: 06)

Contribuições como esta, nos fornecem elementos para que olhemos para a aprendizagem em História, preocupados justamente com o “aprender” e, sabendo que este “aprender” é permeado por experiências relativas a cada grupo de pessoas, é fornecedor de indicativos capazes de aguçar a forma de ensinar e também de aprender História.

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja como algo que deve ser tratado não como mera informação mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipótese de sucesso. (LEE, 2003: 25)

Do ponto de vista da Didática da História, as investigações realizadas na perspectiva da educação histórica encontram respaldo nas reflexões do pesquisador Jorn Rüsen, particularmente no conceito de consciência histórica. Para o autor a consciência histórica não se resume a conhecer o passado. A partir do estabelecimento da relação entre presente e passado, ela oferece elementos para que o conhecimento histórico possa auxiliar na compreensão do presente e orientar as ações na direção do futuro.

A experiência histórica é a consciência de que as formas de vida do passado são diferentes das de hoje. Esta diferença deve ser reconhecida, e ao mesmo tempo, ligada com a ideia de uma mudança temporal. É a mudança do estranho em direção às formas de vida conhecidas. Os estudantes devem perceber, ao mesmo tempo, que as pessoas no passado tinham conceitos diferentes sobre o que significava se um ser humano. (RÜSEN, 2015: 35)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas primeiras leituras sobre arquivo e ensino de História, mesmo que preliminares, possibilitaram avançar no entendimento sobre a relação entre a Arquivologia e a História, assim como também, apontaram elementos para analisar a maneira como os arquivos digitais, especificamente, do MUPE, podem ser usados no ensino de História.

O ensino da História tem se utilizado de diversas linguagens, com o intuito de aproximar o conhecimento histórico de elementos que favoreçam a compreensão de contextos diversos, superando uma leitura linear cronológica e limitada. Os encaminhamentos futuros desta pesquisa apontam para a realização de um estudo mais sistematizado das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba para identificar, neste documento, os pressupostos teóricos que norteiam o ensino de História nos anos iniciais, na tentativa de aproximar as relações da História com as reflexões sobre o ensinar e aprender História no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Partimos do princípio que conhecer a História não é somente ‘conhecer’ o passado, mas ao conhecer a História encontramos explicações para o agir no presente. Dessa maneira, aprender história não significa decorar e memorizar informações, como datas, nomes e lugares. Ao contrário, aprender História pode indicar significados bem diferentes. Um deles significa aprender ler e escrever a História, isto é, aprender a pensar historicamente. E isso implica algumas coisas. A primeira delas é de que a criança já começa aprender a pensar historicamente antes de ir para a escola e, depois, em cada ano, pode tornar sua forma de pensar mais complexa essa.

BIBLIOGRAFIA

ASHBY, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In BARCA, Isabel. Educação Histórica e museus. Braga, Universidade do Minho, 2003. p.37-57.

BARCA, Isabel — A educação histórica numa sociedade aberta. In Currículos Sem Fronteiras. v.7, n.º 1, Jan/Jul 2007. p. 5-9.

BARBEDO, Francisco — Arquivos digitais: da origem à maturidade. In Cadernos BAD 2. 2005

CAMARGO, Ana Maria Almeida Camargo — Arquivos pessoais são arquivos. In Revista do Arquivo Público Mineiro, v.45, nº 2, p.26-39. julho-dezembro de 2009.

Disponível em http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/2009-2-A02.pdf. Acesso em 14.03.2016.

_____ — Arquivo, documentos e informação: velhos e novos suportes. In Arquivo & Administração/Associação dos Arquivistas Brasileiros. Rio de Janeiro. 1994. p. 34-40.

COOPER, Hilary — Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. In Educar em Revista. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p.171-190.

CURITIBA. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) — Nosso Bairro: Sítio Cercado. Curitiba: IPPUC, 2015.

Disponível em: <http://www.ippuc.org.br/nossobairro/anexos/65-Sitio%20Cercado.pdf>. Acesso em 20.07.2016.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação — Currículo do Ensino Fundamental: versão Preliminar. Volume 5. Curitiba: 2016.

Disponível em: http://multimedia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10199/download10199.pdf. Acesso em: 29. jul. 2016.

DUCROT, Ariane — A classificação dos arquivos pessoais e familiares. In Estudos Históricos, 1998-21. p. 151-168.

FERREIRA, Marina Fares — Educação e arquivo: um encontro necessário. In Revista Brasileira de Arqueometria, Restauração e Conservação – ARC – Vol. 3 – Edição Especial. 2011.

FORQUIN, Jean-Claude — Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GERMINARI, Geysa D — *Arquivar a vida: uma possibilidade para o ensino de história*. Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2012.

KOYAMA, Adriana Carvalho — Arquivos online: ação educativa no universo virtual. Associação de Arquivistas de São Paulo. São Paulo, 2015.

_____ Educação Patrimonial em arquivos on-line: narrativas em rede e seus tecidos. In RESGATE – vol. XX, nº 23 – jan-jul.2012. p. 7-17.

_____ - Ensino de história em arquivos on-line. In Anais do XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH). São Paulo, julho 2011.

LEE, Peter — Progressão da compreensão dos alunos em História. In Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Minho, Portugal: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2003. p.13-22.

BELLOTO, Heloisa Liberalli — Arquivos permanentes: tratamento documental. 4 ed. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2006.

RONDINELLI, Rosely Curi — O documento arquivístico ante a realidade digital: uma revisão conceitual necessária. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2013.

RUPP, Isadora — Por uma cultura descentralizada. Gazeta do Povo – Caderno G. 23/12/2001

Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/por-uma-cultura-descentralizada-ausc9k25m0tyae0ghmf3zg9ji> Acesso em 27.07.2016

RUSEN, Jörn — Humanismo e didática da História. Curitiba. Editora: WA Editores, 2015.

SCHMIDT, Clarissa Moreira dos Santos — A construção do objeto científico na trajetória histórico-epistemológica as Arquivologia. São Paulo. ARQ-SP, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.) — Aprender História: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene — Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

ENSINO DE HISTÓRIA E LIVROS DIDÁTICOS: DIÁLOGOS ENTRE OS EDITAIS DO PNLD 2012-2015, O MANUAL DO PROFESSOR E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

VIRGÍNIA DA SILVA XAVIER

JÚLIA SILVEIRA MATOS

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

RESUMO: No presente trabalho visamos analisar como os atuais Manuais do Professor de História que somados aos Livros Didáticos de História, voltados para o Ensino Médio, são utilizados pelos docentes para o ensino de História nas escolas públicas estaduais da cidade de Rio Grande. Entretanto, antes de adentrarmos propriamente a análise dos manuais do professor de História, nos deteremos no estudo e análise dos próprios editais do Plano Nacional do Livro Didático, devido ao seu caráter regulador da produção dos mesmos, assim como dos livros didáticos. Esses editais tem uma função central na elaboração do conjunto de coleções dos livros didáticos, sejam os de História ou de outras áreas do conhecimento, pois em sua estrutura apresenta condições e regras para que as coleções participem da concorrência pública a que o edital se propõe. Com vistas a atender toda essa demanda de análise, este trabalho de conclusão do mestrado foi estruturado em três capítulos. No primeiro analisamos os editais do PNLD; no segundo analisaremos os manuais dos professores em relação aos editais e no terceiro e último capítulo apresentaremos um estudo centrado na aplicação diária e prática na vida dos professores em sala de aula, do uso dos manuais do professor e dos alunos de História, no ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de História, Editais, Livros Didáticos.*

Indubitavelmente o livro didático é um importante instrumento de intercessão entre ensino e aprendizagem. Nos dias atuais não se pensa a escola e a sala de aula sem um livro didático. No entanto, sua trajetória apresenta na história da escola brasileira peculiaridades, pois até o Estado Novo, os livros didáticos eram produzidos por docentes, com vistas a auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Do Colégio Dom Pedro II tivemos vários docentes que se dedicaram a produzir manuais escolares com visões pedagógicas muito fortes, como foi o caso de Jonathas Serrano que foi autor de diversas coleções de livros didáticos de História. Mas, no Brasil período do Estado Novo, que os livros apresentaram de forma homogeneizante um caráter nacionalista e ufanista.

Nos anos 60 com o período ditatorial os conteúdos de História sofreram uma transformação em sua apresentação nos livros didáticos e seus conteúdos foram suprimidos devido à censura e por fim na redemocratização brasileira foi criado do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático).

Ao longo de mais de 70 anos, o livro didático passou por dois governos autoritários e um democrático, com isso, em cada manual didático encontramos uma apresentação singular em seus conteúdos já que ele é um produto de seu tempo. Essa afirmação nos mostra a valor do livro didático não só como recurso didático, mas também como fonte primária.

A partir dessa última transição de governo com criação do PNLD, podemos observar as mudanças estruturais e didático-pedagógicas dos manuais didáticos, essas modificações seguindo Maria Margarida Dias de Oliveira ocorreram em grande parte, graças às pesquisas sobre livro didático que se surgiram a partir do século XX, e que se intensificaram ao longo dos anos. A autora afirma que os trabalhos sobre livros didáticos “Foram importantíssimos, pois mapearam um elemento que se tornou indispensável nas escolas” (OLIVEIRA, p.01).

Ao longo dos anos, o PNLD sofreu aperfeiçoamentos, como por exemplo, em 1996 a distribuição de livro didático passou a atender escolas públicas de ensino fundamental e em 2009 ampliou-se a distribuição às escolas de ensino médio. O livro didático que chega até as escolas e que são destinados a alunos e professores é escolhido através de editais que tem como objetivo convocar editores para o processo de inscrição e avaliação de suas obras. Os critérios para inserção das obras exigido nos editais são observados constantemente não apenas para evitar a ocorrência de falhas, “(...)”, mas também pela renovação das políticas educacionais que desde a redemocratização brasileira, vêm mudando de acordo com o Ministério e a visão de governo.” (MATOS, 2010: 67). Os manuais que encontramos no Guia do Livro Didático são

aqueles que obedeceram todos os critérios contidos no edital e conseqüentemente, estão habilitados para serem utilizados nas escolas.

No momento, utilizaremos como fonte principal o edital que convoca as editoras para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Plano Nacional do Livro Didático 2015, nas quais obras como o manual do professor, que é nosso objeto de pesquisa, após passarem por minuciosos critérios avaliação e forem aprovadas, constarão no Guia do Livro Didático de ensino médio 2015 e conseguinte, estarão disponíveis nas redes de ensino da cidade de Rio Grande. A próxima proposta será analisar o Guia do Livro Didático de 2015 que trará os manuais aprovados e que estarão em circulação nas escolas brasileiras. Esse guia é uma ferramenta oferecida aos professores no qual os livros estão na forma de resenhas e orientações para facilitar o processo de escolha quanto a melhor obra a ser utilizada segundo seus pressupostos educacionais ou pressupostos do projeto da escola.

A fim de perceber se houveram modificações ou não de um edital para outro, analisamos o edital de 2012 e constatamos que o manual do professor não sofreu grandes alterações, modificado apenas com a inserção de mais um critério no edital 2015 que diz que o manual do professor “oferece orientações sobre princípios, critérios e instrumentos de avaliação, considerando a especificidade da disciplina História” (edital 2015). Mesmo com a inclusão desse critério, o caráter básico do manual do professor permanece quando averiguamos que, ambos editais afirmam no subtítulo intitulado caracterização do livro didático no item 3.3.1 que: “O livro do professor não pode ser apenas cópia do livro do aluno com exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça também, discussão sobre a proposta de avaliação de aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografias, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor.” (edital PNLD 2012-ensino médio).

Com isso, percebemos que os aspectos da utilização do livro do professor pouco foram alterados de um edital para outro, sua finalidade permanece de auxiliar ao docente com uma proposta didático-pedagógica que propicie uma reflexão sobre suas práticas.

Ao analisar o edital de 2015 em sua totalidade, encontramos os mesmos critérios que o edital de 2012, com o diferencial de estarem mais exemplificados e com acréscimos como a inclusão da disciplina Arte no item Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a inserção de mais três critérios eliminatórios peculiares para os livros de História que são: especificação do número de páginas de cada obra tanto destinada ao livro do aluno quanto ao livro do professor,

a distinção das obras em tipo 1 e tipo 2 e a disponibilização de livros digitais a docentes e discentes.

No dia 22 de agosto a 1º de setembro de 2014 houve o processo de inscrição das obras por parte das editoras e conseqüentemente o processo de avaliação para que assim, os livros selecionados passassem a constar no Guia do Livro Didático para 2015 e por fim, distribuído às escolas estaduais. Os 17 livros didáticos de História ofertados são: História, Nova História integrada, Novo olhar-História, Por dentro da História, Ser protagonista-História, História das cavernas ao terceiro milênio, conexões com a História, caminhos do homem, conexão-História, História, Integrais- História, História- cultura e sociedade, História em debate, História em movimento, História geral e do Brasil, História global: Brasil e geral e História sociedade e cidadania. Esses livros, como citado anteriormente, já constam no Guia do Livro Didático para apreciação de docentes. A partir dessas informações a problemática aqui levantada é de que forma foi realizado o processo de escolha do livro didático pelos professores? Como os atuais Manuais do Professor que somados aos Livros Didáticos de História, voltados para o Ensino Médio, são utilizados pelos docentes para o ensino de História nas escolas públicas estaduais da cidade do Rio Grande? As propostas pedagógicas do manual do professor e recursos tecnológicos indicados estão articulados aos conteúdos? Quais diferenças entre as exigências estruturais, pedagógicas e teórico-metodológicas dos editais de 2012 e 2015 para o Ensino Médio podem ser percebidas?

Fundamentado no pensamento de autores como Maria Margarida Dias de Oliveira e Circe Maria Bittencourt, o livro didático é um material impresso e agora também digital, estruturado para a sua utilização no processo de ensino aprendizagem e por esse ser um objeto complexo, um leque de possíveis pesquisas, precisa ser mais explorado em suas potencialidades. As potencialidades mencionadas aqui surgiram a partir de um processo gradual e contínuo que, desde 1985, com a criação do PNLD até os editais atuais onde observamos constantes aperfeiçoamentos como a inclusão das leis 10.639/03 e 11.645/08. Outra pesquisa como de Vitória Rodrigues e Silva preocupa-se em discutir sobre a política pública responsável por regulamentar o produto final que conhecemos: o livro didático. Antes de termos o manual didático em mãos, ele passa por uma série de etapas rigorosas estipuladas através de editais a ponto de serem incluídos no PNLD. Segundo Silva “(...) os editais ao longo dos anos, foram ampliando o detalhamento e as exigências (...)” (SILVA, 2011: 03). Dentre essas exigências, o manual do professor também sofre alternâncias, sua utilização deixa de ser apenas apoio teórico-metodológico.

A aparição de novas configurações no livro didático foi que despertou o interesse dessa pesquisa, a introdução dos novos recursos didáticos apresentados no livro principalmente a partir dos anos de 2001, como por exemplo, sugestões de filmes, sites e bibliografia complementar, imagens reproduzidas da própria fonte primária estão presentes atualmente nos livros didáticos. Pesquisas como da própria Margarida Dias sobre o livro didático apontam como se apresentam as obras didáticas e dos novos recursos contidos nos manuais e que estes deveriam ser bem utilizados pelo docente. É inegável que as pesquisas tenham plena consciência das “potencialidades” e “multifacetadas” desses manuais, mas a questão é se essas novas ferramentas estão a ser utilizadas pelos professores. É nesse contexto que foi pensado sobre a estruturação do Manual do professor, um livro didático direcionado para o docente, além de oferecer orientação teórico-metodológica, sugere interdisciplinaridade dos conteúdos, bibliografias de apoio e propostas didáticas pedagógicas que venham a conduzir o professor.

Como apontado no edital do PNLD 2015, o livro de História tem de estar organizado por ano e coleção e conter o manual do professor. O objetivo do manual do professor não deve ser mera reprodução do livro do aluno com as respostas e sim de estarem contidas informações complementares que possibilitem a condução de atividades. Ele deve orientar os docentes para o uso da obra didática além de proporcionar uma efetiva reflexão sobre sua prática. (Edital 2015).

Observamos nesse aspecto, que o livro do professor vem a se tornar uma ferramenta de apoio para que docentes desenvolvam as “potencialidades” como citado anteriormente. O propósito dessa pesquisa não é de apenas perceber os editais de inscrição e os novos recursos expostos nos manuais escolares, mas também percebê-los em sua aplicabilidade em sala de aula, se realmente docentes se utilizam desse norteador didático.

Utilizaremos como marco teórico Jörn Rüsen por fazer o elo entre livro didático e consciência histórica como mostra em seu artigo “o livro didático ideal”. Segundo Rüsen, o livro didático é o guia mais importante da aula de história e é a partir dele que se deve favorecer a aprendizagem histórica. De acordo com o autor, ele aponta que há um déficit na análise de livros didáticos e justifica que ainda não houve uma pesquisa mais profunda e contínua sobre as potencialidades e limitações na sua utilização. A proposta em analisar os manuais didáticos é de perceber se estes possuem os recursos ideias para se obter a aprendizagem histórica e quando possuem se estes são utilizados pelos docentes. Esse tema vai ao encontro à teoria de Rüsen em que ele aponta quatro aspectos da utilidade do livro didático para o ensino prático que são: formato claro, estrutura didática clara, relação produtiva com o aluno e relação com a

prática da aula. A presença ou ausência desses quatro itens estão presentes nas resenhas contidas no livro didático para facilitar o norteamo de docentes a melhor obra a ser utilizada nas suas aulas. Nesse mesmo viés percebemos o aumento das exigências do PNLD e proporcionalmente a exigência de uma melhor postura teórico-metodológica por parte do docente no qual é demonstrado através do manual do professor. Essa postura exigida aos docentes tem relação com desenvolvimento de uma consciência histórica de modo que seja transmitida sob a perspectiva da aprendizagem histórica aos discentes. Na resenha do livro *Caminhos do homem* de Adhemar Marques e Flávio Berutti, por exemplo, aponta que “(...) a abordagem da cultura histórica deve relacionar presente e passado, problematizando mudanças e permanências que constroem o sentido histórico das sociedades” (PNLD 2015-História). Desse modo, as ferramentas para o desenvolvimento da consciência histórica precisam estar articuladas nos livros didáticos de forma que este possa incitar nos discentes a percepção e experiências históricas. Esta relação desconstrói o velho atributo que o ensino de História seja apresentada como “mera sequência de temas” e a “falsa ideia da história como fato fixo” (RÜSEN, 2010: 124), ele deve desenvolver a reflexão e interpretação histórica e formação crítica e reflexiva de alunos e alunas. Concomitante ao pensamento de Rüsen, atribuímos essa maneira de aprendizagem histórica à proposta teórico-metodológicas inseridas no manual do professor.

Optamos utilizar como metodologia a análise de conteúdo proposta por Roque Moraes, que segundo o autor: “Uma análise textual envolve identificar e isolar enunciados dos materiais a ela submetidos, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes, descrição e interpretação (...)” (MORAES, 2007: 89). Essa metodologia será base para a análise dos livros didáticos que estão em circulação nas escolas de ensino médio na cidade de Rio Grande no ano de 2015 no qual nossa principal categoria de análise será o manual do professor presente nas coleções escolhidas. Dessa forma, a análise será importante para compreendermos quantitativamente e qualitativamente os objetivos propostos no presente trabalho de conclusão do mestrado.

Com vistas a atender toda essa demanda de análise, este trabalho de conclusão do mestrado foi estruturado em três capítulos. No primeiro analisamos os editais do PNLD; no segundo analisaremos os manuais dos professores em relação aos editais e no terceiro e último capítulo apresentaremos um estudo centrado na aplicação diária e prática na vida dos professores em sala de aula, do uso dos manuais do professor e dos alunos de História, no ensino médio.

ENSINO DE HISTÓRIA E LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DO EDITAL DO PNLD

A relação entre o ensino de História e as aprendizagens históricas no universo escolar é mediada pelos livros didáticos. Essa afirmação pode parecer forte aos olhos de um leitor à primeira vista, mas, ao analisarmos o contexto escolar logo veremos que os livros didáticos possuem um papel destacado nas relações traçadas entre professores e alunos. Nessa dimensão de pesquisa, no presente capítulo propomos uma análise dos critérios e regulamentos do edital que convoca as editoras para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Plano Nacional do Livro Didático 2015.

Nosso foco de estudo são os editais de seleção exigidos para as obras de História, que são nosso objeto de pesquisa, pois essas, após passar por minuciosos critérios de avaliação, quando aprovadas, constam no Guia do Livro Didático de ensino médio 2015 e conseguinte, ficam disponíveis nas redes de ensino da cidade de Rio Grande. Esse guia é uma ferramenta oferecida aos professores através de resenhas e orientações para facilitar o processo de escolha quanto a melhor obra a ser utilizada aos seus pressupostos educacionais ou pressupostos do projeto da escola. Observamos que os critérios exigidos às editoras para a produção o manual do professor não sofreu grandes alterações, entre os anos de 2012 e 2015, pois foi inserido somente mais um critério que diz que o manual do professor “oferece orientações sobre princípios, critérios e instrumentos de avaliação, considerando a especificidade da disciplina História” (edital 2015). Entretanto, ainda podem-se questionar, os critérios de exigência e avaliação do Edital do PNLD influem apenas nas estruturas das obras didáticas de História ou também na forma de apresentação dos conteúdos? Qual a relação direta entre edital e o manual do professor? Essa problemática e discussão serão um eixo do trabalho aqui apresentado.

Utilizaremos como marco teórico Jörn Rüsen por este fazer o elo entre livro didático e consciência histórica como mostra em seu artigo “o livro didático ideal”. Segundo Rüsen, o livro didático é o guia mais importante da aula de história e é a partir dele que se deve favorecer a aprendizagem histórica. Segundo o autor ele aponta que há um déficit na análise de livros didáticos e justifica que ainda não houve uma pesquisa mais profunda e contínua sobre as potencialidades e limitações na sua utilização. A proposta em analisar os editais do PNLD é de perceber como esse propõe critérios de seleção e produções dos manuais do professor, assim como dos próprios livros didáticos. Esse tema vai ao encontro à teoria de Rüsen em que aponta quatro aspectos da utilidade do livro didático para o ensino prático que são: formato claro,

estrutura didática clara, relação produtiva com o aluno e relação com a prática da aula. A presença ou ausência desses quatro itens estão presentes nas resenhas contidas no Guia do PNLD para facilitar o norteamento de docentes e selecionar melhor os livros didáticos a serem utilizados nas suas aulas. Nesse mesmo viés percebemos o aumento das exigências do PNLD e proporcionalmente a exigência de uma melhor postura teórico-metodológica por parte do docente no qual é demonstrado através do manual do professor. Essa postura exigida aos docentes tem relação com desenvolvimento de uma consciência histórica de modo que seja transmitida sob a perspectiva da aprendizagem histórica aos discentes.

Na resenha do livro *Caminhos do homem* de Adhemar Marques e Flávio Berutti por exemplo, apontam que “(...) a abordagem da cultura histórica deve relacionar presente e passado, problematizando mudanças e permanências que constroem o sentido histórico das sociedades” (PNLD 2015-História). Desse modo, as ferramentas para o desenvolvimento da consciência histórica precisam estar articuladas nos livros didáticos de forma que este possa incitar nos discentes a percepção e experiências históricas. Esta relação desconstrói o velho atributo que o ensino de História seja apresentada como “mera sequência de temas” e a “falsa ideia da história como fato fixo” (RÜSEN, 2010: 124), ele deve desenvolver a reflexão e interpretação histórica e formação crítica e reflexiva de alunos e alunas. Concomitante ao pensamento de Rüsen, atribuímos essa maneira de aprendizagem histórica à proposta teórico-metodológicas inseridas no manual do professor. Optamos utilizar como metodologia a análise de conteúdo proposta por Roque Moraes, que segundo o autor: “Uma análise textual envolve identificar e isolar enunciados dos materiais a ela submetidos, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes, descrição e interpretação (...)” (MORAES, 2007, p89). Essa metodologia será aplicada nos editais de seleção dos PNLD de 2012 e 2015. Dessa forma, a análise será importante para compreendermos quantitativamente e qualitativamente os objetivos propostos nos editais.

O programa que atende a distribuição de livros didáticos é o mais antigo em vigor no Brasil. Indubitavelmente o livro didático é um instrumento de intercessão entre ensino e aprendizagem e é nessa direção, que observamos que os processos de avaliação dos livros didáticos tiveram como um de seus pilares no Brasil a criação do Instituto Nacional do Livro no ano de 1929, responsável para que os livros didáticos chegassem até as escolas. Para isso, o INL tinha como função legislar as políticas públicas que iriam ser incorporadas a esse material. Esse órgão foi criado com o intuito de “fiscalizar a nacionalização” do livro didático, já que antes disto, o governo precisava comprar livros fora do Brasil, ou seja, o objetivo do INL era criar

uma identidade nacional que fosse perpassada através do ensino escolar. A reforma educacional começou a passar por mudanças a partir do momento em que o governo provisório de Getúlio Vargas decretou a lei de número 19.402 de novembro de 1930, no qual criou o Ministério da Educação e Saúde. Mas, foi somente 7 anos depois que o INL foi posto em prática através da Reforma Capanema. Segundo Andrea Lemos Xavier Gaulucio antes disso:

Em sua primeira fase de atuação o INL não teve uma centralidade no sentido da produção, mas foi um dos braços do Estado em seu projeto mais amplo de desenvolvimento que beneficiou a estruturação do sistema empresarial do livro brasileiro (GAULUCIO, 2014: 01).

A partir do pensamento de Gaulucio percebemos que o momento de sua criação, o INL não apresentou grandes mudanças significativas, pois sua atuação foi maior entre as décadas de 1960 e 1970. Assim, como mencionado pela autora, esse projeto favoreceu futuramente a consolidação do livro didático no Brasil. Nessa direção, a Reforma Capanema implantada sob o decreto de número 1.006 de 30 de novembro de 1938 apresentou a primeira política de legislação e controle de produção do livro didático no Brasil, a CNLD. A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) tinha como função, segundo Rita de Cássia Cunha Ferreira, fiscalizar os materiais didáticos servindo de filtro autorizando ou não a utilização dos mesmos nas redes educacionais de ensino primário e secundário do país (FERREIRA, 2008). Dessa forma, a CNLD foi o órgão responsável pelo controle não apenas pedagógicos, mas também ideológicos, a partir de uma cultura política que se apresentava no período do Estado Novo. Conforme Ferreira: “A CNLD foi um pequeno alicerce no projeto do Estado Novo de construção das identidades nacionais” (FERREIRA, 2008: 17). Com o fim do Estado Novo e a saída de Gustavo Capanema do Ministério da Educação, os 40 anos posteriores até a implantação do PNLD foram marcados por adequações que reestruturavam a legislação quanto às condições de produção, importação e utilização do livro didático. Ainda sobre as continuidades da política de avaliação e regulação, devemos perceber que em 1964 tivemos outra modificação nas políticas que legislaram os livros didáticos. No período do Estado Novo a preocupação com a construção de uma identidade nacional, agora no período de Ditadura Militar, as preocupações eram de cunho ideológico, marcados pela censura e a ausência de liberdade democrática.

Diversos setores da sociedade ou indivíduos de alguma forma sofriam repressões por parte do governo e o ensino de História também sofreu restrições em meio ao período ditatorial no qual o Brasil atravessava. Nesse contexto, a disciplina de História deu lugar à disciplina de Moral e Cívica. Um exemplo dessas novas adequações foi que sob o decreto-lei 8.460 na qual

restringia a liberdade da escolha do livro didático ao professor De acordo com Rezende e Nunes os valores propostos por esta disciplina:

(...) faziam parte dos conteúdos presentes dos livros didáticos de EMC, o que leva a considerar a disciplina como parte da estratégia psicossocial elaborada pelo governo militar, uma vez que atuava nas formas de pensamentos e nas subjetividades individuais com o objetivo de interferir na dinâmica social. Desejava-se moldar comportamentos e convencer os alunos acerca das benesses do regime para que estes contribuíssem com a manutenção do regime. (NUNES & REZENDE, 2012: 2).

O surgimento dessa disciplina nos faz perceber a necessidade que o então governo tinha em promover uma educação cívica centrada na ideologia do Estado, através da criação de uma cadeira que apoiava a manutenção do regime militar sustentado pelo um suposto ideal democrático. Entretanto, de forma mais explícita, essas reformas se somavam a estratégias de intervenção por meios mais duros e às vezes com consequências físicas como nos casos de repressões para aqueles cidadãos que tentavam burlar a censura. De um modo ou de outro, a repressão ditatorial esteve em todos os âmbitos da sociedade não poupou tampouco o ensino de História. Foi somente em 1985 com o fim da Ditadura Militar, que o Brasil aspirou ares de uma recém-consolidada democracia, o ensino mais uma vez passou por novas transformações e uma delas foi às comissões que fiscalizavam os materiais didáticos, com a implantação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que nas palavras de Rita de Cássia Cunha Ferreira:

(...) enquanto as duas primeiras foram formadas em governos autoritários e suas funções imbricaram-se às ideologias de seu tempo, o PNLD assume características de uma política de Estado, uma vez que tem havido continuidade na avaliação dos livros escolares, de forma independente do governo (FERREIRA, 2008: 12).

A autora divide em três momentos o processo de transformação dos livros didáticos: os dois primeiros foram marcados por políticas públicas que regiam as demandas para a veiculação de conhecimentos estabelecida sob os olhares de governos autoritários, enquanto que terceiro momento teve o PNLD como destaque, foi uma política implantada em um período em que o Brasil passava por uma reestruturação democrática. É nesse momento em que o ensino inicia um processo que aspirava se desprender de uma história positivista, patriótica e limitada passando a almejar e produzir uma história centrada nos sujeitos que fazem a história. Mas, mesmo sobre as réguas de um país democrático, o livro didático ainda assim, carecia de uma política pública que o fiscalizasse e designasse o que seria “aceitável” para ser abordado em seu conteúdo.

Como sabemos, o livro didático oferece certas limitações quanto a suas dimensões e tamanho, o que torna uma missão impossível dar conta de uma História totalizante, se pudésse-

mos chama-la assim. É a partir de 1996 que o PNLD assumiu a função de fiscalizador e avaliador dos livros didáticos que serão distribuídos para as escolas públicas brasileiras. Mas, é somente em 2002 o PNLD começou a atender a distribuição dos livros didáticos através de coleções. Também em 2002 os editais classificatórios passaram a constar no site do FNDE relacionando todos os critérios que devem ser obedecidos pelos editores de livros didáticos. Segundo Vitória Rodrigues e Silva: Os editais para a participação no PNLD são bastante técnicos e detalhados. Uma infinidade de disposições, exigências e determinações são feitas, relativas a diversos âmbitos: administrativo, jurídico, comercial, editorial especialmente os aspectos físicos das obras e conteúdos (SILVA, 2011: 03). Os livros que passarem por essa seleção e estarem de acordo com esses minuciosos critérios serão assim aprovados para serem lançados no mercado editorial dos materiais didáticos e oferecidos às escolas públicas brasileiras. Dessa forma, os editores que produzem o material didático e se inscreverem para o processo de seleção, terão direito a concorrer a uma das vagas. Passando por esse método de seleção, o livro (coleção) será aprovado pelo MEC e oferecido aos professores junto com a resenha da obra para facilitar o processo de escolha.

A partir dessa última transição de governo com criação do PNLD, podemos observar as mudanças estruturais e didático-pedagógicas dos manuais didáticos, essas modificações segundo Maria Margarida Dias de Oliveira ocorreram em grande parte, graças às pesquisas sobre livro didático que se surgiram a partir do século XX, e que se intensificaram ao longo dos anos. A autora afirma que os trabalhos sobre livros didáticos “Foram importantíssimos, pois mapearam um elemento que se tornou indispensável nas escolas.” (OLIVEIRA, 2011: 01)

E mais do que mudanças estruturais, o livro didático passou a ser distribuído nas escolas públicas de ensino fundamental a partir do ano de 1996 e especificamente o livro didático de História e Geografia em 1997. Já para o ensino médio a distribuição de livros didáticos foi progressiva, atendendo em 2005 alunos de 1.º ano das regiões norte e nordeste com manuais de português e matemática. Entretanto, somente a partir de 2007 começaram a distribuir os livros de História. Se faz fundamental ressaltar que esse material que chega até as escolas, destinados a alunos e professores é escolhido através de editais que tem como objetivo convocar editores para o processo de inscrição e avaliação de suas obras.

Nessa perspectiva, analisando as transições de governo que o Brasil atravessou com duas ondas autoritárias que compreende o período do Estado Novo e ditadura militar, nos quais a produção de material didático era regulamentada pelo Estado. Após, a redemocratização brasileira essa mesma produção continuou sendo regulamentada pelo Estado, mas através de outra

“roupagem” com o Plano Nacional do Livro Didático com a possibilidade de padronização dos manuais escolares através dos editais. A justificativa para esta premissa atribui-se ao perceber que os editais são repletos de minuciosos critérios, como exemplo, número máximo de páginas para livro do professor e livro do aluno, o que limita a mão do autor e do editor na construção do material didático, essas são tarefas muito particulares que não dependem apenas do autor e sim de diversos personagens envolvidos nessa composição. Entre tantas orientações, percebemos que a linguagem é um dos pontos centrais de atenção, pois como aponta o edital de 2015, o livro didático de história deve superar o verbalismo e dar conta dos conteúdos a serem estudados, como demonstraremos a seguir. No entanto, pensar na linguagem dos livros didáticos é um problema para os autores, isso porque, no século XX, as formas de escrita, como bem apontou Renan Silva (2015: 77), passaram a ser um ponto importante no ofício do historiador. Assim como nas tendências historiográficas do século XX, segundo Silva (2015: 78), o Edital de 2015 solicita que a escrita da história supere o etnocentrismo e por consequência o anacronismo, apesar de que esse último, pode ser facilmente associado a escrita didática. Nessa direção, Ana Maria Monteiro (2012: 195), alerta para um ponto que também aparece destacado no Edital do PNLD 2015, que é a relação entre os saberes históricos e as vivências dos estudantes, de maneira a criar uma ponte comunicativa entre o docente e o discente no ambiente escolar. Podemos perceber, então, que o autor fica basilado pelas exigências do edital do PNLD e as próprias tendências da historiografia vigente.

É o caso citado por Roger Chartier em “A mão do autor e a mente do editor” onde o autor cita o caso de Dom Quixote quando visita uma gráfica em Barcelona onde percebe de um lado a tiragem de folhas, de outro a revisão, a correção, ou seja, ocorre uma divisão de tarefas na qual autores não desempenham papel principal (CHARTIER, 2014). De fato, essa realidade percebida entre os séculos XV e XVIII era um processo que se destinava a produção de uma cópia correta que não dependiam somente da vontade do autor, mas também de ordens de discurso já pré-estabelecidas que conduziam a obras e as condições para sua publicação. A questão levantada por Chartier e serve como base para esse trabalho é se esta situação é diferente nos dias atuais, já que os livros textos são redigidos e corrigidos pelos autores na tela de um computador? Mesmo com a modernização e facilidade advinda da era da informática, não exige intervenções e mediações entre os autores, já que o trabalho final é realizado por um conjunto no qual remeterá o livro como selecionado em um dos planos que recebe mais investimentos no Brasil.

No livro Projeto Araribá de 2007 consta dividido em 20 tarefas para a elaboração deste material, sendo elas: elaboração dos originais, coordenação editorial, edição de texto, assistência editorial, preparação de texto, coordenação de design e projetos visuais, projeto gráfico e capa, coordenação de produção gráfica, coordenação de arte, edição de arte, assistência de produção, coordenação de revisão, revisão, coordenação de pesquisa iconográfica, pesquisa iconográfica, coordenação de bureau, tratamento de imagens, pré-impressão, coordenação de produção industrial e impressão e acabamento. Cada setor de produção muitas vezes está composto com mais de um profissional que se utilizam da divisão do trabalho para mais próximo o livro possa estar do que Rörn Rüsen chama de “o livro didático ideal” e atender a infinidade de requisitos exigidos pelo edital. Segundo Chartier “O livro não é uma entidade fechada: é uma relação; é um centro de inúmeras relações.” (CHARTIER, 2014: 42) Da palavra relações subentende-se a priori a apropriação das categorias intelectuais e estéticas com a palavra escrita, depois o poder sobre a escrita como forma de controlar a interpretação. Essas relações de poder estão diretamente ligadas a construção de editais, que não apenas limitam autores e editores, mas que estabelecem normas técnicas.

Mas não são somente as relações de poder determinantes na construção dos editais, as novas concepções teórico-metodológicas também obrigaram os editais a exigirem outras visões de História, dessa forma, os livros didáticos permitiram uma reflexão sobre a História que antes era construída de estruturas narrativas pré-concebidas disseminadas nos manuais, como exemplo de Carlo Ginzburg, que segundo Roger Chartier, contribuiu para uma mudança historiográfica com sua proposta de análise histórica indiciária ou reflexões a partir de estudos de caso, micro-histórias ou estudos comparativos.

Embora notemos que os editais a cada triênio surjam com algumas especificações a mais, como é o caso dos editais de 2012 e 2015 apresentados nesse trabalho, não podemos deixar de destacar sua exigência com a História presente, visto que, o manual didático tem que fornecer as ferramentas necessárias para que o aluno possa entender o contexto histórico ao relacionar passado e presente. Segundo o edital de 2015 nos últimos anos os editais adequam-se as novas concepções historiográficas no que tange ao ensinar e aprender História. O edital destaca em:

1. Desestruturar perspectivas históricas eurocêntricas, etnocêntricas, monocausais e cronológico-lineares;
2. Superar métodos e práticas pautados na memorização, no verbalismo e na expectativa de dar conta de um vasto repositório de conteúdos factuais;

3. Avançar para além da chamada “falsa renovação” que apenas dá nova roupagem a antigas e obsoletas práticas, com a incorporação superficial de diferentes linguagens.

Além dessas exigências definidoras de princípios e finalidades da disciplina, o edital também indica as formas de como a história escolar venha a favorecer os alunos a analisarem diferentes fatos históricos a fim de estabelecerem continuidades e rupturas sobre os contextos. De acordo com edital de 2015 o livro tem de estar apto para que o discente e docente:

a) Identifique, de modo significativo, as relações entre as experiências atuais dos jovens e as de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas;

b) Adote estratégias que possibilitem transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados;

c) Compreenda os processos históricos a partir do manejo de informações sobre o passado, de modo a compreender e expressar pontos de vista fundamentados sobre as experiências das sociedades pretéritas;

d) Coloque os estudantes diante de fontes históricas diversas, de diferentes procedências e tipologias, cotejando versões e posições, entendendo-as como materiais com os quais se interroga e se reconhecem as chaves de funcionamento do passado e que permitem construir inteligibilidades sobre o tempo presente.

Essas novas concepções de paradigma retiradas do edital de 2015 vem de encontro ao que Roger Chartier sinaliza em “A História ou a leitura do tempo”. O autor define a crise da História nos anos de 1980 e 1990 a partir do momento em que a disciplina História reivindicou o seu cientificismo e segundo Chartier “reconhecer esse paradoxo leva a repensar oposições formuladas demasiado bruscamente entre a história como discurso e a história como saber” (CHARTIER, 2014: 14).

Ao analisar os editais (2012 e 2015), ao mesmo tempo em que percebemos renovações historiográficas, também percebemos arbitrariedades e jogos de dominação. O edital nada mais é do que regramentos cada vez mais rigorosos que possibilitará as editoras participarem do PNLD, com isso, podemos relacioná-lo também a um jogo, a uma competição, como exposto por Durval Muniz de Albuquerque Júnior em “História a arte de inventar o passado: ensaios de teoria da História”. Assim como o futebol, o uso livro didático é uma prática comumente utilizada na cultura ocidental e da mesma forma também é contaminado por interesses ideológicos e mercadológicos desvirtuado da sua função pedagógica. Segundo Durval Muniz

O jogo passa a ser um modelo de representação do mundo; a luta, a rivalidade, a emulação e a guerra passam a ser pensadas como a base de todo edifício social, como atividades centrais na elaboração de qualquer cultura. (ALBUQUERQUE 2007: 167)

De fato se pensarmos nos editais como um jogo e conseqüentemente resultados de embates, perceberemos os enfrentamentos e a competição incessante de forças. Isso porque segundo Júlia Matos “perceber que o livro adquire uma face de produto, mercadoria, dentro de um **jogo** editorial de consumo” (MATOS 2013: 27). Quando o historiador consegue interpretar esses editais ele está analisando um sistema de regras para assim poder visualizar uma inteligibilidade.

Portanto, ao analisarmos a longa trajetória de consolidação e afirmação do livro didático no Brasil, um olhar mais atencioso deve se voltar para as diversas facetas que o livro didático possui. Ora considerado como um produto cultural através de dados do INEP de 2012, onde ele é considerado o 2.º livro mais lido do Brasil e por estar presente nas memórias escolares da grande maioria dos brasileiros e por ser, muitas vezes, a única leitura e referencial acessível aos discentes. Sobre o papel dos livros didáticos para a constituição das memórias dos sujeitos, discorreu Antonia Terra de Calazans Fernandes:

No caso do trabalho de coleta de depoimentos referente à pesquisa em curso, uma outra entrevista exemplifica o processo de construção do valor atribuído ao livro. A depoente foi entrevistada na seguinte situação: o livro didático estava sendo estudado em sua faculdade e por isso ela foi solicitada a procurar seus antigos manuais para analisá-los em sala de aula. Por essa razão, vasculhou sótãos e encontrou livros do tempo em que frequentou o antigo primário e o ginásio. Com os livros na mão, passou a lê-los e a recordar as vivências da escola. Passou, então, a avaliar a sua escolaridade e a recordar sua trajetória (FERNANDES, 2004: 536).

O trabalho solicitado na faculdade levou a depoente a rememorar suas vivências escolares a partir da materialidade do livro didático. Outra face do livro didático é o caráter ideológico, segundo a autora Júlia Silveira Matos isso aponta “(...) o quanto são materiais imersos em uma face ideológica que transcende a visão do autor, mas adentra as expectativas de mercado.” (MATOS, 2009: 10). Um exemplo é o já mencionado nesse trabalho sobre os diferentes governos já transitados no país e, conseqüentemente, os ajustes sofridos na educação, como a direitos conquistados a partir dos movimentos afirmativos com a inserção das leis 10. 639 de 2003 e 11.445 de 2006, respectivamente, cultura afro e indígena, mas também a própria interferência dos autores, mesmo que inconsciente, com seu posicionamento e visões de mundo.

Quanto a outra faceta sobre o ponto de vista mercadológico, os investimentos realizados no PNLD transformaram esse programa no maior do mundo. Em 2015 foram distribuídos gratuitamente mais de 137 milhões de livros didáticos nas cinco regiões do Brasil. O governo é o principal financiador desse plano e é ele quem estabelece os critérios para a aceitação ou não

para que determinadas obras adentrem as escolas brasileiras através de editais. De acordo com Matos

a influência de Estado na própria seleção dos livros que compõe o Guia, demonstra como os livros didáticos estão comprometidos com um conjunto de demandas abertas por programas oficiais e, dessa forma, longe de serem meros instrumentos ou recursos puramente didáticos, mas sim documentos repletos de ideologias sejam elas oficiais ou não (MATOS, 2009: 31).

Ao encontro dessa premissa podemos concluir que os critérios para inserção das obras exigido nos editais são observados constantemente não apenas para evitar a ocorrência de falhas, “(...)”, mas também pela renovação das políticas educacionais que desde a redemocratização brasileira, vêm mudando de acordo com o Ministério e a visão de governo.” (MATOS, 2010: 67). Os manuais que encontramos no Guia do Livro Didático são aqueles que obedeceram todos os critérios contidos no edital e conseqüentemente, estão habilitados para serem utilizados nas escolas. No momento, utilizaremos como fontes principais os editais que convocam as editoras para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Plano Nacional do Livro Didático 2012 e 2015, após passarem por minuciosos critérios avaliação e aprovação, essas obras constarão no Guia do Livro Didático de ensino médio 2015 e conseqüente, estarão disponíveis nas redes de ensino da cidade de Rio Grande.

A fim de perceber possíveis modificações de um edital para outro analisamos os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação referente aos editais de 2012 e 2015. Apresentamos uma tabela inseridos os critérios gerais de inscrição de obras didáticas para melhor explicitar se houve critérios incluídos ou retirados do processo de avaliação:

Critérios	Edital 2012	Edital 2015
Do Objeto	X	X
Dos Prazos	X	X
Das obras didáticas	–	X
Das condições de participação	X	X
Das caracterizações das obras didáticas	X	X
Dos procedimentos	X	X
Do processo de avaliação e seleção das obras	X	X
Da acessibilidade	X	X
Do processo de habilitação	X	X
Dos processos de aquisição, produção e entrega	X	X
Das disposições gerais	X	X

Estão apresentados 11 critérios gerais para seleção de obras didáticas e podemos observar que apenas um critério foi inserido de um edital para outro. Analisamos os 10 critérios comuns aos dois editais, mais o critério que passou a constar no edital de 2015.

O primeiro critério tem a finalidade de apresentar o caráter do edital “o objeto”. Esse critério especifica o caráter do edital que é de convocar editores para a inscrição de obras didáticas no processo de avaliação e seleção do ano em questão, ou seja, o próprio livro didático que deve ser proposto em forma de coleção.

O segundo critério “dos prazos” diz respeito às etapas de cadastramento pelas quais os editores deverão se submeter como pré-inscrição, inscrição e entrega das obras didáticas atendendo a um horário e data estipulados. O diferencial é o edital de 2015 exige também a entrega de livros digitais.

O item a seguir “obras didáticas” novo critério contido no edital de 2015 trata da composição das obras especificadas, nas quais os materiais didáticos deverão ser inscritos em um desses dois tipos de composição a tipo 1 e tipo 2. Na primeira enquadra livros digitais e impressos e na segunda, livros impressos e PDF.

O critério quanto à “caracterização da obra”, coleção ou volume único, diz respeito a quais áreas do saber as obras didáticas inéditas serão avaliadas. Estão incluídos no edital de

2015 a disciplina Artes e o número de páginas do material didático específico tanto para o manual do professor quanto livro do aluno.

Em “as condições de participação”, este item especifica a inscrição no edital para editores que desejam concorrer ao processo e que estes deverão atender as condições de participação do programa.

O critério que diz respeito “aos procedimentos” especifica os meios de pré-inscrição, inscrição e entrega das obras didáticas. A pré-inscrição refere-se ao cadastramento de editores e envio da obra em formato finalizado via endereço eletrônico. Os editores serão convocados para realizar a inscrição e a entrega da documentação e obras pré-inscritas em local, data e horário estabelecidos no edital.

O item do processo “de avaliação e seleção das obras” consiste nas etapas do processo de avaliação a começar pela triagem, a pré-análise e a avaliação pedagógica. A triagem, caráter eliminatório, tem a função de examinar os atributos físicos e editoriais das obras inscritas de acordo com os critérios de avaliação. A pré-análise tem o objetivo de examinar a conformidade dos documentos apresentados em relação às obras inscritas e a avaliação pedagógica será realizada por equipes técnicas como professores do próprio quadro funcional, professore convidados de outras instituições de ensino superior e da rede pública de ensino.

Quanto ao critério “acessibilidade”, enquadra os alunos com deficiência visual, estes receberão o Mec Daisy disponibilizados em DVD tanto para livro do professor quanto livro do aluno mediante a censo escolar.

O critério processo de “habilitação” é responsabilidade da Comissão Especial de Habilitação, instituída pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE, esta concede ao editor, pessoa jurídica, como detentor dos direitos autorais da obra. O processo compreenderá a habilitação do editor e da obra.

O requisito quanto os processos de “aquisição, produção e entrega”, ajusta negociações de preços para aquisição das obras escolhidas, formaliza através de contrato administrativo com os editores e após a assinatura de contratos os editores estarão aptas a iniciarem a produção das obras didáticas e a distribuição às escolas públicas de ensino médio.

O último quesito disposições gerais, apresenta implicações e ressalvas quanto aos critérios impostos no edital.

A partir do edital de convocação, foram examinados os livros didáticos e selecionados aqueles que atenderam os requisitos de inscrição, triagem e os critérios de exclusão, como por exemplo, a estrutura da obra, estrutura do CD em áudio da língua estrangeira, DVD Room do

livro digital, a seguir serão examinadas as especificações técnicas de produção das obras didáticas tanto aos livros impressos quanto aos livros digitais. Nesse momento, direcionamos um olhar mais atento para os livros didáticos de História, a fim de perceber se os critérios de avaliação sofreram modificações do edital de 2012 para o de 2015. Esse processo de seleção representa um padrão de qualidade para as obras didáticas que se fez a partir de critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e por meio de critérios eliminatórios específicos a cada área do saber. Quanto aos critérios comuns, o manual didático deve estar submetido conforme mostra o edital de 2012:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;*
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;*
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;*
- (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;*
- (5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;*
- (6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.*

Comparado ao edital de 2015, notamos a inclusão de mais dois critérios quanto à “perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos” e a “pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso”.

Já quanto aos critérios específicos das áreas, este edital diz que “a configuração de uma área de ensino pressupõe a explicação de objetivos comuns a serem alcançados” (edital 2012). É através dos PCN’s, (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino médio que se consolidará o conjunto de competências a serem desenvolvidas pelos alunos de ciências humanas, tais como:

- (1) processar e comunicar de forma ampla informações e conhecimentos;*
- (2) reconhecer e aceitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade, percebendo-se como sujeito social construtor da história;*
- (3) compreender que as sociedades são produtos das ações de diferentes sujeitos sociais, sendo construídas e transformadas em razão da intervenção de diversos fatores;*
- (4) obter informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens, associando-as às soluções possíveis para situações-problema diversas;*
- (5) compreender que as ações dos sujeitos sociais são realizadas no tempo e no espaço, criando relações e desdobramentos variados, sem determinismos;*

(6) compreender que as instituições sociais, políticas e econômicas são historicamente construídas/reconstruídas por diferentes sujeitos sociais;

(7) desenvolver a autonomia intelectual a partir da problematização de situações baseadas em referências concretas e diversas, rompendo com verdades absolutas ou deterministas;

(8) trabalhar com diferentes interpretações, relacionando o desenvolvimento dos conhecimentos com os sujeitos sociais que os produzem;

(9) apropriar-se de diferentes linguagens e instrumentais de análise e ação para operar na vida social os conhecimentos que construiu de forma autônoma e cooperativa.

Foi incluído no edital de 2015 mais um critério que visa garantir desenvolvimento de atividades interdisciplinares e o reconhecimento da relevância da integração entre os componentes curriculares da área de ciências humanas, e desta com outras áreas do conhecimento.

Presentes nos editais de 2012 e 2015, apresentaremos as exigências aplicadas aos livros didáticos de História e aos manuais do professor a fim de perceber também se houve transformações de um edital para outro o que diz respeito aos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular de História:

(1) utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, elaborada nos últimos anos, considerando-a efetivamente como ponto de reflexão e de discussão, não ficando restrita à intenção inicial ou à introdução;

(2) opera com os conhecimentos historiográfico-pedagógicos de forma condizente com o desenvolvimento ético, intelectual e cognitivo dos estudantes do ensino médio;

(3) compreende a escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, a partir de fontes diversificadas;

(4) orienta os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo;

(5) explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica), apresentando coerência entre as opções teórico-metodológicas explicitadas e o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, atividades, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para o ensino médio;

(6) evidencia coesão entre os textos, imagens e atividades, fazendo referência objetiva e constante aos pressupostos metodológicos assumidos, auxiliando o professor e o estudante na sua utilização;

(7) desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista à construção da cidadania;

(8) contribui para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, encadeamento, duração, sucessão, periodização, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, evidência, causalidade, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação;

(9) estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social, com respeito e interesse;

(10) aborda os preceitos éticos na sua historicidade, evitando assim que eles fiquem subsumidos a mandamentos morais e cívicos que não condizem com os objetivos educacionais atuais, nem tampouco com o atual estágio de produção do conhecimento histórico;

(11) contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados;

(12) apresenta recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas, dentre outros;

(13) oferece imagens acompanhadas de atividades de leitura, de interpretação e de interação, referenciando, sempre que houver pertinência, sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico;

(14) está isenta de situações de Anacronismo, que consiste em atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas;

(15) está isenta de situações de Voluntarismo, que consiste em aplicar a documentos e textos uma teoria a priori, utilizando a narrativa dos fatos passados, ou presentes, apenas para confirmar as explicações já existentes na mente do autor, oriundas de convicções estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos, acrílicos ou pseudocientíficos;

(16) está isenta de erros de informação (tópica, nominal, cronológica) e/ou de indução a erros ocasionados por informações parciais, descontextualizadas e/ou desatualizadas.

(17) está isenta de estereótipos, caricaturas e/ou simplificações explicativas que comprometam a noção de sujeito histórico e/ou induzam à formação de preconceitos de qualquer natureza;

(18) transcende a abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo e oferece condições de tratamento dos conhecimentos históricos a partir de um problema ou de um conjunto de problemas, ao longo da obra.

A partir dos 18 critérios retirados do edital de 2012 e comparados ao edital de 2015, foi possível perceber a inclusão de mais dois critérios que determinam desenvolver “abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008” e incorporar “possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar e de integração da reflexão histórica com outros componentes curriculares das ciências humanas e também com outras áreas do conhecimento”. (edital 2015)

Da mesma forma os critérios quanto ao manual do professor permanecem os mesmos estando incluído apenas mais um critério em que diz que o manual didático de História tem de oferecer “orientações sobre princípios, critérios e instrumentos de avaliação, considerando a especificidade da disciplina História”. (edital 2015). Os demais critérios estabelecidos ao manual do professor devem conter informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório; orientar o professor sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de história

da África, da história e cultura afro-brasileira e das nações indígenas, considerando conteúdos, procedimentos e atitudes; nortear o professor a considerar o seu local de atuação como fonte de análise histórica e como recurso didático, considerando as diferentes condições de acesso e a diversidade nacional; oferecer suporte para a percepção e compreensão do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida.

A partir da análise dos critérios atribuídos nos editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do livro didático PNLD 2012 e 2015 constatamos não só a necessidade que o livro didático tem de atender uma infinidade de disposições e exigências feitas de diversos âmbitos tanto administrativo, jurídico, comercial, editorial e reflexos de políticas públicas, mas também revelam a preocupação quanto ao desenvolver das potencialidades da aprendizagem quanto ao ensino de História. De acordo com Vitória Silva também nos últimos editais, as concepções teórico-metodológicas ganharam maior relevância obrigando que alterassem a visão ou a concepção de História atribuída na escola. Isso mostra que as transformações ocorridas nos editais são mais do que ampliações da lista de critérios, mas essas atitudes manifestam a renovação do ensino de História, despreza a mera transmissão de conhecimento e atribui ao discente uma postura crítica reflexiva oferecendo condições para o desenvolvimento de uma consciência histórica e conseqüentemente, a busca pelo livro didático ideal.

Portanto, pensar o papel dos editais no processo de produção dos livros didáticos aponta para um cenário fundamental que é a própria atuação dos docentes em sala de aula. Sendo assim, qual a relação direta entre os manuais do professor de História e os editais? Seque a mesma dos livros didáticos? Com vistas a responder essa problemática, no próximo capítulo analisaremos a relação entre os manuais do professor de História e os editais do PNLD de 2012 e 2015.

BIBLIOGRAFIA

BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão, SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (orgs). *Jorn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber Histórico na sala de aula*. 11^oed. São Paulo: ed Contexto, 2010.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. *Livros didáticos em dimensões, materiais e simbólicas*. São Paulo: Educação e pesquisa, 2004.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. *A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)*. Universidade Estadual Paulista. Assis, 2008. Tese de mestrado.

GAULUCIO, Andrea Lemos Xavier. *A política Editorial no Instituto Nacional do livro no regime militar*. II Seminário internacional políticas culturais. Universidade Federal Fluminense.

MATOS, Júlia Silveira. *Ensino de História, diversidade e livros didáticos: história, políticas e mercado editorial*. Rio Grande: Ed da Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

MORAES, Roque. *Mergulhos Discursivos; análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos*. 2ªed. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Livros didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural*. UFRN, Rio Grande do Norte, 2011.

SILVA, Vitória Rodrigues. *Para onde vamos? O ensino de história segundo os critérios dos editais do PNLD (2000 a 2013)*. Paraná, Universidade Positivo, 2012.