



EDUCAÇÃO HISTÓRICA

TEORIA, METODOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Auxiliadora Schmidt
Marcos da Silva Oliveira (Orgs.)

**Maria Auxiliadora Schmidt
Marcos da Silva Oliveira (Orgs.)**

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA
TEORIA, METODOLOGIA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**WAS EDIÇÕES
Curitiba - 2024**

WAS Edições

Conselho Editorial Permanente

- Dr. Bodo Von Borries - Universidade de Bielefeld (Alemanha)*
Dr. Eštevão Chaves de Rezende Martins - Universidade de Brasília
Dra. Clarissa Moreira dos Santos Schmidt
Dra. Terrie Epstein - City University of New York (EUA)
Dr. Peter Alheit - Universidade George-August de Göttingen (Alemanha)
Dra. Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt - UNESP- Botucatu
Dr. Jörn Rösen - Universidade de Bielefeld (Alemanha)
Dra. Elizabeth Moreira dos Santos - FIOCRUZ/UF RJ
Dra. Olinda Evangelista - UFSC

Comitê Científico - Educação

- Dra. Maria Dativa de Salles Gonçalves - Universidade Federal do Paraná*
Dr. Jorge Luis da Cunha - Universidade Federal de Santa Maria
Dr. Marcelo Fronza - Universidade Federal do Mato Grosso
Dra. Maria Auxiliadora Schmidt - Universidade Federal do Paraná
Dra. Maria da Conceição Silva - Universidade Federal de Goiás
Dr. Geysso Germinari - Unicentro
Dra. Isabel Barca - Universidade do Porto - Portugal
Dra. Marlene Cainelli - Universidade de Londrina
Dra. Olga Magalhães - Universidade de Évora
Dr. Pedro Miralles - Universidade de Murcia
Dra. Rosi Gevaerd - Faculdades São Braz-PR
Dr. Thiago Divardim - IFTPR
Dr. Luciano de Azambuja - IFTSC
Dr. João Bertolini - LAPEDUH/UFPR
Dra. Ana Claudia Urban - UFPR
Dr. Tiago Sanches - UNILA
Dra. Marília Gago - Universidade do Minho-PT
Dra. Cláudia Caraméz - SEED-PR
Dr. Thiago Miranda - RME - Araucária - PR
Andressa Oliveira - SMED/CURITIBA
Adriane Sobanski - SEED/PR
Lidiane Lourençato - SEED/PR
Geraldo Becker - IFPR
Rosângela Gehrke - UFPR

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: TEORIA, METODOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Auxiliadora Schmidt

Marcos da Silva Oliveira (Orgs.)

Copyright WAS edições

Todos os direitos desta obra são reservados.

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, armazenada em sistema de reprodução ou transmitida, sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico, mecânico, fotocopiado, ou outro, sem a prévia e expressa permissão dos autores.

Revisão técnica dos textos: Walter Werner Schmidt

Diagramação: Gustavo Iurk

Impressão: Gráfica Lastro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação histórica [livro eletrônico] : teoria,
metodologia e formação de professores /
Maria Auxiliadora Schmidt, Marcos da Silva
Oliveira (orgs). -- 1. ed. -- Curitiba, PR :
Was Edições, 2024.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-85718-08-0

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Educação -
Filosofia 3. Educação - História 4. Ensino -
Metodologia I. Schmidt, Maria Auxiliadora.
II. Oliveira, Marcos da Silva.

24-201133

CDD-370.09

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : História 370.09

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

WAS edições

Rua Dr. Nelson de Souza Pinto, 709 - Curitiba - PR

Fone: (41) 98848-3568 / 99168-4933

wasedicoes.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
CAPÍTULO 1	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	12
<i>Os Sujeitos em Pesquisas no Campo da Educação Histórica</i>	13
<i>Marcos da Silva de Oliveira - Maria Auxiliadora Schmidt</i>	
<i>A concepção de Passado revelada na Consciência Histórica de Estudantes do Curso de História</i>	32
<i>Marília Dalla Vecckia Kaczmarek</i>	
<i>A Educação Histórica e a formação continuada de Professores de História</i>	44
<i>Rutemara Florencio - Eduardo Fofonca</i>	
<i>Entre memórias e narrativas: Perspectivas de Formação Docente por meio da Educação Histórica e de (auto)biografias</i>	57
<i>Tamara Conti Machado - Sandiara Daise Rosanelli - Jorge Luiz da Cunha</i>	
<i>Educação Histórica na prática: intervenções Pedagógicas para Aprendizagem Histórica</i>	67
<i>Vivian Maria Korb</i>	
<i>Materiais Didáticos, Documentos de Arquivo e os Professores como Intelectuais</i>	78
<i>Ana Carla Sabino</i>	

Memórias e saberes narrativos de gestores da Escola Marista	87
Santa Marta, na ocupação urbana nova Santa Marta, Santa Maria/RS	
<i>Gabriel Christino Borges - Sandiara Daise Rosanelli - Jorge Luiz da Cunha</i>	
Visibilidades e Invisibilidades no Espaço Urbano de	100
Goiânia: história pública e didática da História em diálogo	
<i>Cristiano Nicolini</i>	
CAPÍTULO 2	
NARRATIVAS, ESPAÇOS, LINGUAGENS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA	111
Histórias em quadrinhos e Ensino de História: HQ “Espelho d’Água”	112
e os Sambaquis da região da Baía da Babitonga	
<i>Ivan Furmann - Marcione Rodrigues Nunes - Ana Laura Carvalho da Paiva</i>	
<i>Davy Moreira Seboldt - Estela A. K. da Conceição - Gabriela Saraiva Soares</i>	
<i>Gustavo de Paula Gorges</i>	
As narrativas histórico-midiáticas revisionistas como	123
ferramenta política: entaves para a Educação Histórica	
<i>Andressa Maria dos Santos - Geysy Dongley Germinari</i>	
Narrativas históricas nos Livros Didáticos: a representação de Joana D’Arc	130
como meio de Mobilização das aprendizagens da História das Mulheres	
<i>Rafaela L. O. Guardalúpi - Julia Silveira Matos</i>	
Aprendizagem Histórica e sensibilidade dos olhares no espaço Museológico	138
<i>Darcylene Pereira Domingues - Júlia Silveira Matos - Nathalia Vieira Ribeiro</i>	
O jovem estudante surdo e a aula de História no contexto do ensino remoto	148
<i>Eli Prestes de Aguiar</i>	
Mitologia em Quadrinhos e narrativa histórica: relato de experiência	157
pedagógica de produção de HQs	
<i>Ivan Furmann - João Vitor Rocha Michels - Matheus Marques Gobetti</i>	
<i>Manuela Hostim Moreira - Maria Vitória da Silva Ferreira - Sarah Leticia de Jesus</i>	
Matriz da leitura histórica: a Última Ceia de Leonardo da Vinci	167
<i>Luciano de Azambuja</i>	
A consciência histórica como contribuição para a	183
(re)significação do luto: um estudo do trabalho com o filme	
“Viva: A Vida é uma Festa” nas aulas de história	
<i>Isabela Mesquita Gomes</i>	

CAPÍTULO 3	
APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE CRIANÇAS.....	196
<i>A expressão do Pensamento Histórico de Crianças a partir de uma Experiência com o tema "Belo"</i>	<i>197</i>
<i>Juliana Mayumi Maeda</i>	
<i>Reflexões sobre o desenvolvimento do Conceito de Empatia Histórica na Educação Infantil por meio de Jogos Simbólicos.....</i>	<i>207</i>
<i>Jesuel Ferreira da Silva</i>	
<i>Literatura infantil: "Os Tesouros de Monifa" e "A Menina Bonita do Laço de Fita" Potencialidades no ensino e aprendizagem histórica</i>	<i>218</i>
<i>Viviani Cristina de Souza - Thiago Augusto Divardin de Oliveira</i>	
<i>Concepções de Ensino de História – Instrumentos avaliativos no Ensino Fundamental.....</i>	<i>232</i>
<i>Francielli Czelusniak Costa Chepluki</i>	
CAPÍTULO 4	
EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A METODOLOGIA DO ENSINO.....	243
<i>A Vida e a Morte no olhar de Estudantes do Ensino Médio: Cultura e Preconceito</i>	<i>244</i>
<i>Geraldo Becker</i>	
<i>Tendências Pedagógicas dos Movimentos Curriculares da década de 1990.....</i>	<i>259</i>
<i>Cristina Elena Taborda Ribas - Ana Claudia Urban</i>	
<i>O Professor Historiador e a construção de seus Saberes e Práticas</i>	<i>276</i>
<i>Tânia Kelly de Abreu - Ana Claudia Urban</i>	
<i>Quadrinhos, Empatia e Significância Histórica: Encaminhamentos Teórico-metodológicos.....</i>	<i>289</i>
<i>Giovana Maria Carvalho Martins</i>	
<i>As Ideias Históricas dos Alunos em suas Protonarrativas sobre o Sete de Setembro.....</i>	<i>300</i>
<i>Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas</i>	
<i>Educação Histórica e Ensino de História: Perspectivas de construção do Conhecimento e Formação Identitária</i>	<i>314</i>
<i>Sandriara Daise Rosanelli - Jorge Luiz da Cunha - Darciel Pasinato</i>	

<i>A Educação Histórica fundamentando o Ensino e a Aprendizagem de História em Perspectivas Antirracistas</i>	326
<i>Jiliane Móvio Santana - Ana Claudía Urban</i>	
<i>Abordagem de Professores de História em Apucarana-PR referente à Ditadura Civil-Militar (1964-1985)</i>	338
<i>Juliana Aparecida Paulino Martins</i>	
<i>Ensino de História e Educação Popular:</i>	
<i>Educação Histórica na Formação para a Vida Prática</i>	352
<i>Gabriel Brasil Lopes</i>	
<i>Tecnologias da Informação e Comunicação como Estratégias para Mobilização da Consciência Histórica em Espaços Escolares</i>	370
<i>Mariana Alves Gonçalves - Júlia Silveira Matos</i>	
<i>O que dizem os Alunos? A Aprendizagem Histórica dos Jovens Estudantes por meio do Siriri em vídeos do Youtube</i>	384
<i>Mariana Destro Marioto - Marcelo Fronza</i>	
CAPÍTULO 5	
<i>EDUCAÇÃO HISTÓRICA E MANUAIS DIDÁTICOS</i>	405
<i>Das Marchas aos Livros: Representações do Tenentismo em Livros Didáticos (1944 -1961)</i>	406
<i>Eduardo Garcia Ramos</i>	
<i>Arquivo Histórico de Livros Didáticos Brasileiros: O Memorial do PNLD</i>	419
<i>Edilson Aparecido Chaves - Margarida Maria Dias de Oliveira</i>	
<i>Do Livro ideal a Burdening History: Como se dão as representações da Ditadura nos Livros Didáticos</i>	431
<i>Gilvania Lopes Villar - Júlia S. Matos - Debora F. Santos</i>	
<i>Patrimônio Imaterial: Possibilidades de Análise de conteúdo em Livros Didáticos Regionais</i>	442
<i>Maria Luíza Queiroz Freire</i>	
<i>Aprendizagem Histórica e Estratégias de Inclusão: O que nos propõem os Manuais Didáticos Brasileiros?</i>	455
<i>Rheuren da Silva Lourenço - Júlia Silveira Matos</i>	
<i>Imagens e o Livro Didático de História: Contribuições à Metodologia do Ensino</i>	469
<i>José Sebastião Vilhena - Maria Auxiliadora Schmidt</i>	

CAPÍTULO 6	
EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ENSINO MÉDIO	489
<i>Consequências Sociais da carência de mobilização da Consciência Histórica na formação de Jovens do Ensino Médio.....</i>	490
<i>Fernando Selagem Barros - Adriana Kivanski de Senna - Júlia Silveira Matos</i>	
<i>A Casa da Morte como tema da História Difícil: Estupro e a Historicidade da Tortura no Brasil</i>	506
<i>Luiz Francisco N. Barcik - Thiago A. Divardim</i>	
<i>Uma Investigação da Práxis Docente da orientação temporal no Ensino Médio</i>	519
<i>André Luiz da Silva Cazula - Geyso Dongley Germinari</i>	
<i>O Conteúdo de História nos Currículos do Ensino Médio dos Estados do Norte do Brasil baseados na BNCC</i>	527
<i>Raimundo Agnelo Soares Pessoa</i>	

APRESENTAÇÃO

A Educação Histórica é um campo de investigação que se desenvolveu a partir da segunda metade do século XX e cujo espectro teórico e metodológico tem como foco a análise das ideias históricas presentes nos sujeitos do universo escolar, na cultura escolar e na cultura da escola, buscando um diálogo entre estes e a cultura histórica, tomando como referência a teoria e filosofia da História. O recorte temático apresentado nesse livro está circunscrito às abordagens que, atualmente, vem sendo desenvolvidas pelos investigadores do campo da Educação Histórica, no Brasil e em diferentes países, face aos desafios da sociedade contemporânea, impostos pelas demandas advindas da problemática da expansão e dos usos das tecnologias da informação, particularmente no contexto da pandemia do Covid, que impactaram as relações de ensino e aprendizagem da História nos diferentes países, de formas diferentes e complexas

De um lado, o recorte foi elaborado a partir do foco em temas que constituem parte do universo cultural de jovens e crianças, considerados em seus contextos da condição juvenil e infantil e da presença no universo escolar. De outro, leva-se em conta a crescente expansão das tecnologias da informação e comunicação, os investimentos realizados pelos governos de diferentes países e as demandas advindas das necessidades impostas pelo ensino remoto e híbrido, as diferentes condi-

ções e formas de uso das tecnologias de informação e comunicação pelos professores de História e as possibilidades de renovação do ensino e aprendizagem histórica, que têm contribuído para o desenvolvimento social. Vale ressaltar que, embora os jovens sempre tenham aprendido sobre o passado de outras fontes que não o professor de história, o livro didático e o trabalho de historiadores profissionais, é razoável sugerir que, em uma cultura onde a internet e as mídias sociais desempenham um papel tão grande na vida dos jovens, a proporção de informações sobre o passado que os jovens acessam e que não é mediada por professores de história, historiadores ou educadores de professores de história é provável que tenha aumentado.

Estas e outras questões são objeto de debates nos textos produzidos pelos investigadores participantes do livro. Não é realista para os educadores de história proteger os alunos de uma história pública duvidosa e antiética, mas a Internet facilita muito mais a aprendizagem da história - os educadores de história mostram aos alunos exemplos de história 'boa' e 'ruim', para educá-los nas diferenças entre os dois, e para torná-los mais bem equipados para tratar a história ruim com um grau adequado de ceticismo intelectual. Inevitavelmente, o tempo gasto no cultivo do conhecimento crítico e histórico dos estudantes vem em detrimento da cobertura do conteúdo, mas é um componente essencial de uma educação histórica relevante para a vida no século XXI. Tais questões e problemáticas, além de outras que lhes são pertinentes, estão presentes nos temas discutidos no livro.

Um dos elementos que hoje atravessam o exercício da docência dos professores de história, assim como de outros professores, é a imposição sistemática das novas tecnologias como alternativas de ação prática. Destacando-se a grande valia das inovações na realização e consolidação das práticas de ensino, sugestionadas por direcionamentos de certas políticas educacionais, as novas tecnologias da informação e comunicação, combinadas na chamada "pedagogia da plataforma", tendem a subestimar o exercício da docência como um valiosa possibilidade de formação identitária do historiador professor. Esse aspecto tem suscitado debates que estão agrupados no presente livro com o

título de *Formação de professores, pesquisa e produção de conhecimento*. A expansão quantitativa e qualitativa dos espaços de aprendizagem tem suscitado novas demandas à prática da docência, em que se busca, entre outros, atentar para a especificidade das novas linguagens e as carências de orientação temporal dos jovens e crianças, bem como as demandas da aprendizagem propriamente histórica dos alunos.

Este é o horizonte conceitual que reúne os textos constitutivos dos temas *Narrativas, espaços, linguagens e aprendizagem histórica* e *A Aprendizagem histórica de crianças*. Vale ressaltar que não é somente a mudança na conceituação de aprendizagem histórica que se anuncia nas investigações apresentadas, mas a questão da construção de novas metodologias de ensino pertinentes a essas mudanças e a elas dirigidas são objetos de experiências conduzidas pelos historiadores professores e apresentadas aqui no tema *Educação Histórica e a Metodologia de Ensino*. Outros dois temas foram sugeridos para organização as reflexões oriundas de experiências e investigações dos historiadores professores que apresentaram seus trabalhos. São eles, *Educação Histórica e Manuais Didáticos* e *Educação Histórica e Ensino Médio*.

No entanto, a multiplicidade de temas e olhares que compõem os textos apresentados não resvala, nem para o relativismo, nem para uma unidade homogeneizadora. Todos os autores dialogam entre si por meio de suas preocupações fundamentais com o enfrentamento da aprendizagem e do método de ensino da história, face aos desafios.

Maria Auxiliadora Schmidt

Marcos da Silva Oliveira

Curitiba, abril, 2024



***FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
PESQUISA E PRODUÇÃO
DE CONHECIMENTO
EM DIDÁTICA DA HISTÓRIA***

Os sujeitos em pesquisas no campo da Educação Histórica

*Marcos da Silva de Oliveira - UFPR¹
marcoscoleraus@hotmail.com*

*Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt - UFPR²
dolinha08@uol.com.br*

Introdução

A produção do conhecimento no campo da Educação Histórica está fundamentada, principalmente, em pressupostos teóricos-metodológicos provenientes da teoria, filosofia e Didática da História do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen e no diálogo com a pesquisa educacional, sociológica e antropológica (Barca, 2001; Germinari, 2011; Schmidt, 2019; Schmidt; Urban, 2019). As pesquisas que vem sendo produzidas, abordam um conjunto amplo de temáticas, como por exemplo: a formação do pensamento histórico e da consciência histórica; o ensino de

¹ Professor de História da SEED-PR; Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR; Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH.

² Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR; Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH; Bolsista CNPq.

História e a formação de professores; as ideias históricas e de segunda ordem presentes na consciência histórica dos sujeitos em espaço de escolarização; os currículos e manuais didáticos, a práxis etc. (Schmidt; Urban, 2019). As questões e problemáticas de investigação são variadas. No entanto, destaca-se, a preocupação dos pesquisadores com os sujeitos que integram o espaço escolar. O ensino e aprendizagem histórica de crianças, jovens e professores tem sido objeto de estudo de diversas teses e dissertações produzidas no Brasil e no mundo (Oliveira, 2022).

Para Rüsen (2015), é importante que as pesquisas se apoiem na própria natureza do conhecimento histórico, ou seja, na epistemologia da História para elucidar relações acerca do ensino e aprendizagem da História. Além disso, enfatiza que, para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica, os sujeitos precisam estabelecer relações entre a vida prática e a ciência da História. Isso possibilita que o conhecimento histórico tenha sentido e significado aos sujeitos, bem como exerça a função de orientação na vida prática humana (Rüsen, 2012; Schmidt, 2017). Portanto, na perspectiva da Educação Histórica, não é possível pensar o ensino e aprendizagem da História sem pensar os sujeitos envolvidos neste processo. Partindo de tal premissa, o presente trabalho busca analisar como os sujeitos do universo escolar são qualificados em pesquisas no campo da Educação Histórica.

Primeiro, apresenta-se alguns elementos teóricos para pensar os sujeitos no espaço escolar. Posteriormente, analisa-se como as teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, identificam e conceituam os sujeitos em suas pesquisas. Por fim, destaca-se alguns elementos das pesquisas que contribuem para qualificar os sujeitos em espaço de escolarização e as considerações finais.

Elementos teóricos para pensar o sujeito no espaço escolar

As pesquisadoras mexicanas Rockwell e Ezpeleta (2007) argumentam que a escola possui uma história documentada, escrita geralmente a partir do poder estatal, que apresenta sua existência de forma homo-

gênea. Nesta concepção, a escola, tem o papel de transmitir aos sujeitos um conjunto de valores e normas dominantes sem modificações.

A escola é, na teoria tradicional, uma instituição ou um aparelho do Estado. Tanto na versão positivista (Durkheim), como nas versões críticas (Althusser, Bourdieu), sua pertença ao Estado transforma-a automaticamente em representante unívoca da vontade estatal. [...] Na versão positivista, a escola, além de conseguir a inculcação dos valores e normas comuns à sociedade, consegue também a realização dos direitos civis e da justiça social. As versões críticas da escola, baseando-se na própria história documentada, demonstram por sua vez seu caráter reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais de produção. Sustentam estas versões, com valorização oposta, o conceito de escola homogeneizante, cuja determinação fundamental é estatal e estrutural. (Rockwell; Ezpeleta, 2007, p. 133- 134).

Pode-se pensar, que apesar das diferenças teóricas significativas entre as perspectivas críticas e positivistas, em ambas, a escola é entendida como um espaço de reprodução das relações sociais de dominação e sua ideologia. Ademais, estas perspectivas de escola, referenciadas apenas na história documentada, oculta o movimento real que faz a escola ganhar concretude e vida. Por isso, é essencial que os pesquisadores olhem a outra história, isto é, a existência não-documentada, presente, por exemplo, em práticas e interações realizadas por crianças, jovens e professores (Rockwell; Ezpeleta, 2007). Assim, é possível analisar o espaço escolar considerando as situações e as relações/interações dos sujeitos que realizam a história, constroem a escola, ou seja, os sujeitos passam a ter centralidade na análise investigativa.

Neste sentido, como sugerem Rockwell e Ezpeleta, a escola precisa ser entendida como uma construção social, constituída também, por sujeitos. Tal perspectiva não implica negar a presença e o papel do estado e das ideologias dominantes no contexto escolar, pelo contrário, indica que é possível analisar o universo escolar e os sujeitos sob um enfoque, que não se limite exclusivamente à lógica estrutural e estatal.

As reflexões propostas pelas autoras são relevantes, pois evidenciam como as concepções de escola podem influenciar a forma que olhamos os sujeitos no espaço escolar. Se entendemos a escola como uma insti-

tuição reprodutora (ou ainda como um aparelho do Estado), o olhar sobre os sujeitos, será em grande medida, perpassado por essa perspectiva. Além disso, a escola sob tal perspectiva, "educa" os sujeitos a partir de uma lógica vertical e hierárquica: os professores são os detentores e disseminadores do conhecimento, enquanto as crianças e os jovens são os receptores passivos desse conhecimento.

Assim, os conteúdos, os elementos culturais, a ideologia e as concepções de conhecimento desejados pelo estado e pela classe dominante são ensinados e adquiridos na escola. Porém, se compreendemos a escola como uma construção social, que reproduz, mas também produz, as análises interpretativas sobre os sujeitos podem se transformar. Nesta perspectiva, os sujeitos passam a ser interpretados não apenas como reprodutores dos conhecimentos autorizados, mas também como produtores de conhecimentos.

Nesta direção, a pesquisadora chilena Edwards (1997) enfatiza a importância de entender o sujeito não como uma tabula rasa ou que é moldado pelo meio sem nenhuma oposição e/ou reelaboração, ou seja, como um ser passivo. De acordo com a autora, sujeito e mundo, constituem-se um ao outro, assim sendo, precisam ser entendidos de forma relacional e em contexto de interdependência. Levando essa premissa para o contexto escolar, pode-se falar que o sujeito não apenas contribui na constituição dos processos de aprendizagem que se desenrolam no ambiente escolar, mas ao mesmo tempo é constituído por essa participação (Edwards, 1997).

Desta forma, o sujeito em espaço de escolarização precisa ser entendido como um sujeito social (Rockwell; Ezpeleta, 2007). Isso significa, analisá-lo pelo conjunto das relações sociais, observado o caráter histórico e específico das relações que está inserido (Gramsci, 1975). Este parece ser um caminho profícuo para as pesquisas, já que indica possibilidades de abordagens diferentes das que naturalizam e homogeneizam os sujeitos.

Portanto, as concepções de escola se interrelacionam com as concepções de sujeitos, pois não há como analisar os sujeitos separados do contexto que vivem e se relacionam com o outro e com o mundo. Neste

particular, é fundamental que as investigações sobre o ensino e aprendizagem da História, olhem os sujeitos não de forma isolada e abstrata, mas sim levando em consideração a sua constituição nas e pelas relações/interações com o outro, com o conhecimento, com os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Percebe-se que as concepções de sujeitos estão de alguma forma relacionadas com as perspectivas teóricas que dialogamos. Ademais, entende-se que o estudo dos sujeitos não pode ser realizado fora de um contexto específico e determinado. Por isso, procura-se analisar como os sujeitos do espaço escolar são identificados e conceituados em teses e dissertações no campo da Educação Histórica.

Os sujeitos em teses e dissertações no campo da Educação Histórica

As pesquisas que tomam como objeto de estudo, o ensino e aprendizagem da História, vêm crescendo consideravelmente no Brasil nas últimas décadas (Germinari, 2011). Schmidt (2020a) enfatiza, que isto pode ser observado pelo aumento de linhas de pesquisa, produções e publicações nesta área. As perspectivas teóricas e metodológicas são diversas. Autores do campo da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia e da História são utilizados, por exemplo, para fundamentar as análises de como se ensina e se aprende História (Germinari, 2011). Neste contexto, encontram-se pesquisas realizadas no campo (ou domínio científico) conhecido como Educação Histórica.

As investigações neste campo, têm procurado trazer os pressupostos da teoria, filosofia e Didática da História de Jörn Rüsen, para elucidar relações sobre o ensino e aprendizagem histórica de crianças, jovens e professores. Para Schmidt (2020a, p.24), "as dimensões e elementos relacionados com a natureza da ciência da História e suas articulações com a aprendizagem [...] têm sido o objeto e a finalidade das investigações" na Educação Histórica.

Segundo a pesquisadora, observa-se nas pesquisas "uma mudança em direção aos referenciais da ciência da História, em detrimento da priorização de referenciais da psicologia e da pedagogia" (Schmidt,

2020a, p.42). Essa mudança é resultado, de certa forma, das reflexões e contribuições de Rüsen, pois para o pesquisador é essencial que os estudos se apoiem na própria epistemologia da História para analisar os processos de aprendizagem histórica.

Desta forma, existem várias pesquisas que partem desse pressuposto para investigar os sujeitos em espaço de escolarização. Algumas indicam que é necessário olhar o sujeito na aprendizagem histórica e suas relações com a cultura histórica (Rüsen, 2015) e cultura escolar (Forquin, 1993), outras destacam a importância da relação entre a vida prática dos sujeitos e a ciência da História para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica (Schmidt, 2017).

De maneira geral, os estudos evidenciam a importância de analisar os sentido e significados que os sujeitos atribuem ao conhecimento histórico. A relação dos sujeitos com o conhecimento é, portanto, uma problemática de investigação presente em diversas pesquisas. Neste sentido, pode-se dizer que os sujeitos possuem centralidade nas investigações.

Como destacado anteriormente, o campo da Educação Histórica entende que para analisar o ensino e aprendizagem da História é necessário pensar os sujeitos envolvidos neste processo. Tendo isso em vista, procurou-se investigar como os sujeitos no espaço escolar são identificados e conceituados em pesquisa realizadas no campo da Educação Histórica. Para tanto, optou-se por analisar teses e dissertações defendidas no PPGE/UFPR, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação.

Esta escolha ocorreu por três motivos: 1. O PPGE/UFPR, possui uma quantidade considerável de pesquisas no campo da Educação Histórica; 2. A linha de pesquisa concentra uma produção significativa de investigações realizadas com sujeitos do universo escolar; 3. O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) está ligado ao PPGE/UFPR e reúne pesquisadores que produzem conhecimento no domínio científico da Educação Histórica, com várias pesquisas defendidas na referida linha de pesquisa. Assim, selecionou-se teses e dissertações que estavam no campo da Educação Histórica e possuíam o sujeito em espaço de escolarização como componente do objeto de investigação

e/ou discutiam a concepção deste sujeito. Para inferências e interpretações dos dados empíricos acerca dos sujeitos e como estes são identificados e conceituados, utilizou-se elementos da metodologia de análise de conteúdo (Franco, 2005). No total 21 dissertações e 15 teses foram escolhidas para análise. A partir das inferências iniciais foi possível sistematizar as pesquisas em três categorias: 1. Pesquisas com sujeitos da aprendizagem (13 dissertações e 9 teses); 2. Pesquisas com professores/as (5 dissertações e 3 teses); 3. Pesquisas com diferentes sujeitos do universo escolar (3 dissertações e 3 teses).

Na primeira (quadro 1) foram incluídas todas as investigações que tinham crianças e/ou jovens como principais sujeitos e/ou discutiam a concepção desses sujeitos.

Quadro 1 - Pesquisas com sujeitos da aprendizagem

TIPO	TÍTULO	AUTOR/A	ANO
Dissertação	Jovens incluídos, consciência histórica e vazios pedagógicos: um estudo de caso	Daniel Hortêncio de Medeiros	2002
Dissertação	O ensino da história e o conceito de nação: elementos da consciência histórica de jovens do ensino médio	Maria Rosa Chaves Künzle	2003
Tese	A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático	Daniel Hortêncio de Medeiros	2005
Dissertação	A música caipira em aulas de história: questões e possibilidades	Edilson Chaves	2006
Dissertação	O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio	Marcelo Fronza	2007
Dissertação	O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiro: um estudo de caso em escolas de Curitiba-PR	Lilian Costa Castex	2008
Dissertação	Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, rap, didática da história e empatia histórica	Helena Brodbeck do Rosário	2009

TIPO	TÍTULO	AUTOR/A	ANO
Dissertação	Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele: compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu (termo criança/aluno)	Alamir Muncio Compagnoni	2009
Tese	A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná	Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd	2009
Tese	A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados	Geyso Dongley Germinari	2010
Dissertação	Educação histórica e religião: aproximações a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos	Lucas Pydd Nechi	2011
Tese	A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos	Marcelo Fronza	2012
Dissertação	Aprendizagem histórica na educação infantil: possibilidades e perspectivas da educação histórica	Andressa Garcia de Oliveira	2013
Tese	Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular	Luciano de Azambuja	2013
Tese	Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes	Éder Cristiano de Souza	2014
Tese	A presença do livro didático em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo	Edilson Chaves	2015
Dissertação	Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do ensino médio em relação à história da cidade de Curitiba	Geraldo Becker	2017
Dissertação	Consciência histórica no ciberespaço: análise de fontes históricas e as mudanças na construção de sentido histórico em estudantes do ensino médio	Antonio Diogo Greff de Freitas	2017
Tese	O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros	Lucas Pydd Nechi	2017
Dissertação	Educação histórica e educação escolar indígena: como as crianças e jovens estudantes da etnia Mbyá guarani se relacionam com a "história difícil"	Juliane Nascimento das Neves	2018

TIPO	TÍTULO	AUTOR/A	ANO
Dissertação	A história difícil do Brasil: contraponto entre o pensamento histórico, a consciência histórica de jovens quilombolas e os conteúdos curriculares	Cristina Elena Taborda Ribas	2019
Tese	A criança e a relação com o conhecimento: a aprendizagem histórica na educação infantil	Andressa Garcia de Oliveira	2019

Fonte: Adaptado de Oliveira (2022)

Na segunda (quadro 2), os estudos que tinham o professor como sujeito da investigação e/ou discutiam a concepção deste sujeito.

Quadro 2 - Pesquisas com professores/as

TIPO	TÍTULO	AUTOR/A	ANO
Dissertação	A experiência de professores com ideias históricas: o caso do "Grupo Araucária"	Henrique Rodolfo Theobald	2007
Dissertação	Concepções e significados de aprendizagem na perspectiva da experiência de professores de história	André Luiz Batista da Silva	2011
Dissertação	A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores	Thiago Augusto Divardim	2012
Tese	A significância do passado para professores de história	Rita de Cássia dos Santos	2013
Dissertação	A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da educação histórica	Claudia Senra Caraméz	2014
Dissertação	A formação histórica e a canção popular: o professor intelectual no exercício de sua função e a relação dialética entre a práxis cultural e a ciência da história	Thiago de Carvalho Miranda	2015
Tese	Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento	Adriane de Quadros Sobanski	2017
Tese	Currículo, cultura histórica e cultura escolar na construção estética da aula	Everton Carlos Crema	2019

Fonte: Adaptado de Oliveira (2022)

Na terceira (quadro 3) as pesquisas realizadas com diferentes sujeitos do espaço escolar, como professor e criança, professor e jovem, jovens e adultos, motorista, pedagogos, cozinheira, funcionário etc.

Quadro 3 - Pesquisas com diferentes sujeitos do universo escolar

TIPO	TÍTULO	AUTOR/A	ANO
Dissertação	Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária-PR	Ivan Furmann	2006
Dissertação	Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a idéia de África	Adriane de Quadros Sobanski	2008
Dissertação	Lembrança, interesse e história substantiva: significados do ensino e aprendizagem da história para os sujeitos da educação de jovens e adultos	Claudia Hickenbick	2009
Tese	De como a didatização separa a aprendizagem histórica de seu objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares	Marlene Terezinha Grendel	2009
Tese	A formação histórica (bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis	Thiago Augusto Divardim	2017

Fonte: Adaptado de Oliveira (2022)

Os resultados do processo investigativo foram reveladores e indiciários de que os principais sujeitos das investigações são jovens e crianças. Cabe destacar que, na categoria "sujeitos da aprendizagem", 17 pesquisas foram realizadas com sujeitos do Ensino Fundamental e Médio, duas com sujeitos da Educação Infantil, duas com sujeitos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e uma com sujeitos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Isso significa um predomínio de pesquisas com os sujeitos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para conceituar estes sujeitos as pesquisas frequentemente utilizaram o termo "jovem/jovens". Já para os sujeitos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o termo "criança" foi mais comum. Destaca-se que o termo "aluno" aparece, contudo, em menor proporção.

Observa-se uma tendência das pesquisas em conceituar os sujeitos investigados como jovens estudantes, jovens escolarizados, jovens alunos e crianças pequenas, indicando aproximações e relações não apenas com o espaço escolar, mas também com os contextos da condição juvenil e infantil desses sujeitos. Além disso, as problemáticas de investigação presentes nas teses e dissertações são variadas.

No entanto, a questão da aprendizagem histórica dos sujeitos é uma das principais preocupações das pesquisas, como por exemplo: como esses sujeitos se relacionam com o conhecimento histórico e com diferentes linguagens, bem como a formação do pensamento histórico e da consciência histórica. Na categoria "pesquisas com professores" foram incluídas oito pesquisas. Isso indica que os professores também são objetos de investigação, contudo, se comparado com os sujeitos da aprendizagem, sua presença é menor.

Os estudos usaram, principalmente, os conceitos professor/a pesquisador/a e professor/a intelectual, para se referir aos sujeitos investigados. Entre as problemáticas presentes nas pesquisas, pode-se citar: a relação dos/as professores/as com o conhecimento e as tecnologias, a questão da práxis, assim como a formação de professores/as, a construção estética da aula, entre outras.

Por fim, na categoria "pesquisas com diferentes sujeitos do universo escolar", foram agrupadas teses e dissertações que no processo investigativo se preocuparam com diversos sujeitos do universo escolar. Os objetos de estudo das pesquisas são amplos: o significado do conhecimento histórico para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, as possibilidades de uma relação de ensino e aprendizagem baseada na perspectiva da práxis, a questão da juventude em documentos oficiais e nas ideias dos jovens estudantes, as ideias de alunos e professores sobre cidadania e África, ou ainda, o significado e importância do caderno para se compreender as ideias históricas dos sujeitos, são alguns dos elementos presentes nas investigações.

A denominação utilizada para se referir aos sujeitos investigados se baseiam na mesma perspectiva das pesquisas agrupadas nas outras categorias, por exemplo: professor pesquisador, jovens, alunos. Porém,

como há pesquisas realizadas com outros sujeitos, como pedagoga, cozinheira, motorista, etc.

A conceituação busca relacionar os sujeitos aos contextos do trabalho que estão inseridos. Cabe enfatizar que, não foram todas as pesquisas agrupadas nas três categorias, que realizaram investigação empírica diretamente com os sujeitos do universo escolar. Porém, as discussões realizadas nestas pesquisas foram fundamentais para entender teoricamente e conceitualmente os sujeitos, por isso foram analisadas.

Contribuições das pesquisas para qualificar os sujeitos do universo escolar

As pesquisas analisadas trazem alguns elementos que contribuem para pensar o sujeito no universo escolar. O primeiro aspecto que se pode elencar é a importância de qualificar os sujeitos investigados.

As pesquisas no campo da Educação Histórica, procuram entender o sujeito não de forma isolada e abstrata, ou ainda, apenas em relação com o espaço escolar, mas em relação com outros aspectos da sociedade. Neste particular, as investigações partem do pressuposto que para compreender os sujeitos e os processos de ensino e aprendizagem histórica é essencial levar em conta, por exemplo, as relações dos sujeitos com as dimensões sócio-históricas, econômicas, políticas e culturais.

Isso é observado em diversas pesquisas analisadas. A título de exemplo, pode-se citar a tese de Germinari (2010) intitulada "A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados". A pesquisa investigou jovens do primeiro ano do Ensino Médio de escolas públicas estaduais de Curitiba/PR. Um dos objetivos do pesquisador foi entender a relação entre a consciência histórica dos jovens e suas identidades, a partir de elementos sobre a História da cidade de Curitiba. Para tanto, utilizou questionários semiestruturados e realizou um levantamento de diversos dados empíricos acerca dos jovens, como por exemplo: a escolaridade, renda familiar, ou ainda, questões sobre como os jovens percebem a cidade.

A investigação demonstrou a importância de compreender os sujeitos a partir das suas determinações sócio-históricas e na relação com

a cultura escolar e cultura juvenil. Por isso, a conceituação utilizada na pesquisa para se referir aos sujeitos investigados é jovens escolarizados, pois parte da premissa de que os processos investigativos devem considerar a maneira e as condições que os jovens vivenciam e experienciam o espaço escolar, mas também a cultura juvenil.

Desta forma, a pesquisa fundamentou-se na perspectiva do estruturismo metodológico e utilizou autores do campo da História e da Sociologia. Esta perspectiva entende o sujeito inserido em uma estrutura social, objetiva e organizada, porém não totalmente determinado por ela. Isso significa, que o sujeito possui potencialidade de transformar e reelaborar as relações estruturais nas quais está inserido.

Além disso, para analisar a consciência histórica dos jovens, a pesquisa se apoiou principalmente em Rüsen. Uma das conclusões do estudo é que existem contradições e tensões em relação à consciência histórica dos jovens e suas identidades no contexto de pertencimento à cidade de Curitiba, pois a maioria dos jovens apresentaram um olhar positivo da cidade, enquanto apenas alguns destacaram seus problemas. Isto é, a consciência histórica dos sujeitos investigados está atravessada pela presença de identidades individuais (permeada de elementos subjetivos) e identidades coletivas (permeada de elementos sociais) que definiram o pertencimento à cidade (Germinari, 2010).

Nesta mesma direção, Nechi (2017) enfatiza, na tese intitulada "O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros" que o sujeito precisa ser entendido de forma integral e nas relações macro e micro. Para o pesquisador é fundamental analisar o sujeito a partir de uma abordagem ampla, que o considere em todas as suas potencialidades. Desta forma, entende que os conceitos jovem e juventude contribuem para análise dos sujeitos no espaço escolar. Esses conceitos, segundo o pesquisador, são parte de uma concepção sociológica que entende o sujeito em uma perspectiva de totalidade.

Assim, ancorado em uma perspectiva estruturista, denomina os sujeitos investigados, de jovens estudantes e/ou jovens ingleses e brasileiros, pois procura situar e localizar os jovens não apenas no contexto

escolar, mas também ao contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos. Elemento importante, destacado por Nechi, é a subjetividade dos sujeitos e o papel humanizador que a educação pode desempenhar na sociedade. Para o autor nas sociedades em que os sujeitos são separados da relação com o passado, há uma desumanização das relações sociais. Por isso, destaca a necessidade de se levar em consideração em processos de ensino a aprendizagem da História a subjetividade dos sujeitos, uma vez que, as carências de orientação da vida prática dos sujeitos permitem realizar incursões ao passado e atribuir sentido ao presente. Isto é, a história precisa ter sentido e significado aos sujeitos quando se propõe uma educação humanizadora, que procure a superação do ensino tradicional da História.

Outra pesquisa que contribui para pensar o sujeito no espaço escolar é a tese da pesquisadora Lourençato (2017), intitulada "A juventude frente a história: embates entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar".

A pesquisa procurou analisar, por exemplo, quais os sentidos que os documentos oficiais do Ensino Médio conferem ao conceito de juventude e as relações entre a aprendizagem histórica e juventude (Lourençato, 2017). Uma das conclusões da pesquisa é que os documentos oficiais destacam a necessidade de relacionar o conhecimento histórico aos aspectos e elementos da juventude. No entanto, esses documentos não oferecem suporte para efetivar essa relação, pois não estabelecem relações e diálogos específicos com a teoria da História e a Didática da História. Além disso, os documentos apresentam o conceito de juventude de maneira diversificada, com vários significados. Alguns, indicam uma concepção biológica para definir e situar o que é ser jovem, enquanto outros se aproximam de perspectivas sociológicas. Porém, estes documentos não sistematizam de maneira explícita quais as concepções estão subjacentes aos conceitos (Lourençato, 2017).

Neste sentido, a pesquisadora defende, a importância de qualificar os sujeitos no espaço escolar, tanto em pesquisas quanto em processos de ensino e aprendizagem da História. Também ressalta a relevância das pesquisas considerarem a cultura escolar e a cultura dos próprios

sujeitos - no caso específico de seu estudo, a cultura juvenil. Assim, fundamenta sua abordagem em autores do campo da Educação Histórica e dialoga com autores da Sociologia e da História para conceituar os sujeitos investigados de jovens alunos (Lourençato, 2017).

Considerações finais

As pesquisas analisadas indicam diversos elementos para pensar o sujeito no espaço escolar. No entanto, cabe destacar, que a perspectiva relacional entre a cultura dos sujeitos e a cultura escolar, está presente, em grande parte, das pesquisas para conceituar os sujeitos investigados. Isso evidencia, que a categoria cultura possui centralidade no campo da Educação Histórica, pois é vista como um elemento importante para a formação da consciência histórica dos sujeitos, portanto, para aprendizagem histórica.

Segundo Raymond Williams (2011) a cultura precisa ser entendida como um processo de interdependência entre os diversos aspectos da realidade social, bem como em uma perspectiva relacional. Isto é, não é apenas um elemento superestrutural, nem um mero reflexo da infraestrutura. Schmidt (2020b) destaca que:

[...] a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser aprendida no e a partir de processos relacionais. Tal perspectiva conceitual incorpora a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. Assim, permite entendê-la como algo vivido de um momento e um lugar, como produto histórico de um determinado período e sociedade e como seleção intencional da história da humanidade. (Schmidt, 2020b, p.66).

Desta forma, para analisar as relações dos sujeitos com a escola, é fundamental que o pesquisador leve em consideração esta categoria. A concepção de cultura numa perspectiva de totalidade, assim como um processo seletivo e de ação humana na vida prática possibilita perceber os sujeitos como produtos desta cultura, mas também como produtores de cultura (SCHMIDT, 2020b).

Nesta direção, Forquin (1993) enfatiza que, existe uma relação entre a educação e a cultura, seja no sentido amplo ou no domínio escolar.

[...] é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de 'conteúdo' da educação. [...] A ênfase posta sobre a função de conservação e de transmissão culturais da educação não deveria impedirmos de prestar atenção ao fato de que toda educação, em particular toda educação do tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a seres transmitidos às novas gerações. Esta dupla exigência de seleção na cultura e de reelaboração didática faz com que não se possa apegar-se à afirmação geral e abstrata de uma unidade da educação e da cultura: é necessário matizar e especificar, isto é, construir uma verdadeira problemática das relações entre a escola e a cultura. (Forquin, 1993, p.10-14).

Neste sentido, pode-se dizer que a escola seleciona no interior da cultura e reelabora os conteúdos/elementos da cultura que serão destinados e transmitidos nos processos de ensino e aprendizagem da História. Para Forquin (1992), as escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura e denomina esta seleção de currículo.

Assim, as investigações sobre os sujeitos e a aprendizagem histórica, não pode perder de vista, as relações entre a escola e a cultura. Não se pode falar de um sujeito alheio as relações culturais, assim como não se pode compreender a escola sem considerar os contextos culturais. Por isso, são diversas as pesquisas preocupadas, por exemplo, com a cultura na escola, a cultura da escola, e a cultura escolar (Mafra, 2003).

Portanto, alguns pressupostos orientam a forma que o campo da Educação Histórica entende os sujeitos no universo escolar. O primeiro é que os sujeitos professores/as não podem ser entendidos como apenas reprodutores e transmissores de conhecimento às crianças e jovens. Isto significa, superar a lógica da divisão do trabalho que separou os sujeitos que são autorizados a produzir conhecimento (professores/as das universidades) daqueles a quem é permitido apenas transmitir/

reproduzir (professores/as da Educação Básica) (Schmidt, 2017; 2020a). O/a professor/a da escola, precisa ser entendido como um/a professor/a pesquisador/a, um/a professor/a intelectual.

O segundo é que não se pode dissociar a aprendizagem histórica do sujeito (Schmidt, 2017; 2020a). A separação entre o sujeito e aprendizagem histórica, não propicia ao sujeito que o conhecimento histórico tenha sentido e significado. A "dinâmica da aprendizagem não se realiza quando a história é ensinada como algo dado e alheio ao sujeito que aprende" (Schmidt, 2017, p. 75). Desta forma, as crianças e jovens precisam ser entendidos, também construtores de conhecimento e não apenas como sujeitos que apenas absorvem os conhecimentos transmitidos em contexto de escolarização.

Por fim, os sujeitos em espaço de escolarização necessitam estabelecer uma relação entre a vida prática e a ciência da História para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica. Como destaca Schmidt (2020b), nas aulas de história, o elemento central é a formação de sentido por meio da aprendizagem histórica. Isso pressupõe, que a relação dos sujeitos com a ciência da História é elementar, pois possibilita aos sujeitos envolvidos em uma relação de ensino e aprendizagem reconstruírem em sala de aula o processo metódico da produção do conhecimento.

Ressalta-se desse processo de análise das teses e dissertações a problemática dos sujeitos e como estes são qualificados em pesquisas no campo da Educação Histórica. As perspectivas apontadas pelas pesquisas, indicam caminhos para analisar os sujeitos no espaço escolar diferente das concepções que naturalizam e homogêizam os sujeitos. Os sujeitos nas investigações são identificados e conceituados, levando em consideração as suas relações com a escola, mas também com o contexto sócio-histórico, político, econômico e cultural mais amplo. Isso propicia olhar o sujeito no espaço escolar não apenas como aluno, estudante, professor, mas como jovem estudante, jovem escolarizado, jovem aluno, criança pequena, professor intelectual, professor pesquisador. O sujeito deixa de ser anônimo e passa a ser analisado em sua concretude a partir uma perspectiva relacional.

Referências

- BARCA, I. **Educação histórica: uma nova área de investigação**. Revista da Faculdade de Letras. História, nº. 2, 2001. p. 13-21
- EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**. Tradução. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª Edição: Liber Livro Editora, 2005.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria e Educação, 1992, 5, p.28-49.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GERMINARI, G. **Educação Histórica: a construção de um campo de pesquisa**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.
- GERMINARI, G. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. 2010. 186 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 25/02/2010, Curitiba. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/24209>. Acesso em: 2 mar. 2021.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel, el materialismo histórico y la filosofía de B. Croce**. México, Juan Pablos, 1975.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. 4ª ed. Instituto Piaget. Lisboa. 2012.
- LOURENÇATO, L. C. **A juventude frente a história: embates entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar**. 2017. 190 f Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 13/03/2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/47292>. Acesso em: 2 mar. 2021.
- MAFRA, L. A. **A sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução**. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.) Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136.
- NECHI, L. P. **O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros**. 2017. 293 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Pro-

- grama de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 15/03/2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/46360>. Acesso em: 3 mar. 2021.
- OLIVEIRA, M. S. **Concepções de sujeito em pesquisas no campo da educação histórica: estudo de um caso**. 2022. 1 recurso online Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 24/02/2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/76266>. Acesso em: 31 mar. 2024
- ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. **A escola: relato de um processo inacabado de construção**. Currículo sem Fronteiras. v. 7, n. 2, p. 131-147, jul/dez, 2007.
- RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria**. In: **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas** / Jörn Rüsen, com a colaboração de Ingelraud Rüsen; tradução de Peter Horst Rautmann. Caio da Costa Pereira, Daniel Martinesehen, Sibebe Paulino - Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- RÜSEN, J. **Teoria da História. Uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.
- SCHMIDT, M. A. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História**. Intelligere, Revista de História Intelectual, vol. 3, nº 2, p. 60-76, 2017.
- SCHMIDT, M. A. **Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica**. Méti: História e Cultura, v.19, n.38, p.23-47, 2020a.
- SCHMIDT, M. A. **Didática reconstrutivista da História**. Curitiba: CRV, 2020b.
- SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. **Pesquisas em Educação Histórica – teoria e método no contexto do Programa de Pós-Graduação e do Laboratório de Educação Histórica do PPGE/UFPR**. In: HAGEMeyer, R.C.; SÁ, R.A.; GABARDO, C.V. Diálogos epistemológicos e culturais. Curitiba: W & A Editores, 2019. p.25-42
- WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. Tradução, André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

A concepção de Passado revelada na consciência histórica de estudantes do curso de História

*Marília Dalla Vecchia Kaczmarek - UNICENTRO
mariliakaczmarek@gmail.com*

Introdução

A História é um dos componentes fundamentais da educação básica brasileira e o professor desta disciplina é um articulador de um processo de ensino e aprendizagem específico, o qual tem a tarefa de propiciar condições para os alunos desenvolverem um senso crítico, com conhecimentos que os possibilitem discutir, argumentar e compreender o mundo onde vivem, em diferentes tempos. Na última década, a Didática da História no Brasil vem passando por uma mudança ao se aproximar da área da ciência da história, numa perspectiva que avança para além do ambiente escolar e que atinge inclusive processos cognitivos próprios desta área do conhecimento.

Hoje é possível perceber que a dinâmica do ensino de história, para alunos do ensino médio e fundamental em sua grande maioria, ainda está mais voltada para cumprir metas e conteúdos programáticos, advindos de políticas de ensino, mais ligadas às concepções tradicionais de ensinar do que ao uso de metodologias que conciliem a história ciên-

cia e história disciplina escolar, a qual necessita de uma didática própria para resultar em aprendizagem.

A discussão do perfil da história como componente curricular nos induz à outra, a da formação do profissional. Neste aspecto, vale mencionar que discutir a formação de professores é um tema atualmente pertinente, fomentada com a publicação, em 01 de julho de 2015, da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, que ampliou para 400 horas a carga horária mínima dos cursos de licenciatura brasileira, sob a justificativa de que era necessário repensar os modelos dos cursos formação de professores, sobretudo nos nuances didáticos.

Repensar a formação de alunos das licenciaturas em história, bem como a relação existente entre teoria e prática exige outros olhares sobre o ensino de história e, principalmente, sobre o conceito de aprendizagem histórica. A Didática da História presta contas justamente com o processo do aprender a pensar historicamente, ou seja, com realizar a "formação histórica" e isto envolve dois aspectos, o da vida prática e o da ciência, ou seja, a didática da História busca a compreensão de como se dá o conhecimento histórico e o desenvolvimento da consciência histórica com vistas à aplicabilidade do mesmo.

O passado não é algo estático e tampouco isolado, pelo contrário, está no presente e só a partir dele é que é cabível a aprendizagem histórica. Para este trabalho a definição de passado proposta por Michael Oakeshott será importante. Este autor entende o passado apresentado de duas formas: o chamado passado prático e o passado histórico. O passado que ele denomina de prático pode ser manipulado pela ação dos sujeitos com vistas à realização de objetivos vitais. O passado prático pode ser entendido como passado dado, estático, que é "o somatório de experiência e que mantém com ele uma relação que independe da rememoração, como na herança genética" (OAKESHOTT, 2003, p. 13).

Metodologicamente, este trabalho divide-se em na discussão possível entre conceitos como didática histórica, aprendizagem histórica e formação histórica e na pesquisa com estudantes do 4º ano do curso de história da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), a qual se realizou por meio de questionários previamente estruturados, com a

justificativa de que as narrativas são mecanismos de análise das consciências e de que o passado é objeto de investigação, tanto do historiador como do professor de História, e que sua definição traz implicações para ambos. O conceito de passado é importante para a construção da epistemologia da ciência histórica e para a aprendizagem em História e, em outras palavras, isso significa dizer que o conceito de passado demonstra as variadas formas que esse passado pode ser apresentado para os alunos e auxiliar a desenvolver a consciência Histórica.

Entre os autores utilizados, estão Jörn Rüsen e a sua proposta de tríade historiográfica, concentrada no conceito de "matriz disciplinar", que consiste no conjunto sistemático de fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da história como disciplina especializada. (didática histórica, consciência histórica e formação histórica). Isabel Barca, a qual defende que a educação histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, que é a formação da consciência histórica. Marlene Cainelli e Schmidt com a ideia de que a educação Histórica se distingue de outras linhas de pesquisa sobre o ensino e aprendizado histórico, por marcar sua fundamentação no campo da história, e não na educação, pedagogia ou psicologia e Oakeshott para a necessária definição de passado.

O campo da educação histórica: mecanismos e ferramentas adequados ao pensamento histórico

No contexto da educação brasileira há uma vasta discussão sobre o ensino da disciplina história, produzida por diferentes sujeitos (professores da educação básica, pesquisadores, produtores de materiais pedagógicos) e em diálogo com diferentes espaços (universidades, instituto de pesquisa, grupos de estudos entre outros), o que tem possibilitado avanços e respostas às questões mais atuais e emergentes.

Considera-se que o lugar atribuído à história na atualidade é produto de um amplo processo de discussão e pesquisa sobre sua episteme, seus objetivos, seu currículo, ferramentas didáticas e metodologias. Bitencourt (2009) ressalta que as propostas curriculares e metodológicas pensadas para o ensino da História nos últimos anos relacionam-se aos

debates surgidos logo após o fim do período militar brasileiro, quando o objetivo desta disciplina passa a ser problematizado e os seus profissionais passam a questionar o objetivo de sua ação profissional.

[...] Grupos sociais oriundos das classes trabalhadoras começaram a ocupar os bancos das escolas que, até então, haviam sido pensadas e organizadas para setores privilegiados ou da classe média ascendente. A entrada de diversas idades e experiências, portadores de diferentes culturas e vivências, em crise de identidade pela chegada improvisada e forçada a centros urbanos, dentro do intenso processo migratório do campo para a cidade e entre estados – principalmente do Nordeste para o Sul -, colocou em xeque a estrutura escolar e o conhecimento que ela tradicionalmente vinha produzindo e transmitindo (Bittencourt, 2009, p.13).

No decorrer das décadas posteriores a 1980, os estados brasileiros e suas respectivas secretarias e núcleos de educação, bem como os municípios e o próprio Ministério da Educação deram iniciativa à construção de uma série de propostas curriculares para a disciplina de história.

Desta forma, apesar de tratarem de dois momentos e locais distintos, os da Inglaterra da década de 1960 e os do Brasil em 1980, ambos mostram como a disciplina histórica reagiu a movimentos e consequentes demandas sociais e grupais, profissionais e científicas, além de questionamentos internos, pessoais e reflexivos.

Germinari (2010, p. 19) afirma que as investigações sobre os processos de ensino-aprendizagem histórica vêm sendo desenvolvidos com certa intensidade em alguns países, entre os quais o Brasil, bem como com expressiva diversidade de abordagens e temáticas, os autores brasileiros têm procurado analisar as ideias que os sujeitos apresentam acerca da História, em contextos concretos. Estas pesquisas ainda podem ser divididas em três grandes divisões: análises sobre ideias de segunda ordem, análises relativas a ideias substantivas e reflexões sobre o uso do saber histórico (GERMINARI, 2010, p. 20).

Ao assumir o princípio da didática da história como a ciência específica da aprendizagem histórica, Rösen (2012) argumenta que ela possui um modo científico próprio, específico para a aprendizagem histórica,

a qual seria capaz de rebater a visão da disciplina histórica como algo pouco atraente e sem utilização prática para os estudantes. Em sua obra Rüsen buscou apontar alguns princípios formais que são comuns aos estudos históricos, formando uma rede ao qual denominou de matriz disciplinar da ciência da história.

Neste sentido, a abordagem da educação histórica privilegia a construção do pensamento dos sujeitos a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico. Isto implica inclusive no entendimento de que os sujeitos são ativos perante a história, de que esta não é um aglomerado linear de fatos e de que através da compreensão da relação existente entre passado, e presente, os sujeitos são capazes de pensar e agir com vistas ao futuro.

Quadro 1: Fatores do pensamento histórico - 3ª versão



Fonte: Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história/organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão de Resende Martins - Curitiba: W. A. Editores Ltda., 201, p. 103.

A partir disto, entende-se que, partindo da esfera social e externa à escola, o objetivo da educação histórica tornou-se investigar a consciência histórica, o conhecimento, o pensamento ou a cultura relacionada à história, mais especificamente os aspectos históricos que são trabalhados no ambiente escolar. Ou seja, a educação histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico.

Tudo isso, significa dizer, em poucas palavras, que há uma maneira, há ferramentas, há metodologias adequadas ao ensino da história e que da mesma forma, há um esquema próprio do desenvolvimento do pensamento histórico. A figura mostra a dimensão da constituição do pensamento histórico na perspectiva ruseniana. Sendo o ponto de partida quando ele surge na vida corrente, "como consciência histórica ou pensamento histórico" no que se constitui a história como ciência. A linha tênue entre a ciência especializada e a vida prática comprova a articulação das duas esferas, a divisão imaginária existente entre ambas, que não significa uma ruptura, mas sim, que configura uma influência (e por que não, dependência) mútua (RÜSEN, 2001).

Uma das características marcantes desse esquema é a interdependência dos diversos elementos. Há a divisão tênue entre campo da vida prática e campo do conhecimento³. *Método, funções, carências de orientação, concepções e formas* continuam presentes, acrescidas da matriz do pensamento histórico. O ponto de partida, na lógica da matriz, é sempre a relação com o presente.

Nessa relação tem início o processo de apreensão da realidade histórica e de aprendizado de como lidar com ela.

A vida humana prática põe questões a resolver de modo constante, diretamente conexas com a identidade mesma do agente. Não se age sem pensar, somente se pensa sobre o que se experimenta, somente se vivencia o que ocorre no tempo, no espaço e na concretude em-

——— 3 As ciências humanas sofrem determinantes que parecem ser únicas, mas todos parecem ser regidos por uma lógica unilateral. Neste sentido, acrescento o movimento semelhante que ocorreu em meados das décadas de 1960 e 1970, na *Psicologia Social*, Com Serge Moscovici e o desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais, que postulou similar separação entre conhecimento do senso comum e conhecimento científico.

pirica da realidade vivida. Essa realidade está preenchida historicamente pela cultura, com cujo legado cada agente necessita haver-se, de modo a apropriar-se, conscientemente, de sua posição relativa no fluxo do tempo. Posição relacionalmente vinculada à de inúmeros agentes racionais, que existiram, existem e existirão no mundo prático concreto em que vivem. O passado, e o conhecimento do passado, são elementos fundamentais para a constituição histórica de sentido do presente e do futuro. Desempenham um papel estratégico na aquisição da consciência histórica e, em conjunto com a experiência do presente, constituem a matéria prima do pensamento histórico (SCHMIDT; MARTINS, 2016, p.104).

A matriz incorporou as dimensões sociais e culturais do pensamento histórico e da consciência histórica, inclusive quanto à tipologia do discurso, da narrativa histórica. As palavras dos autores apresentam uma súpula das proposições rusebianas. Para ele a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico a partir da interpretação de seu mundo e de si mesmas é definido como competência narrativa (RÜSEN, 2010). A narrativa vai se desenvolver no acontecer cíclico do esquema do pensamento histórico, ganhando corporeidade.

Assim, pode-se dizer que a constituição de um discurso histórico passa pela constituição da narrativa histórica. Independentemente do modo de narrar, os seres humanos sentem necessidade de expressar sua experiência de vida bem como de relacioná-las com os sentidos que fazem dessa experiência atendendo aos diversos campos de referência que os encorpam. Isso é justamente o que Rösen nos propõe sobre a narrativa histórica. Para ele, a narrativa histórica é entendida liga-se na consciência histórica como o produto de fazer sentido histórico.

A licenciatura de história na Universidade Estadual do Centro-Oeste/ UNICENTRO e os resultados prévios da aplicação do questionário

O Parecer CNE/CES nº 492/2001² aprovou as "Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivo-

——— 2 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>.

logia e Museologia". De acordo com esta Diretriz o graduado deve estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe o domínio da natureza do conhecimento histórico. Deve também estar em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento, entre as quais, o magistério. Paralelamente à aprovação das Diretrizes dos cursos, entre os quais a História, ocorreu a aprovação de outros documentos. A resolução CNE/CP de nº 1, de 18 de fevereiro de 2002³, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, num curso de licenciatura de graduação plena, seria a base para a mudança dos cursos de licenciatura.

Complementarmente, a Resolução CNE/CP nº 2/2002⁴ ao instituir a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, estabeleceu no Artigo 1º, que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, seria efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico científico-culturais.

Para as atividades da disciplina de estágio supervisionado passou a ser exigido, a partir do ano de 2002, o cumprimento de 400 horas, devendo iniciar a partir da segunda metade do curso. Institucionalizada em 1990, a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) iniciou com a cessação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG) e da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati (FECLI), ambas criadas na década de 1970. Já o curso de Licen-

——— 3 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res12.pdf>

——— 4 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

ciatura em História esteve entre os precursores do processo de institucionalização da FAFIG com implementação pelo Decreto de Autorização de nº 66083 do Governo do Estado do Paraná, em 16 de janeiro de 1970 e seu reconhecimento em 1974, quando foi objeto da primeira avaliação. Em 1975, iniciaram-se os cursos de especialização *latu sensu* da FAFIG e entre eles, estava os na área da História (UNICENTRO, 2019).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) de 19 de fevereiro de 2002 e de seu Parecer CNE/CP 28/2001 alteraram as determinações sobre carga horário e composição curricular das licenciaturas brasileiras. Nesta Resolução a carga horária do Estágio Supervisionado e da Prática de Ensino foi alterada de 300 para 400 horas. A partir de 2016 se iniciaram as discussões para a reformulação curricular para o curso de História da Unicentro em seus diferentes *campus* e extensões. Atualmente, há turmas de licenciatura ofertados pela Unicentro, no Campus Santa Cruz, na cidade de Guarapuava-Pr, na extensão de Coronel Vivida-PR, cidade próxima à Guarapuava e no campus de Irati-Pr.

Sobre a categorização de disciplinas do currículo pleno, as disciplinas do curso de História de Irati, dividem-se em Disciplinas obrigatórias de formação básica e Disciplinas obrigatórias profissionalizantes. O quadro mostra as disciplinas profissionalizantes, bem como a carga horária das mesmas e ainda o departamento que prove o profissional habilitado para lecioná-la. Salienta-se que estas são disciplinas obrigatórias. Abaixo apresenta-se uma tabela com as disciplinas obrigatórias profissionalizantes estabelecidas no P.P.P. do *campus* Irati-Pr.

Sobre as disciplinas que tratam das questões próprias do ensino-aprendizagem, 02 (duas) são ofertadas no 1º ano, sendo *Fundamentos da Educação Inclusiva e Linguagem e Ensino*, que totalizam juntas 136 horas. Outras 02 (duas) são ofertadas no 2º ano, sendo Políticas e Gestão da Educação e Metodologia do Ensino de História, que juntas totalizam 153 horas. Outras 03 (três) são ofertadas no 3º ano, sendo Estágio Supervisionado I, Didática e Ensino de História e Psicologia da educação, sendo que juntas totalizam 238 horas. Outras 03 (três) são ofertadas no 4º ano, sendo Estágio supervisionado II, Estágio Curricular e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que juntas totalizam 323 horas.

Quadro 2: “Disciplinas obrigatórias profissionalizantes”

Departamento	Disciplina	Carga Horária
DEPED	Didática e Ensino de História	34
DEPED	Fundamentos da Educação Inclusiva	68
DELET	Libras	68
DELET	Linguagem e Ensino	68
DEHIS	Metodologia do Ensino de História*	85
DEPED	Política e Gestão	68
DEPSI	Psicologia da Educação	34
DEHIS	Estágio Supervisionado I*	170
DEHIS	Estágio Supervisionado II*	170

*Disciplinas que possuem 20% da carga horária em EAD.

Fonte: UNICENTRO, 2019, p.21.

O total, portanto, de horas com disciplinas que versam sobre o ensino-aprendizado da História é de 765 horas. Salienta-se que as disciplinas marcadas na tabela acima exposta possuem 20% da carga Horária em EAD, ou seja, até 153 horas podem ser por EAD.

Essas informações são importantes para a reflexão acerca de como e por quanto tempo se trabalha pedagogicamente a formação profissional, o aspecto mais didático da formação em História. Da mesma forma foram importantes para a análise das respostas oriundas dos questionários propostos para a dissertação, a relação entre as mesmas e a quantidade e o perfil de disciplinas cursadas pelos participantes.

Sobre o objeto da pesquisa, o conceito de passado, entende-se que este não é algo estático e tampouco isolado, pelo contrário, está no presente e só a partir dele é cabível a aprendizagem histórica. Para este trabalho, a definição de passado proposta por Michael Oakeshott será importante. Este autor entende o passado apresenta-se de duas formas:

o chamado passado prático e o passado histórico. O passado que ele denomina de prático pode ser manipulado pela ação dos sujeitos com vistas à realização de objetivos vitais. O passado prático pode ser entendido como passado dado, estático, que é "o somatório de experiência e que mantém com ele uma relação que independe da rememoração, como na herança genética" (OAKESHOTT, 2003, p. 13).

Oakeshott (2003) também afirma que nessa classificação de passado prático estão incluídos os vestígios materiais do passado que servem para contemplação artística e para fins práticos da vida cotidiana ou para o conhecimento humano. Já o passado histórico é o que permite o surgimento do ofício do historiador e a especificidade da ciência histórica. Este passado geralmente é registrado é o que propicia toda investigação histórica. Oakeshott (2003, p. 15) classifica o passado registrado como "o conjunto [de] objetos, que corresponderam no seu tempo a realizações humanas, e que, como tais, foram manifestações performativas de um presente-futuro passado de compromisso prático".

Neste contexto, foi aplicado um questionário previamente elaborado aos alunos dos terceiros e quartos anos do curso de Licenciatura em História ofertados em 2 (dois) campus e 1 (uma) extensão da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), totalizando 48 respostas. O questionário foi elaborado com 04 (quatro) questões discursivas e 1 (uma) tabela com afirmativas sobre a função do conhecimento histórico, indagações sobre a atividade pedagógica histórica e afirmativas acerca do conceito de história. Neste momento, os resultados estão sendo analisados dentro de 2 (duas) categorias: passado prático e passado histórico e, além disso, levantando possibilidades de trabalho didático, abordagens metodológicas para o trabalho com o passado.

Com a análise dos questionários que ainda está em andamento, já foi possível constatar que, quando nos propomos a discutir a aprendizagem histórica, necessitamos definir o tempo e pensar a sua relação com a ciência histórica. A mudança na posição da história na área das ciências humanas suscitou o aparecimento de perspectivas diversas de pesquisas e debates a fim de bem situá-la e romper com a concepção de história elaborada e difundida no século XIX, construída a partir de

interpretações da sociedade europeia industrializada e pautada nos fundamentos de passado e evolução humana, para a qual o passar do tempo dizia respeito a uma sucessão linear de fatos (JENKINS, 2001).

É fato que o passado é um dos objetos da história, mas não é certo confundi-los ou mesmo reduzir um ao outro, ou seja, considerar que a história trata única e exclusivamente do passado, ou ainda, que o passado é apenas um objeto estático da história. Nesta linha de pensamento é oportuno lembrar que não se pode entender a aprendizagem da História somente como uma ida direcionada ao passado, uma leitura factual de acontecimentos. O passado deve ser estudado a partir das evidências que esse mesmo apresenta no presente e para isso é necessário saber utilizar as ferramentas dispostas pelas metodologias da História.

Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação – Série ensino fundamental).
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 02/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002.
- GERMINARI, G. D. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- JENKINS, Keith. **A História Repensada**. Tradução de Mário Vilela, São Paulo, Contexto, 2001.
- OAKESHOTT, Michael. **Sobre a História**. Rio de Janeiro: Topbooks/Liberty Fund. 2003.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica - Teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.
- _____. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 41-49.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende. **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.

A Educação Histórica e a formação continuada de professores de História

*Rutemara Florencio – UTP
marabella27@gmail.com*

*Eduardo Fofonca – UTP
eduardo.fofonca@utp.br*

Introdução

O debate sobre a qualidade da educação escolar - principalmente aquela oferecida pelo poder público - é algo recorrente socialmente e objeto de pesquisa nas mais diferentes instituições acadêmicas do país. Sendo objeto de pesquisa, as mais diversas variáveis são consideradas quando se analisa aspectos relacionados ao que é "qualidade".

Oliveira e Araújo (2005, p. 06) observam que o conceito de qualidade é "polissêmico" pois, ele possui diversos aspectos a serem elencados quando se trata da educação escolar como por exemplo, eficiência e produtividade. Tais atributos foram considerados, segundo os autores, mais ao final da década de 1980 em contraposição a perspectiva de que qualidade estava relacionada tanto ao acesso dos sujeitos a escola (mais vagas) como também a de que o conhecimento serve "como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática". Considerando que a abordagem do que é qualidade na educação

escolar passe por inúmeros debates e que, a área de educação admita diversos objetos de análise que a estruturam, temos a formação continuada de professores como questão primordial a ser enfatizada.

A formação de um professor é complexa e não se esgota na formação superior inicial: ela é permanente, processual e temporal, pois, sabemos que o mundo passa por transformações constantes e a escola é uma instituição que as reflete ao mesmo tempo que produz um conhecimento escolar único e importante na vida social.

Quando escolhemos nos tornarmos professores, sabemos que as dificuldades associadas ao desenvolvimento da profissão são ou serão muitas e que, a formação acadêmica inicial é só o começo para o exercício profissional docente pois, existe a necessidade de aprender constantemente, de pesquisar e de agir nos mais diversos ambientes circunscritos ao sistema escolar. A complexidade que envolve a formação de professores (inicial e contínua) não esvazia as dificuldades que o professor enfrenta no cotidiano de seu trabalho. No entanto, mesmo diante de dificuldades, os que adentram a carreira docente e se tornam professores, vão, ao longo do exercício profissional, construir uma identidade e profissionalidade a qual possui características específicas da docência. Dentro desse universo complexo, a Formação de um professor está ancorada em três tipos de conhecimento, segundo Nóvoa (2022): conhecimento científico/disciplinar, o conhecimento pedagógico e o conhecimento profissional docente.

Nesse ambiente que traduz o fazer pedagógico profissional dos professores têm lugar os três tipos de conhecimento citados por Nóvoa (2022), sendo o último (conhecimento profissional docente), construído a partir da compreensão da "essência do ensino", do saber reconhecer aquilo que faz, de sua ação pedagógica e, por último, na tomada de decisões fazendo escolhas com "discernimento" além de saber "lidar com o conhecimento em situações de relação humana" (NÓVOA, 2022, p. 84). Para esse autor, a formação de professores (inicial e continuada) deve ser realizada no coletivo, unindo professores da educação básica e das universidades num sistema colaborativo que não hierarquize saberes, mas, que ressignifique o espaço de atuação profissional.

Ao abordarmos o ensino de história, temos na Educação Histórica o embasamento para discutir formação continuada de professores de História a partir de duas pesquisas: uma na Bahia (Pina, Aguiar e Lima, 2020) e outra no Paraná (Gevaerd 2019). As pesquisadoras trazem importantes contribuições para compreensão da importância da formação continuada amparada nos pressupostos da Educação Histórica assim como discutem como a aprendizagem histórica é importante para que os alunos compreendam que História não é só passado, mas, dá suporte para entender o presente e futuro. Assim, este trabalho traz uma análise sobre a formação continuada de professores como também observa a formação continuada para professores de História amparada na ciência de referência para o ensino de História: a Educação Histórica.

Formação Continuada para professores de História e Educação Histórica

O entendimento de que os professores são detentores de conhecimentos específicos relacionados a sua profissão, está de acordo com o que Schmidt (1996, p. 117) observa para os professores de História quando da prática nesse componente curricular.

A formação profissional então deve promover “a união entre a competência acadêmica (domínio dos saberes) e a competência pedagógica (domínio da transmissão do saber), aliando competência, convicções e experiências de vida.” Para os professores de História, além dessas premissas na formação, Schmidt relaciona a autoridade do docente com a forma pela qual ele consegue se comunicar com o aluno sobre as questões históricas: “a autoridade reside, também, na capacidade de estabelecer uma espécie de comunicação individual com seu aluno, levando-o a uma intimidade com um certo passado e determinado presente” (apud PINA, AGUIAR & LIMA, 2020, p. 05).

A perspectiva de que o professor de história estabeleça um diálogo com o aluno a fim de construir conhecimento sobre o tempo e os fatos que se situam nesse tempo, demanda uma prática que não se associa apenas com a aquisição de competência acadêmica por mais que, essa, seja fundamental para o professor historiador.

O reconhecimento dos professores sobre seu trabalho, construção e exercício da autonomia intelectual e a legitimidade de sua prática docente estão vinculados à formação continuada do professor, conforme observa Abud (2017, p. 91). A autora aponta esse tipo de formação como algo fundamental para construção da identidade profissional e, essa como aporte para que o professor exerça autonomia intelectual e ajude o aluno a construir a dele. Abud considera que a formação continuada para os professores de história deve preservar o embasamento nos conteúdos e temas históricos, assim como evidência, de forma geral, a necessidade de utilizar métodos e recursos que auxiliem na construção do saber histórico escolar. Abud, nessa reflexão, não menciona a relação da prática pedagógica vinculada à teoria sobre ensino de história.

Dias e Cainelli (2019) em pesquisa sobre a prática pedagógica de professores amparada na educação histórica como metodologia do ensino de história, observam a formação continuada como imprescindível para que os docentes possam se apropriar de elementos teóricos e metodológicos relacionados à prática do ensino de história. Essa pesquisa de 2018/2019, analisou dados coletados com professores de história sobre o conhecimento deles a respeito da Educação Histórica que, segundo as autoras, "está focada especialmente na cognição e metacognição na disciplina priorizando a racionalidade histórica". (p.105).

Como esse conhecimento não fez parte da formação inicial dos professores pesquisados, a formação continuada se constitui como caminho para apropriação da teoria. Schmidt e Barca (2014, p. 21) explicam que a Educação Histórica é um novo campo de pesquisa que se insere "no domínio específico da Didática da História, considerada como uma disciplina especializada, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios." Assim, para a apropriação desse cabedal teórico - cada vez mais presente como objeto de pesquisa nas universidades do sul e centro-oeste do Brasil, os professores têm na formação continuada, o lugar fundamental para construção de aprendizagens sobre a teoria.

Pina, Aguiar e Lima (2020, p. 10) consideram que "as estratégias e o estilo de ensinar construídos por professores ao longo de suas carreiras revelam muito da sua formação e trajetória, como também as diversas

experiências e concepções que os constituem". A pesquisa empenhada pelas autoras, revelou que a maioria dos professores diz ser adepto da aula expositiva, uso do livro didático e trabalho com fontes e documentos o que mostra, "uma certa tradição" na organização do ensino de história. Por outro lado, a pesquisa também ressalta através dos dados que há "pouca sistematização e fundamentação teórica dos professores em relação com a ciência da História". (p. 13). Essa questão mostra que os professores não deixam claro se tem embasamento teórico metodológico na construção de suas aulas e, as autoras consideram que "há desconexão com as pesquisas do campo do ensino de História" que, no caso, está relacionado à Educação Histórica.

Se na pesquisa de Dias e Cainelli (2019), o objetivo é analisar a relação entre formação continuada e aprendizagens sobre Educação Histórica, a pesquisa de Pina, Aguiar e Lima (2020) mostrou que tais aprendizagens não se afirmam nas respostas dos professores pesquisados. As pesquisadoras atentam que é importante para os professores de História conhecerem tanto o campo da teoria da História como o pedagógico e consideram que esse conhecimento deve ser vinculado ao contexto profissional e formativo. Nesse caso não é uma formação genérica, organizada sem a presença dos pressupostos que envolvem a construção do conhecimento histórico, que possibilitará aos profissionais docentes o domínio teórico- metodológico e conceitual da Educação Histórica, mas, uma formação específica que trate tanto da questão teórica quanto prática do ensino de História amparada na teoria. Assim, observamos que há uma forma de ensinar história que é orientada a partir de uma metodologia que dá suporte para aprendizagem histórica.

A educação histórica é uma teoria que orienta o ensino de história para que as aprendizagens desse componente curricular estejam amparadas no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos através de procedimentos representativos tais como: "investigar as ideias que os alunos já possuem; selecionar diferentes respostas historiográficas para o contexto histórico estudado; estimular os alunos a construir novas hipóteses investigativas", entre outros (CURITIBA, 2006, p. 152 apud Gevaerd (2019). Desse modo, notamos que há uma especificidade

na forma como se ensina história e, conseqüentemente, na aprendizagem da história pelos alunos, fortalecendo então, nesses, o desenvolvimento da consciência histórica e para os professores, a percepção de que ele é um pesquisador.

A formação continuada pautada pela especificidade do ensino de história foi analisada por Gevaerd (2019) quando do oferecimento de cursos aos professores da Rede Municipal de Curitiba já que a Secretaria Municipal de Educação (SME) tem uma parceria com o LAPEDUH - laboratório de educação histórica da UFPR e, as formações para professores são amparadas nos pressupostos da Educação Histórica. Neste trabalho, Gevaerd analisou como a metodologia da "Aula Histórica" - proposta do currículo e o conceito de "História Difícil" de Bodo Von Borries aparecem em trabalhos que os professores cursistas apresentaram nos "Seminários de Educação Histórica" ocorridos entre 2016 e 2017 e que, mostram resultados das formações continuadas oferecidas por essas instituições aos professores de História da rede pública.

A metodologia da Aula Histórica, segundo Gevaerd (2019, p. 146) é uma proposta metodológica presente no currículo escolar da rede pública de Curitiba e, desenvolvida por Schmidt (2017, p.68). Tal metodologia tem como referencial a "perspectiva ruseniana e a prática dos professores, ao longo dos cursos de formação continuada oferecidos pelo LAPEDUH/SME", ou seja, está no currículo. Tal metodologia parte do pressuposto de que toda criança possui uma consciência histórica porque é como ela dá sentido a sua experiência no tempo.

Desse modo, é necessário "investigar as carências de orientação na sua vida prática e os interesses que esses sujeitos expressam ao iniciar o trabalho com um novo conteúdo da história" (GEVAERD, 2019 apud CURITIBA, 2016a, p.7-8). O trabalho embasado nessa perspectiva tem como preocupação central a produção de um sentido para vida e, segundo Schmidt, parte "do fato de que o próprio ensino e a História encontram seu sentido na vida prática humana" (SCHMIDT, 2017, p. 68 apud GEVAERD, 2019, p. 148).

Nesse sentido, tanto o ensinar quanto o aprender História são fundamentos para entender e significar a vida cotidiana não sendo possível

que o ensinar História esteja fundamentado na memorização de datas e personagens históricos. Em relação ao conceito de História Difícil - de Bodo Von Borries, ele foi trabalhado em formação continuada para os professores da rede municipal em 2016 e 2017.

Gevaerd (2019, p. 148) traz a definição do autor sobre essa questão observando que a História é aprendida "sob três condições dadas: se novas perspectivas podem ser ligadas com as antigas, se ela estiver conectada a emoções e se é relevante na vida". Observamos que, a história difícil é aquela que está relacionada a eventos e fatos que marcaram a sociedade e, geralmente estão ligados a violência, agressão e morte de pessoas: são traumáticos, difíceis de serem abordados e até mesmo, compreendidos no presente. Sendo assim, o trabalho dos professores de história com temas dessa natureza visa também, desconstruir preconceitos e estigmas que podem aparecer nas investigações iniciais dos professores sobre o que os alunos já sabem sobre o assunto ou tema sendo que, a partir das carências manifestadas, o tema pode ser abordado por perspectivas que fortaleçam a construção do conhecimento histórico amparado na pesquisa e longe de estereótipos.

A pesquisa de Gevaerd (2019, p. 153) concluiu que a formação continuada de professores de história para o ensino desse componente na perspectiva da Educação Histórica é muito importante pois, a formação traz para sala de aula "procedimentos metodológicos usados pelos historiadores em situações de ensino e aprendizagem", ou seja, os alunos conhecem e utilizam métodos de pesquisa o que possibilita exercerem a atitude de pesquisadores.

A autora prossegue observando que os professores modificam a perspectiva da finalidade do ensino de história antes vinculado a memorização e a aula expositiva pois, "a finalidade do ensino de História é a reconstrução da consciência histórica dos estudantes, pois, segundo Rüsen (2006, p.16) a aprendizagem histórica "é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica". Assim, aquilo que os professores desenvolvem nas suas aulas de história, de acordo com a perspectiva da Educação Histórica fortalece a construção de um conhecimento histórico escolar e desenvolve nos professores a noção de que

"a atividade de professor(a) é a articulação entre ensino e pesquisa" (GEVAERD, 2019, p. 153). A articulação entre ensino e pesquisa, de que fala Gevaerd (2019), é um ponto em comum com Franco (2019) quando esta autora, do campo de formação de professores, defende a apropriação por parte dos professores da ação de pesquisador. Nesse caso, o fato de os professores terem atitude de pesquisadores sobre sua prática docente e sobre sua área de formação fortalece a identidade profissional como também promove melhorias nas aprendizagens dos alunos, pois, a aprendizagem dos alunos também é central no trabalho de ensino.

A pesquisa de Pina, Aguiar e Lima (2020, p. 16) chama a atenção para o fato de que é necessário "problematizar a visão de História dos professores" pois, "a prática de ensino de qualquer professor é marcada por suas concepções, pela maneira como vê o mundo". Nesse caso, saber como os professores do componente curricular de História significam e dão sentido à sua área de atuação, coopera para que políticas de formação sejam implantadas e, preferencialmente, embasadas na ciência de referência. As autoras salientam que "o objetivo de ensinar e aprender História é possibilitar a formação do pensamento histórico, ou seja, ajudar crianças e jovens a se situar no tempo e se sentirem sujeitos históricos". Sendo o objetivo do ensino de história, formar o pensamento histórico assim como construir um conhecimento histórico escolar que seja significativo servindo aos alunos como orientação no presente, a pesquisa de Pina, Aguiar e Lima mostra que, para os professores sujeitos da pesquisa, a ideia de "envolver o aluno na problematização e no exercício de pensar historicamente" não é uma "preocupação" (p.17) já que, os professores ainda estão preocupados em trazer o conhecimento mais acabado para os alunos.

A abordagem da pesquisa dessas autoras fez uma relação entre a formação versus a prática de ensino onde elas observam que a formação deve se embasar nos saberes das ciências de referência disciplinar como também nos saberes pedagógicos que interferem diretamente na prática docente. No entanto, uma formação centrada apenas em questões pedagógicas ou em metodologias de ensino se constitui como insuficiente pois, conforme os dados obtidos pelas pesquisadoras, "há um

descompasso entre os avanços historiográficos sobre temas históricos (ex: imigração e descobrimento do Brasil) e as explicações por eles (professores) indicados" (PINA, AGUIAR & LIMA, 2020, p. 19).

Nesse caso, observamos que além do conhecimento de como se constitui a formação da consciência histórica dos alunos é necessário aos professores terem acesso a historiografia que traz novos desdobramentos dos fatos históricos muito presentes nas salas de aula. Tal contexto requer uma formação continuada constante que privilegie especificamente os professores de história e que englobe em conjunto as ciências de referência do ensino de história, metodologias de ensino e debates historiográficos atualizados.

A partir do exposto pelas pesquisas de Pina, Aguiar e Lima (2020) e Gevaerd (2019) observamos que uma formação continuada para professores de história embasadas na ciência de referência para o ensino de história é uma necessidade urgente pois, para aprender história não basta apenas memorizar datas e eventos, mas, encontrar sentido nos fatos passados e em como eles reverberam no presente. Jörn Rüsen (2010, p. 44) precursor da Educação Histórica com contribuições fundamentais para o campo da Didática da História salienta que é fundamental que "a história deixe de ser aprendida como mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos".

A análise de Rüsen se fundamenta na perspectiva de que é a narrativa histórica que promove a possibilidade para que a consciência histórica construa um sentido para o tempo e, para que isso aconteça, é necessário domínio do professor para com o tema como também o conhecimento de como a aprendizagem histórica é construída e as formas de se organizar aulas com esse viés. Assim, podemos inferir que se a formação inicial de professores de história ao abordar a prática de ensino de História trouxesse uma ciência de referência como a Educação Histórica, muitos dos resultados da pesquisa de Pina, Aguiar e Lima (2020) não estariam expostos.

Por outro lado, a formação continuada para professores de História deveria ser uma constante nas políticas de formação da rede pública (principalmente) pois, somente a formação inicial não é o bastante

quando se trata do objeto de ensino desse componente curricular que é a História. As pesquisadoras observam que, na região onde foi efetuada a coleta de dados - Estado da Bahia - a formação continuada é buscada individualmente pelos professores que, de acordo com seus interesses pessoais, realizam especializações, pós-graduações e cursos diversos objetivando melhorar o salário.

As demandas para formação partem de carências manifestadas pelos professores de cada rede e lugar, sendo assim, necessário ouvir os professores para que eles manifestem o que esperam para uma formação, como concordam as autoras Franco (2019), Gatti (2017) e Martins (2020). Nesse caso, a formação continuada é o momento de propiciar aos professores que tenham acesso a questões relacionadas diretamente ao trabalho cotidiano que desenvolvem nas salas de aula relacionadas ao componente curricular que ensinam.

A pesquisa de Gevaerd (2019) mostra que, ao fundamentar uma formação continuada para professores de História em uma ciência de referência, a aprendizagem histórica é ressignificada e os alunos constroem sentido para o tempo presente tendo o passado como ponto de partida. A pesquisadora analisou uma formação para professores de história da Rede Municipal de Curitiba embasada na perspectiva da educação histórica atestando-a como positiva pois, segundo ela "alguns professores e professoras têm percebido que é fundamental levar para a sala de aula os procedimentos metodológicos usados pelos historiadores em situações de ensino e aprendizagem" sendo que esses provocam também a compreensão dos alunos sobre como é construído o conhecimento histórico e como eles também podem contribuir para essa construção. A autora prossegue observando que os docentes "percebem que a finalidade do ensino de História é a reconstrução da consciência histórica dos estudantes" o que produz significados e sentidos para o ensino e a aprendizagem da História. (GEVAERD, 2019, p. 153)

Dias e Cainelli (2019), em pesquisa sobre a apropriação do aporte teórico da Educação Histórica por professores de História da rede pública do estado do Paraná, enfatizaram a formação continuada como um dos meios pelos quais a Educação Histórica é abordada, compreendida e

utilizada no ensino de História. Inferimos que as autoras considerem a formação continuada como questão importante porque é através dela que professores de História têm acesso ao aporte teórico pois, ela faz parte de documentos orientadores para o ensino desse componente curricular nas salas de aula da rede pública paranaense.

As autoras abordam, através da pesquisa, a hipótese de que o conhecimento dos professores para com a ciência de referência do ensino de História esteja ligado a formação continuada assim como as práticas pedagógicas que eles desenvolvem no cotidiano profissional. Assim, vemos que a formação continuada para os professores de História se torna essencial pois, é nesse processo de aprendizagem para além da formação inicial que conhecimentos essenciais podem ser construídos transformando práticas e resultados dessa prática.

Conclusões

O campo de pesquisa relacionado à formação de professores estabelece dois momentos: a formação inicial e a formação continuada. A inicial é pautada pela universidade (principalmente) que traz o escopo teórico sobre a educação escolar oferecendo embasamento para que esse aluno e futuro professor construa uma profissionalidade tendo acesso ao conhecimento científico de referência nas questões educacionais. Já a continuada está relacionada, segundo Franco (2019, p. 98) "à necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor as circunstâncias de seu trabalho e profissão de forma crítica e integrada", ou seja, neste tipo de formação, o professor analisa, reflete, constrói e reconstrói ações e crenças a partir do que acontece (ou não) no cotidiano de seu trabalho com os alunos e com o coletivo escolar.

Pesquisas da área educacional tem mostrado dados importantes sobre aprendizagem dos alunos inclusos no sistema escolar como também vem analisando a qualificação dos cursos de licenciatura. Dessa forma, ao estabelecer uma relação entre formação e qualidade da aprendizagem, se enfatiza o peso da formação inicial na prática docente observando a importância dos estudos superiores na profissionalização e identidade docente. Porém, por mais que a formação inicial seja

tema constante de investigação, pesquisas sobre o impacto da formação continuada dos professores na aprendizagem dos alunos são mais escassas. No entanto, constatamos que a formação continuada é fundamental para que o professor, junto com seus pares, torne a reflexão sobre a prática um hábito que transforme a ação, ou seja, impacte positivamente a aprendizagem dos alunos.

Gatti (2017, p. 727) ao analisar o cenário da formação de professores no Brasil, considera que, "as novas situações geradas no ambiente escolar, pedem novas posturas didáticas" ampliando a complexidade do trabalho docente e exigindo, segunda a autora, que se olhe para o que está acontecendo no presente e os "efeitos histórico-sociais dessas ações". Assim, pesquisas sobre a formação inicial e continuada também com professores de História são fundamentais pois são ponto de partida para mudanças estruturais nessas formações docentes. A autora salienta que a questão da qualidade da aprendizagem dos alunos está diretamente relacionada à qualidade da formação dos seus professores e, podemos dizer que, no caso dos professores de História, fomentar a reflexão sobre o ensino de História a partir das questões que permeiam a Educação Histórica, pode gerar mudanças na prática do professor com consequências a aprendizagem histórica dos alunos como atestou a pesquisa de Gevaerd (2019).

A qualificação profissional docente é processual, construída a partir da formação que ele vai recebendo ao longo da carreira. Nesse caso, ao terminar a formação inicial, que deve ter como pressuposto unir a teoria com a prática, a formação continuada oferecida em serviço, deverá dar continuidade à construção do conhecimento docente e da identidade profissional. Gatti (2017, p. 732) observa que o papel do professor requer que ele domine um saber "que alia conhecimento de conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados, associados a posturas éticas (...)". Entendemos que uma formação continuada que estabeleça embasamento teórico de referência para o ensino de história pode oferecer subsídios aos professores para que consigam, através da prática, possibilitar aos alunos construir aprendizagem histórica significativa.

Referências

- ABUD, K. M. **Um projeto de formação continuada para professores de história.** in CARVALHO, Anna Maria Pessoa (org) Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo. 2. ed. - São Paulo, SP: Cengage, 2017.
- ANDRÉ, M.; MARTINS, F. **Reflexões sobre a formação de professores: um diálogo com Marli André.** Revista Devir Educação, Lavras, vol. 4, n.1, p. 188-198, jan./jun., 2020.
- CIAMPI, H. **Formação de professores: pesquisa e ensino de história.** in FELDMANN, M. G. (org.) Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade. SENAC, São Paulo, 2010.
- DIAS, S. F.; CAINELLI, M. R. **Apropriações da educação histórica como metodologia do ensino de história: um campo em formação nas práticas pedagógicas de professores da rede pública estadual no NRE de Apucarana - PR.**_____ in BECKER, G. Temas Sociais Controversos e os desafios da educação histórica. W.A Editores, Curitiba, 2019
- FRANCO, M. A. S. **Formação Continuada de/para/com docentes: para que? para quem?** in IMBERNÓN, Francisco.; NETO, S. FORTUNATO, I. (org.) Formação permanente de professores: experiências ibero americanas, São Paulo: SP, 2019
- GATTI, B. A. **Formação de Professores, complexidade e trabalho docente.** Rev., Diálogo Educ., Curitiba, v.17, n.53, p. 721-737, 2017
- GEVAERD, R. T. F. **Formação Continuada de Professores: Relação entre os conceitos da "História Difícil" e a Metodologia da "Aula Histórica"** _____ in BECKER, G. Temas Sociais Controversos e os desafios da educação histórica. W.A Editores, Curitiba, 2019
- NÓVOA, A. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar.** Salvador, SEC/IAT, 2022
- PINA, M. C. D.; AGUIAR, E. P.; LIMA, I. O. **Formação Inicial e Continuada de professores(as) de história: impactos na prática docente.** Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020
- SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. **Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica – Limites e possibilidades.** In. SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; URBAN. A. C. Passados Possíveis- A educação Histórica em Debate. Editora Unijui, 2014, p.21 a 40.

Entre memórias e narrativas: perspectivas de formação docente por meio da educação histórica e de (auto)biografias

Tamara Conti Machado¹

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Sandiana Daise Rosanelli²

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Jorge Luiz da Cunha³

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

——— 1 *Doutoranda em História na Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduação em História - Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria e Direito pela Faculdade de Direito de Santa Maria. E-mail: conti.tamara@gmail.com*

——— 2 *Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduação em História - Licenciatura e História - Bacharelado, pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: sandiararosanelli@gmail.com*

——— 3 *Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria. Doutorado (Dr. phil) em História Medieval e Moderna Contemporânea pela Universität Hamburg, Alemanha. Mestrado em História Social do Brasil pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Licenciatura Curta e Licenciatura Plena em Estudos Sociais, História e Geografia pelas Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul. E-mail: jl Cunha11@yahoo.com.br*

Introdução

Compreende-se que a História e o Ensino de História estão intrinsecamente relacionados com os processos que o sujeito realiza mentalmente para interpretar o mundo e ao mesmo tempo estabelecer seu lugar no universo enquanto agente histórico e social. Assim, buscou-se demonstrar essa relação cognitiva através das teorias inseridas na filosofia da História, em relação com a Educação Histórica sob a perspectiva do teórico Jörn Rüsen (2010, 2015, 2020), como também na área da Educação com Paulo Freire (1994) e nas narrativas de vida como dispositivo de formação com Marie-Christine Josso (2004, 2010, 2011).

Nesse sentido, é essencial compreender que a formação do sujeito histórico se dá por meio de processos complexos de significação, ressignificação e (re)narração, através dos quais pode-se construir as identidades singulares de cada sujeito ao mesmo tempo em que se desenvolve suas consciências humanas e históricas. Desse modo, interpretar as experiências obtidas nas atividades em escolas e nas experiências de vida significadas ao relacionar com o tema proposto, objetiva-se refletir a construção significativa do conhecimento histórico e identitário dos sujeitos docentes e discentes, de modo a interligar narrativas, processos de ensino-aprendizagem e a formação de consciência histórica.

Das bases teórico-metodológicas aos conceitos interligados

As bases teórico-metodológicas que pautam este trabalho interligam a Educação Histórica com as Narrativas (Auto)biográficas de formação, de modo que, por meio da narrativa e da significação do vivido, experienciado e refletido, o sujeito constitui a si mesmo em inter-relação contínua consigo, com os outros e com sua realidade.

A Educação Histórica é entendida no presente como uma corrente teórica e prática que interliga Educação e História através da significação e construção de sentidos para as vivências e experiências do sujeito ao longo do tempo. Baseada nas elaborações de Jörn Rüsen (2010, 2015, 2020), a Educação Histórica propõe a legitimação da História enquanto ciência e disciplina de conhecimento e de explicação das ações humanas em relação a sua vida e seu "continuum temporal", de modo que

partindo do presente vivido, possa-se olhar para o passado experienciado, significando-o em relação ao presente e à esperanças de futuro. Na Educação Histórica, as vivências interpretadas e (re)significadas por meio da consciência histórica de cada um, são transformadas em narrativas que traduzem de modo palpável as construções reflexivas acerca do tempo e da experiência de cada sujeito.

Esse elemento narrativo da Educação Histórica aproxima das Narrativas (Auto)biográficas, pois "é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história a nossa vida." (Delory-Momberger, 2011, p. 341). Quando ressignificamos o que sabemos e percebemos estranhamentos sobre nossas próprias histórias, estamos cada vez mais aptos para ver a nós mesmos sob uma visão mais crítica e problematizadora de nossas experiências, vivências e aprendizados. Nesse ponto, a consciência histórica embasa a construção identitária singular a partir do narrar-se, (auto)narrar-se e (re)narrar-se.

A consciência histórica é um conceito amplo e interligado que possibilita a construção do conhecimento de modo significativo, para que ela possa ser compreendida como o processo que explica ação humana e o próprio mundo projetado pelo sujeito, o qual é refletido em suas identidades (Rüsen, 2015; Cunha, 2019; Martins, 2019; Rosanelli, 2022). Nas palavras de Rüsen (2010, p. 37), a consciência histórica é "[...] um conjunto de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana".

Assim, por meio da consciência histórica, o sujeito interpreta o passado como História, interligando experiências e vivências em um processo contínuo de construção que, expresso em narrativas, possibilita a orientação temporal do sujeito e a significação reflexiva da mesma. Nesse sentido, a narrativa, por meio das (auto)biografias, permite a construção de um "ateliê biográfico", onde o sujeito "[...] inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e visa fundar um futuro [...]" (Delory-Momberger, 2006, p. 366).

Ademais, ao significar a Educação e a História através da narrativa, o sujeito pode compreender a si mesmo, seu lugar no mundo e sua

atuação nele, para consigo mesmo e para com os outros ao seu redor. As experiências de cada sujeito só ganham sentido se contextualizadas por ele em relação ao tempo e espaço a que esse sujeito está ligado, direta e/ou indiretamente.

Nessa perspectiva, entende-se o processo narrativo como algo intrínseco do ser humano enquanto ser e sujeito sociocultural, pois “[...] escrever histórias, narrar e narrar-se são estratégias humanas de significação da relação com a realidade vivida e imaginada.” (Cunha, 2018, p. 235). Desse modo, “[...] a experiência do tempo vivida exprime a noção de que cada agente racional humano faz história. De fato, todo o agente faz história e é por ela feito.” (Martins, 2017, p. 237).

A experiência significada pelo processo narrativo aproxima o sujeito de si mesmo, da realidade presente com a qual interage e do passado, de modo que, tanto na Educação Histórica quanto nas Narrativa (Auto) biográficas, a construção de sentidos tem valor ímpar e fortalece os processos de formação, aprendizagem e constituição identitária de cada um. Como ressalta Delory-Momberger (2016, p. 136), “[...] o campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social”.

Além disso, a narrativa singular individual que cada sujeito constrói, também está relacionada a narrativa histórica como um todo, pois

[...] a narrativa histórica é enlaçada na consciência histórica, apresentando-se como produto de fazer sentido histórico. A narrativa histórica é uma forma de pensamento que faz a síntese dos elementos subjetivos e objetivos da compreensão articulada das três dimensões temporais. A consciência histórica constrói o seu conteúdo, conjugando o passado com sentido e significado para o presente e o futuro, como ‘história’ na forma de narrativa (Gago, 2015, p. 26).

Experienciar: a empiria como forma de compreender a teoria

O sujeito ao narrar sua história ou ao compreender um fato ou momento histórico estabelece conexões temporais (Ricoeur, 2010), para

tanto precisa realizar mentalmente uma estrutura cronológica, estabelecendo uma linearidade entre os fatos ocorridos para uma inteligibilidade entre ele e seu interlocutor (Rüsen, 2020) e nesse ponto é possível que o sujeito tome consciência de suas experiências narradas.

Para Josso (2010) a tomada de consciência das experiências formadoras revela o potencial do sujeito que emerge desse processo como um referencial experiencial. Dessa forma, o sujeito constitui-se singularmente e na relação dialógica para com os outros sujeitos com os quais age e interage. Demonstrando-se como um atributo singular, as experiências do sujeito podem ser consideradas como pressupostos constitutivos e estruturantes da maneira de ser do sujeito, de maneira a alicerçar suas ideias e pensamentos e, ao mesmo tempo, se exteriorizar nas intervenções que manifesta em suas ações, relações e no contexto em que se encontra.

Assim, compreender essas determinações, permite refletir e abrir outras potencialidades aos sujeitos na perspectiva que possibilita a eles a tomada de consciência de sua agência histórica, através de suas ressignificações em âmbitos sociais, políticos, geográficos, pessoais, culturais e biológicos. Esse processo refere-se ao reconhecimento e compreensão que o sujeito irá dar às suas experiências de vida que o irão moldar e influenciar ao longo de sua trajetória, em especial através de suas narrativas, pois, por meio delas, suas percepções e identidades se manifestam de forma palpável.

Nessa perspectiva, as experiências vividas nos projetos de ensino e extensão do Núcleo de Pesquisa sobre Memória e Educação da Universidade Federal de Santa Maria - RS (UFSM), orientado pelo professor Jorge Luiz da Cunha, possibilitou experienciar e refletir sobre os conceitos de memória e formação do sujeito no diálogo com professores e educandos das escolas que participaram durante os anos de 2021 e 2022, bem como nos estágios acadêmicos realizados pelas autoras nos anos de 2018, 2019 e 2020.

A forma de como abordar temas curriculares na disciplina de História e a preparação das aulas buscando tornar acessível a compreensão dos temas a serem trabalhados por alunos de comunidades periféricas

da cidade de Santa Maria (RS), possibilitou compreender como as teorias abordadas por Jörn Rüsen (2010, 2015, 2020), Marie-Christine Josso (2006, 2008, 2010, 2011), Paulo Freire (1994) e Christine Delory-Momberger (2006, 2011), podem contribuir na área de ensino de História e, indo além, no campo da Educação em sentido geral, de modo que instiga o docente a compreender o contexto da comunidade escolar de forma mais ampla, influenciando de forma pedagógica seu agir como profissional, valorizando protagonismos e realidades distintas. Ademais, essas experiências permitiram aproximar as realidades práticas com as questões e debates teóricos tão comuns da formação acadêmica (os quais muitas vezes não são interligados).

Segundo Cunha (2019, 2020), a Educação Histórica fornece uma alternativa às formas tradicionais de ensino, de modo que valorize a construção do conhecimento e produção de sentidos e significados em relação ao ensino e a aprendizagem.

Na Educação Histórica, conteúdos históricos são matérias primas para o desenvolvimento de praxis educacionais (nos diferentes níveis escolares) associadas ao exercício de questionamentos, críticas, interpretação de memórias e registros sobre acontecimentos do passado vinculados a questões do presente. Portanto, na Educação Histórica a História é ciência do presente [...]. (Cunha, 2020, p. 76 - grifos do autor).

Assim, uma das preocupações nos primeiros contatos com os estudantes foi compreender quais as percepções de mundo deles e como eles interagiam com a sociedade. Para tanto, fez-se um questionário com perguntas de cunho sociocultural. Partindo das análises das respostas e relacionando com os conteúdos a serem trabalhados nas aulas, pensou-se em iniciar os temas com termos mais próximos da realidade dos discentes e estabelecendo associações com os elementos históricos a serem trabalhados. Sendo possível perceber o interesse deles pelo tema e a maior participação em sala de aula.

Outra experiência na comunidade escolar foi com professores e estudantes do ensino médio através de oficinas com dinâmicas estimuladas por palavras geradoras envolvendo relatos de experiências pessoais a partir delas. Dessa forma, envolvendo docentes e discentes na mesma

dinâmica possibilitando uma troca entre ambos os entes escolares de percepções que vão além do conteúdo da disciplina que o professor ministra. Essa interação pode propiciar uma aproximação entre as percepções de mundo dos dois grupos, estimulando um olhar empático entre eles.

As dinâmicas em sala de aula, tanto nas aulas ministradas, quanto nas oficinas com grupos de professores e alunos, pôde-se avaliar e relacionar com o que Josso (2010) aborda como processos que envolvem a tomada de consciência das experiências formadoras. De acordo com essa perspectiva, o descobrimento se dá pela rememoração do passado, permitindo ao sujeito fazer um balanço retrospectivo de suas experiências e significações. Ao se olhar para o passado, não há somente as coisas que ocorreram, existe todo o potencial que cada indivíduo tem para prosseguir a sua existência no futuro. Segundo Josso, não se pode pensar no futuro se não há uma reflexão crítica sobre o que foi o passado e sobre todos os recursos que é acumulado progressivamente no decurso da vida, incluindo também os projetos e os desejos que deixamos no passado e que constituem potencialidades para o futuro.

Nesse sentido, tudo o que é dito é importante. Tudo o que é dito pode ser trabalhado posteriormente para se trabalhar e estudar, para se descobrir a riqueza no interior da experiência. As "histórias de vida" tornaram-se um instrumento rico para poder trabalhar com as pessoas, de maneira a ajudá-las a tomar consciência daquilo que se poderia chamar, em termos sociológicos, as determinações que pesam sobre a maneira de estar no mundo (JOSSO, 2010).

Assim, as experiências dos projetos de pesquisas do Núcleo de estudos sobre Memória e Educação - Povo de Clio nas escolas foi possível relacionar essa tomada de consciência de si dos participantes em alguns relatos, corroborando a importância das "histórias de vida" (JOSSO, 2010 - grifo da autora). Ademais, isso ressalta o valor das narrativas e como elas se tornam um instrumento rico para poder trabalhar com as pessoas, de maneira a ajudá-las a tomar consciência daquilo que se poderia chamar, em termos sociológicos, as determinações que pesam sobre a maneira de estar no mundo (JOSSO, 2010, p. 302).

Vale ressaltar ainda que essa perspectiva de valorização narrativa nos âmbitos educacionais proposta pelas Narrativas (Auto)biográficas também está relacionada ao desenvolvimento da consciência histórica e da aprendizagem significativa fundamentado pela Educação Histórica. Essa inter-relação fortalece o processo de ensino-aprendizagem tanto para o docente (em atividade e em formação) quanto para os discentes, não apenas na sala de aula, mas também junto às realidades particulares de cada contexto escolar e social.

Considerações finais

Relacionando a teoria e a empiria no trabalho de pesquisa e formação docente, compreendemos que as consciências humanas e históricas não são dissociáveis. Dessa mesma forma, entendemos e experienciamos em nossas práticas educacionais que é imprescindível olhar para essa relação pela perspectiva pedagógica no campo da Educação. Ademais, a perspectiva das narrativas de vida ou (auto)biográficas, aliada a teoria de ruseniana, e dos demais autores citados nos provoca e proporciona uma reflexão ampla de nós como sujeitos, enquanto seres em constante formação e formadores.

Esse processo nos permite compreender melhor as dinâmicas intrínsecas da docência sem desvinculá-las das realidades particulares de cada tempo e contexto educacional. Por fim, vale ressaltar que através de experiências com projetos de extensão e ensino realizados em escolas do ensino fundamental e médio da rede pública de educação e reflexões enquanto professores em formação, foi possível compreender de forma empírica a contribuição dessa perspectiva pedagógica, valorizando a construção narrativa como elemento de formação pessoal, de ensino e de aprendizagem.

Referências

CUNHA, J. L. da. **Educação Histórica e consciência histórica na modernidade no século XXI**. In: Métis – história & cultura, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, 2020. p. 66-80. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9988/4551>>. Acesso em: 05 set. 2021.

- CUNHA, J. L. da. **Educação histórica e narrativas autobiográficas**. In: Educar em Revista, v. 35, n. 74. Curitiba, 2019. p. 93-108. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/63030/38457>>. Acesso em: 05 set. 2021.
- CUNHA, J. L. da. **Escrever histórias para convencer os outros: memórias, diários e cartas de imigrantes**. In: Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 3, n. 7, [s.l.], 2018. p. 235-256. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4332/3156>>. Acesso em: 05 set. 2021.
- DELORY-MOMBERGER. C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. In: Educação e pesquisa, v. 32, n. 2, São Paulo, 2006. p. 359-371. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28015/29807>>. Acesso em: 09 set. 2023.
- DELORY-MOMBERGER. C. **Fundamentos Epistemológicos da pesquisa biográfica em educação**. In: Educação em Revista, v. 27, n. 1, Belo Horizonte, 2011. p. 333-346. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v27n01/v27n01a15.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. Versão em pdf.
- GAGO, M. **Consciência e Narrativa Histórica: desafios educativos aos professores**. Revista Acadêmia Licencia&acturas, v. 3, n. 2, Ivoti, p. 26-35, 2015. Disponível em: <<https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/77/77>>. Acesso em: 05 set. 2023.
- JOSSO, M. C. **As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras**. Universidadé de Genève. Tradução de Teresa Van Acker. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a12v32n2>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- JOSSO, M. C. **As Histórias de Vida abrem novas potencialidades às pessoas**. Entrevista disponibilizada em 05 Outubro 2008. Disponível em: <https://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/entrevista-com-marie-christine-josso>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- JOSSO, M. C. **El Cuidado de Sí mismo para mejorar el Cuidado del Próximo El lugar de una forma de Amor en los procesos de formación, de conocimiento y de aprendizaje en la formación de los adultos**. Instituto Paulo Freire de España Co-nocer. Rizoma freireano. n. 11, 2011. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/conocer-el-cuidado-de-si-mismo-para-mejorar-el-cuidado-del-projimo-marie-christine-josso>. Acesso em: 09 nov. 2017.

- MARTINS, E. C. R. **Consciência Histórica**. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. D. Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 55-58.
- MARTINS, E. C. R. **Teoria e filosofia da História: Contribuições para o Ensino de História**. Curitiba, W & A Editores, 2017.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa: O tempo narrado**. Revisão e tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: WMF Martins fontes, 2010.
- ROSANELLI, S. D. **Inter-relações entre Ensino de História e formação docente por meio da Educação Histórica e da construção de identidades narrativas: região sul do Brasil (2016-2020)**. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/27297>>. Acesso em: 05 out. 2023.
- RÜSEN, J. **Consciência Histórica como tema da didática da História**. In: Métis – história & cultura, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, 2020. p. 16-22. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9985/4548>>. Acesso em: 05 set. 2021.
- RÜSEN, J. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Orgs: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. Curitiba: UFPR, 2010.
- RÜSEN, J. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

Educação histórica na prática: intervenções pedagógicas para aprendizagem histórica

*Vivian Maria Korb – PUCPR
vivian.korb@hotmail.com*

Introdução

As pesquisas desenvolvidas em Didática da História pretendem proporcionar aos professores e investigadores um ponto de partida para ancorar reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem da História (Balseiro, 2011; Urban, 2011), demonstrando um esforço conjunto para superar cânones secularmente estabelecidos no ensino de História, tirando o professor da inércia da acomodação para vislumbrar novos horizontes de inovação educacional (Cerri, 2017). Nesse contexto investigativo se inserem os estudos no campo epistemológico da Educação Histórica, que se preocupam com o desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos, permitindo um olhar mais complexo para os processos formativos (Schmidt; Barca, 2014).

Estes focam no processo de atribuição de sentido às experiências temporais, interligando passado, presente e futuro a partir da vida prática e da necessidade de orientação no tempo dos sujeitos (Rüsen, 2010).

As pesquisas desenvolvidas nesse campo nascem visando aproximar teoria e prática, apresentando resultados baseados em estudos empíricos e com real aplicabilidade (Barca, 2012). As investigações têm na escola o ponto de partida de suas perguntas e o foco de seus resultados (Cainelli; Schmidt, 2012; Schmidt; Urban, 2016).

Logo, a teoria que dá suporte à Educação Histórica ganha sentido e se afasta da especulação quando se estabelece uma relação entre a sua epistemologia, a prática investigativa e a prática de ensino (Barca, 2012). Percebe-se assim a relevância das investigações em Educação Histórica, que, no esforço de superar práticas tradicionais, caminham em busca da "construção de um novo paradigma para o ensino de história e para as formas de se lidar com o passado" (Barca, 2012), disseminando resultados alinhados à práxis e que possam ser efetivamente ajustados e aplicados nos mais diferentes ambientes educativos (Barca, 2012).

O número de pesquisas nessa área cresceu no Brasil na última década, sendo possível perceber um impulso no número de linhas de pesquisa e publicações na área (Cainelli; Schmidt, 2012). Essa expansão também pode ser observada em outros países, como Alemanha, Estados Unidos, Portugal e Reino Unido, que são importantes polos de produção de conhecimento para a Educação Histórica (Cainelli; Schmidt, 2012). Sente-se falta, porém, de uma sistematização das pesquisas desenvolvidas no campo (Germinari, 2014; Korb; Vieira; Vosgerau, 2023), seja para viabilizar a aplicação efetiva de seus resultados, seja para contribuir para pesquisa futuras, integrando e sistematizando os estudos já realizados na área da Educação Histórica.

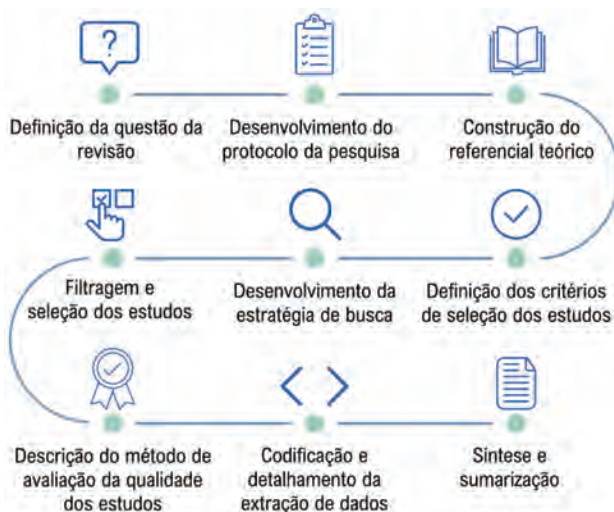
A partir de tal lacuna, desenvolveu-se uma pesquisa de estudo de revisão com o objetivo de sistematizar as possibilidades de intervenções pedagógicas para o ensino e aprendizagem da História aplicadas na Educação Básica e desenvolvidas em pesquisas no campo da Educação Histórica. Dentre os resultados obtidos a partir da investigação, será aqui apresentada a caracterização das propostas identificadas de intervenções pedagógicas para aprendizagem histórica.

Revisão sistemática: encaminhamento metodológico

O encaminhamento metodológico da presente pesquisa estruturou-se entorno dos passos de uma revisão sistemática de metassíntese qualitativa, que sintetiza resultados de pesquisas empíricas e qualitativas (Vosgerau; Romanowski, 2014).

Trabalhando com número reduzido de pesquisas, ela possibilita análise mais profunda das investigações, gerando resultados amplos pelo cruzamento, integração e comparação de dados (Alencar; Almouloud, 2017; Vosgerau; Romanowski, 2014). O encaminhamento do estudo de revisão (figura 1) foi traçado baseando-se primordialmente em Gough, Oliver e Thomas (2017), Newman e Gough (2020), *Joanna Briggs Institute* (2020; 2015) e no protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis* – PRISMA-P (Moher et al.; Page et al., 2021).

Figura 1 - Passos da Revisão Sistemática



FONTE: Korb (2023)

Para o estudo, realizou-se a busca nas bases de dados SciELO, ERIC, *Science Direct*, *Web of Science* e *Scopus* com os descritores “*Historical education*”, “*Historical learning*”, “*Historical consciousness*”, “*History di-*

dactics" e "*Historical culture*", a partir da qual levantou-se 2123 possível artigos. Após o levantamento, foi realizado o processo de filtragem e análise da qualidade metodológica das investigações.

A filtragem levou em consideração critérios de seleção previamente definidos e a qualidade metodológica foi aferida a partir do instrumento *Methodological Quality Questionnaire - MMQ* (Acosta et al., 2020).

Quadro 1 - Critérios de seleção (CS) dos estudos para a pesquisa

Critério		Estudos incluídos
CS 1	Tipo de publicação	Artigo científico
CS 2	Período	Publicados entre 2012 e 2022 (10 anos)
CS 3	Língua	Português, inglês e espanhol
CS 4	Tipo de pesquisa	Pesquisas empíricas
CS 5	Foco do estudo	Aprendizagem histórica
CS 6	Participantes	Alunos e professores de História da Educação Básica
CS 7	Quadro teórico	Pesquisas fundamentadas teoricamente no campo teórico da Educação Histórica
CS 8	Campo de estudo	Didática da História
CS 9	Resultado dos estudos	Intervenções pedagógicas para aprendizagem e ensino da História
CS 10	Qualidade metodológica	Estudos com nota mínima de 16 no Methodological Quality Questionnaire - MQQ (Acosta <i>et al.</i> , 2020)

FONTE: Korb (2023)

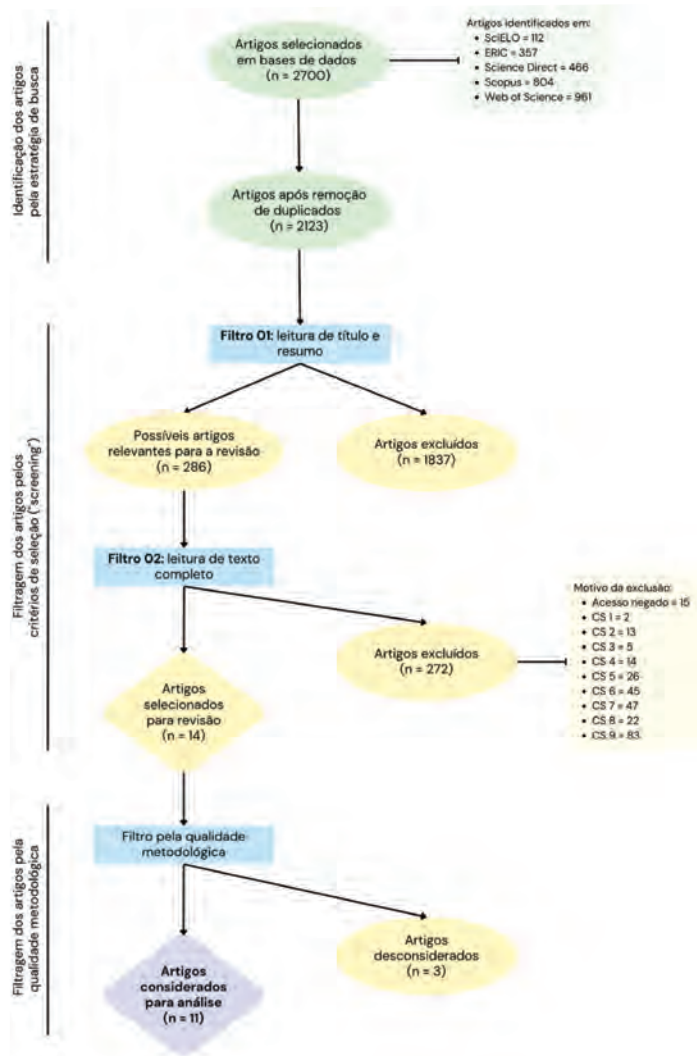
A partir do processo de levantamento e filtragem dos artigos levantados, foram, ao final, selecionados onze artigos para compor o presente estudo de revisão sistemática (Figura 2).

Para o processo de codificação e extração de dados dos artigos selecionados utilizou-se o software para análise de dados qualitativos ATLAS.ti¹, tendo como base os ciclos de codificação de Saldaña (2013)

——— 1 O pacote de dados do ATLAS.ti com a análise completa realizada pode ser acessado no site do grupo de pesquisas CIDES: <https://www.cidespesquisa.com.br/>.

e os apontamentos de Vosgerau, Pocrifka e Simonian (2016), acerca das possibilidades de utilização dessa técnica atrelada à análise de conteúdo de Bardin (2016) e utilização do software já citado.

Figura 2 - Diagrama de Fluxo do Estudo de Revisão



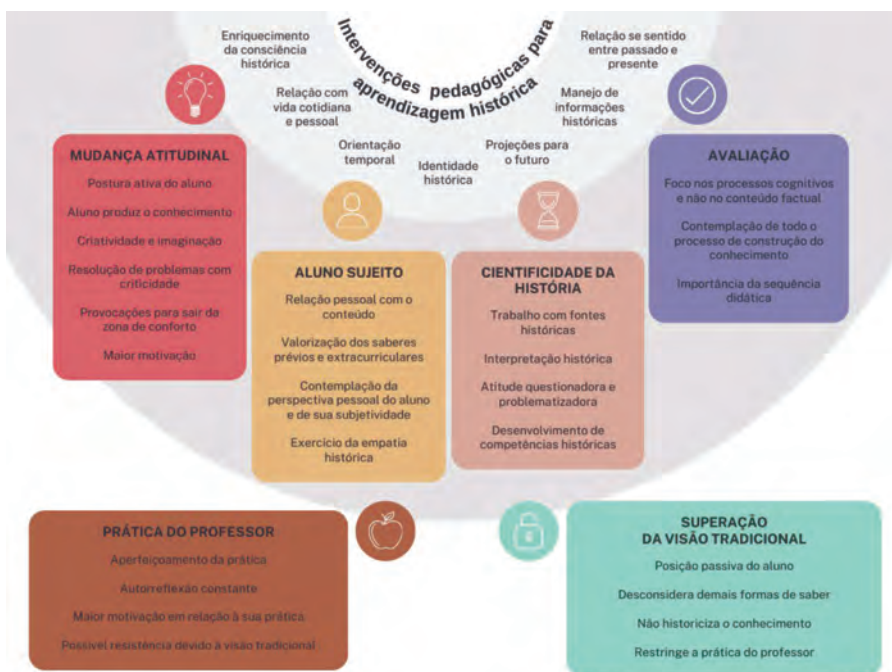
FONTE: Korb (2023)

Após, foi realizada a sintetize e sumarização dos dados colhidos, a partir da qual traçada a caracterização das intervenções pedagógicas levantadas, a qual será apresentada na sequência.

Intervenções pedagógicas para aprendizagem histórica

Entende-se por intervenção pedagógica a “ação consciente e voluntária que visa apoiar, estimular ou modificar as diversas relações numa situação pedagógica” (LEGENDRE, 1993, p. 757, tradução nossa)². Estas têm como objetivo auxiliar no desenvolvimento do aluno: seus talentos, valores, conhecimento e competências, visão do mundo e comportamento pessoal em relação a si próprio e aos outros (Legendre, 1993).

Figura 3 - Intervenções pedagógicas para Aprendizagem Histórica



FONTE: Korb (2023)

—— 2 “Action consciente et volontaire qui a pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier les diverses relations dans une situation pédagogique” (Legendre, 1993, p. 757).

No caso das intervenções aqui caracterizadas, são aquelas que viabilizam a aprendizagem histórica, tida como [...] um processo mental pelo qual se adquirem as competências necessárias à orientação da própria vida mediante a consciência histórica, no âmbito da cultura histórica disponível em sua própria sociedade" (Rüsen, 2022, p. 193).

Foram levantadas, nos onze artigos selecionados (Bertram; Wagner; Trautwein, 2017; Donnelly, 2020; Johansson, 2021, 2017; Lozano; Segura, 2016; Martins; Cainelli, 2021; Ningsih; Sutimin, 2019; Nunes, 2019; Peñuelas, 2021; Van Straaten; Wilschut; Oostdam, 2018; Yonhson, 2020), quinze diferentes propostas de intervenções pedagógicas. A partir dessas, foi possível sistematizar um quadro referencial de como as intervenções pedagógicas para aprendizagem histórica se configuram (Figura 3).

São elencados, no centro do círculo, os princípios da aprendizagem histórica que norteiam as intervenções. Atrelado a esses, são apresentadas as categorias que permitem caracterizar as propostas em relação à mudança atitudinal, ao aluno sujeito, à cientificidade da história e à avaliação. Por fim, articuladas às intervenções, são postas as possibilidades que elas apresentam para a prática dos professores e para superação de práticas tradicionais de ensino de História.

Este quadro pode ser considerado o início de um detalhamento maior, ainda necessário e carente de investigação mais profunda, acerca de como os princípios da Educação Histórica e da aprendizagem histórica vêm sendo postos em prática em sala de aula.

Considerações finais

Apresentou-se aqui um breve recorte do estudo de revisão sistemática realizado acerca das intervenções pedagógicas para aprendizagem histórica. A partir desse, foi possível, além de explorar o campo da Educação Histórica, vislumbrar novos caminhos e oportunidades para os pesquisadores e professores interessados pela área.

Ressalta-se, assim, a necessidade da realização de mais estudos de revisão, como o em questão, já que estes trazem importantes contribuições para o campo de estudos e apoio para futuras pesquisas. É necessário que estudos de revisão sejam uma constante não somente na

Educação Histórica, tendo sido identificados poucos, mas em qualquer campo de pesquisa.

A Educação Histórica é um campo em grande crescimento, mas que ainda encontra desafios em relação a operacionalização de seus conceitos. Logo, acredita-se que o desenvolvimento de pesquisas focadas em propostas de intervenções pedagógicas, que permitam utilizar e pensar os conceitos da Educação Histórica a partir de um olhar prático, sejam de grande valia para suprir tal carência.

Espera-se assim, que o levantamento realizado e a sistematização de intervenções aqui apresentada, auxilie do desenvolvimento de novas investigações e práticas. Já que, os resultados colhidos a partir da revisão sistemática, permitem que, a partir de uma base sólida, se expanda o horizonte de possibilidades de intervenções em sala de aula que estejam pautadas na ciência de referência, a História, e que caminhem em direção à prática consciente dos professores e à aprendizagem histórica dos alunos.

Referências

- ACOSTA, Sandra et al. **Assessing Quality in Systematic Literature Reviews: A Study of Novice Rater Training**. SAGE Open, [s. l.], v. 10, n. 3, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/suppl/10.1177/2158244020939530>. Acesso: 4 jul. 2022.
- ALENCAR, Edvoneete Souza de; ALMOULOU, Saddo Ag. **A metodologia de pesquisa: metassíntese qualitativa**. Reflexão e Ação, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 204, 2017.
- AROMATARIS, Edoardo; MUNN, Zachary (org.). **JBI Manual for Evidence Synthesis**. [S. l.]: JBI, 2020. Disponível em: <https://jbi-global-wiki.refined.site/space/MANUAL>. Acesso em: 3 abr. 2023.
- BALSEIRO, Carmen Lucia Cataño. **Jörn Rüsen y la conciencia histórica**. Historia y Sociedad, [s. l.], n. 21, p. 223–243, 2011.
- BARCA, Isabel. **Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades**. História Revista, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 37–51, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERTRAM, Christiane; WAGNER, Wolfgang; TRAUTWEIN, Ulrich. **Learning Historical Thinking with Oral History Interviews: A Cluster Randomized Controlled Intervention Study of Oral History Interviews in History Lessons**. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0002831217694833>.

- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica**. Antíteses, [s. l.], v. 5, n. 10, p. 509–518, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1933/193325796001.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.
- CERRI, Luis Fernando. **Um lugar na História para a Didática da História**. História & Ensino, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 11, 2017.
- DONNELLY, Debra. **Using Films in the Development of Historical Consciousness: Research, Theory and Teacher Practice**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=Theory+and+Practice+Teacher+commonplace&ft=on&f1=locAustralia&id=EJ1343024>.
- GERMINARI, Geyso D. **Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa**. Revista HISTEDBR On-line, [s. l.], n. 42, p. 54–70, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 12 maio 2021.
- GOUGH, Oliver; OLIVER, Sandy; THOMAS, James. **An introduction to systematic reviews**. 2. ed. London: Sage Publications Inc., 2017.
- JOANNA BRIGGS INSTITUTE. **Systematic Review Resource Package. The Joanna Briggs Institute Method for Systematic Review Research Quick Reference Guide**. [S. l.]: The Joanna Briggs Institute, 2015. Disponível em: <https://www.heds.ir/images/Books/Systematic-Review-Resource-Package.pdf>.
- JOHANSSON, Patrik. **Learning Study as a Clinical Research Practice to Generate Knowledge about the Learning of Historical Primary Source Analysis**. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1129529>.
- JOHANSSON, Maria. **Moving in Liminal Space: A Case Study of Intercultural Historical Learning in Swedish Secondary School**. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://uclpress.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.14324/HERJ.18.1.05>.
- KORB, Vivian Maria. **Intervenções pedagógicas na Educação Histórica: uma revisão sistemática**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, [s. l.], 2023.
- KORB, Vivian Maria; VIEIRA, Ingylyde Jeane da Silva; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **Descobrimo o campo de estudos da Educação Histórica: uma revisão narrativa**. Revista Intersaberes, [s. l.], v. 18, 2023. Disponível em: <https://www.revis-tasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/e023tl4009>. Acesso em: 23 jul. 2023.
- LEGENDRE, Renald. **Dictionnaire actuel de l'éducation**. 2. edição. Montréal: Guérin, 1993.

- LOZANO, Sergio Manuel Méndez; SEGURA, Felipe Tirado. **Pensar historicamente: una estrategia de evaluación formativa**. Revista Electronica de Investigacion Educativa, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 62–78, 2016. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84995873418&partnerID=40&md5=7b663345434475ed412e66faa99ge26g>.
- MARTINS, Giovana Maria Carvalho; CAINELLI, Marlene Rosa. **Aprendizagem histórica e novo humanismo: as ideias históricas dos jovens a partir da leitura dos quadernos de “Os Miseráveis”**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 573–592, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13202>.
- MOHER, David et al. **Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015: elaboration and explanation**. BMJ, [s. l.], 2015. Disponível em: <https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/2046-4053-4-1>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- NEWMAN, Mark; GOUGH, David. **Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application**. In: ZAWACKI-RICHTER, Olaf et al. (org.). Systematic Reviews in Educational Research. 1. ed. [S. l.]: Springer VS, 2020.
- NINGSIH, T Z; SUTIMIN, L A. **Development of portfolio assessment to measure the student's skill of using primary source evidence**. New Educational Review, [s. l.], v. 56, n. 2, p. 101–113, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350500895_Development_of_Portfolio_Assessment_to_Measure_the_Student's_Skill_of_Using_Primary_Source_Evidence.
- NUNES, F D. **Women's Biography and History Teaching - methodological possibilities to learn Brazilian Civil-Military Dictatorship**. Aedos, [s. l.], v. 11, n. 25, p. 306–329, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/96338451/Women_s_Biography_and_History_Teaching_methodological_possibilities_to_learn_Brazilian_Civil_Military_Dictatorship.
- PAGE, Matthew J. et al. **PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews**. BMJ, [s. l.], v. 372, n. 160, 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33781993/>. Acesso em: 30 maio 2023.
- PEÑUELAS, Samuel Alejandro Portillo. **Implementación del corredor histórico en Educación Primaria para la Enseñanza de la Historia de México**. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, [s. l.], v. 8, n. 3, p. , 2021. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8n3/2007-7890-dilemas-8-03-0009.pdf>.
- RÜSEN, Jörn. **Cultura histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da didática da história**. Curitiba: WAS Edições, 2022.

- RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. London: Sage Publications Inc., 2013.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica: limites e possibilidades**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Claudia (org.). *Passados possíveis: a educação histórica em debate*. Ijuí: Ed. Unijui, 2014. p. 264.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. **Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica**. *Educar em Revista*, [s. l.], n. 60, p. 17–42, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200017&lang=pt. Acesso em: 12 maio 2021.
- URBAN, Ana Claudia. **Didática da história: contribuições para a formação de professores**. Curitiba: Juruá, 2011.
- VAN STRAATEN, D; WILSCHUT, A; OOSTDAM, R. **Exploring pedagogical approaches for connecting the past, the present and the future in history teaching**. *Historical Encounters*, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 46–67, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326391670_Exploring_pedagogical_approaches_for_connecting_the_past_the_present_and_the_future_in_history_teaching.
- VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; POCRIFKA, Dagmar Heil; SIMONIAN, Michele. **Etapas da análise de conteúdo complementadas por ciclos de codificação: possibilidades a partir do uso de software de análise qualitativa de dados**. *Atas - Investigação Qualitativa em Educação*, [s. l.], v. 1, p. 789–798, 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/671>.
- VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. *Revista Diálogo Educacional*, [s. l.], v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- YONHSON, Andrés Felipe Soto. **Las voces de los estudiantes y la educación histórica: Oportunidades, tensiones y desafíos en la construcción de narrativas históricas con fragmentos autobiográficos**. *Sophia Austral*, [s. l.], n. 26, p. 13–31, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/sophiaaust/n26/0719-5605-sophiaaus-26-13.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Materiais didáticos, documentos de arquivo e os Professores como Intelectuais

Ana Carla Sabino - UFC¹
anasabino@ufc.br

Introdução

Sim, a "aprendizagem é a nossa própria vida", como Paracelso afirmou há cinco séculos (...). Mas, para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. (MESZÁROS, 2008, p. 55).

Na literatura didática de história do ensino fundamental II, foco das minhas pesquisas que ocorrem com o exercício da docência nos estágios supervisionados, na coordenação do PIBID (Programa Institucional

¹ Pós doutoranda do PPGE/UFPR- Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos, com a orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt/UFPR. Docente do Curso de História e do ProfHistória da UFC. anasabino@ufc.br

de Bolsa de Iniciação à Docência) e no Programa Residência Pedagógica em História na UFC, com pesquisa colaborativa de licenciandos(as) e professores(as)², as fontes documentais de arquivo³ aparecem, na maioria das recentes coleções didáticas do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) publicado em 2018, que foi adotada até 2023⁴, como um penduricalho, uma ilustração/figura quase impossível de ser vista, lida, interpretada, questionada e compreendida, isto quando almejamos um diálogo com a história que está sendo contada como conteúdo, matéria.

E, vale destacar, que as fontes primárias de arquivos públicos oficiais "coladas" nos livros didáticos, são quase sempre àquelas que pretensamente se apresentam como textos dados, deslocados e acabados, provas testemunhais de que "sim", houve plenamente, por exemplo, a Descoberta do Brasil com a Carta de Pero Vaz de Caminha de 1500, o 7 de Setembro de 1822, ou seja, a Carta de Independência do Brasil, a Libertação dos Escravos em 1888, com o documento da Lei Áurea (lei n° 3.353). Neste sentido, poderíamos citar tantos outros documentos monumentalizados, como ressalta Le Goff:

A concepção do documento/monumento é, pois, independente da revolução documental, e entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador do seu dever principal: a crítica do documento -qualquer que ele seja- enquanto monumento. O documento não é qualquer coisa do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 2013, p.545)

——— 2 IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber, 2008.

——— 3 *Documento de Arquivo: informação registrada, independente da forma ou do suporte, produzida ou recebida no decorrer das atividades de uma instituição ou pessoa, dotada de organicidade, que possui elementos constitutivos suficientes para servir de prova dessas atividades*. Arquivo Nacional (Brasil). *Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005, p. 77 e 78.

——— 4 Disponível em: < <https://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/> > Acesso em: 23 de jan. 2024.

Recentemente tenho estudado a obra de Gemma Traveria e de Ivo Mattozzi⁵, suas diversas publicações sobre arquivos e escolas, e ambos suscitaram as questões que, com Francesca Romanelli⁶ citada por KOYAMA (2015, p.196), podemos chamar de "didática dos arquivos", e "didática nos arquivos"⁷, pensando aqui o arquivo a partir do seu suporte principal, o documento em papel.

Daí indago: Existem relações minimamente sólidas entre arquivo e escola, documento de arquivo e escola? Os(as) estudantes, na sua vivência escolar, aprendem história, tem "aula de campo" nos arquivos públicos, por exemplo? Os arquivos públicos estão preparados, comprometidos para realizar ações educativas com docentes e discentes e com o público em geral? Estes e outros incômodos quero lançar neste artigo. Há certa subestimação ou mesmo tentativas de alienação, por parte dos agentes e dos processos da nossa educação capitalizada (MESZÁROS, 2008), da sociedade, da escola, que quer acreditar, e precisar crer, na educação transformadora e reflexiva, também do(a) professor(a)-pesquisador(a) de história e dos(as) escolares.

Para estes últimos sujeitos resta pelejar e se sobressair do sistema de negação do(a) professor(a), especialmente, como intelectual que, na intrínseca condição de bons educadores, estão (ou desejo que estejam) agregados às competências do pensamento histórico (SCHMIDT, SO-

——— 5 TRAVERIA, Gemma Tribo. *Ensenar a pensar historicamente: los archivos y fuentes documentales em la ensenanza de la historia*. 1ª Edição. Barcelona: Universitat Barcelona, 2005. (Cadernos de formación del profesorado-educación secundaria). MOTTOZZI, Ivo. *Arquivos simulados e didática da pesquisa histórica: para um sistema educacional integrado entre arquivos e escolas*. *História Revista*, Goiânia, v.14, n.1, p.321-336, jan./jun.2009.

——— 6 ROMANELLI, Francesca Cavazzana. "Archivi, didattica e nuove tecnologie". Apresentação no Workshop "La didattica della storia. Archivi, reti, strumenti digitali: esperienze in corso". Firenze, Italia, 2002. <http://www.dssg.unifi.it/_storinforma/Ws/archiv3-prog.htm>.

——— 7 "...a 'didática dos arquivos (didattica degli archivi), cujo objetivo é o de promover a consciência de arquivo como instituição de custódia documental, e a 'didática nos arquivos' (didattica negli archivi), que se propõe a 'penetrar pelos percursos reais e específicos de pesquisa: reproduzindo como em laboratório a técnica de trabalho a partir das fontes'. No primeiro caso, temos uma aproximação mais ligada à educação patrimonial (l'educazione al patrimonio), no sentido de 'conhecer para preservar' o patrimônio documental...no segundo caso, a ênfase recai sobre a formação de conhecimentos históricos educacionais".

BANSKI, 2020), e buscam se reconhecer e se orientarem temporalmente diante deste malgrado que-fazer histórico-arquivístico apregoados nas folhas dos livros didáticos de história e, de se reificarem na razão e na função da ciência histórica (RÜSEN, 2001), dos documentos de arquivo e dos sabores (FARGE, 2009) e dos saberes a partir dos arquivos públicos, onde os documentos citados anteriormente, devem cumprir, fora de caixas, pacotilhas ou expositores ilegíveis⁸, as suas funções sociais, culturais, públicas/acessíveis, pedagógicas e legais.

Nós, os livros didáticos e os documentos de arquivo: “para refletir”

A seguir, relatos e/ou cópias digitalizadas (“tipo” prints) do estudo exploratório que executei com a participação de 3 professores(as) - do total de 7 professores(as) colaboradores para a produção deste artigo - a partir da metodologia da pesquisa em colaboração.

Compartilho as falas dos(as) docentes sobre os usos, abusos (o que chamo de negligência do documento histórico de arquivo), ausências propositais e, por outro lado, presenças comprometidas com o saber-fazer histórico do(a) professor(a) pesquisador(a) intelectual e dos(as) jovens diante da disciplina e do livro didático de História.

A Profa. Adriana Santos de Oliveira, docente da EMEIEF José Mário Barbosa/MARACANAÚ-CE, do 6º ao 9º ano do EF II, usa a Coleção “História, Sociedade e Cidadania” de Alfredo Boulos Junior⁹ e relatou em entrevista estruturada por escrito que:

——— 8 *Os expositores tradicionais, móvel em madeira e tampo de vidro, como existem em certos arquivos públicos, dentro podem conter livros de registros de avisos ou ofícios recebidos e expedidos, correspondências trocadas entre, por exemplo o Governo da Província do Ceará e os Ministérios do Império/RJ - século XIX, e/ou documentos destacados de outros fundos documentais, comumente identificados e expostos em alusão à alguma comemoração ou consagração como, a discutida abolição da escravidão no Ceará em 1884. Sendo que a forma, a função e o conteúdo (RUSEN, 2015, p.102-107) desse ajuntamento, para o visitante/pesquisador, não são expostos. Nem na perspectiva arquivística (Princípio da Proveniência; Princípio do Respeito pela Ordem Original; Princípio da Organicidade; Princípio da Unicidade; Princípio da Indivisibilidade ou integridade), nem da ciência histórica, que é a formação do pensamento histórico pela experiência, interpretação e orientação.*

——— 9 BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História, sociedade e cidadania. Ensino Fundamental: anos finais*. São Paulo: FTD, 2018.

Os dois livros que tratam de arquivos mais próximos de nós é o do sexto e o do nono. No sexto ano, os dois primeiros capítulos são sobre fontes e patrimônio, mas o que tem é imagem de patrimônio material. Igrejas, fachadas, etc. No nono ano tem muitas imagens e charges. Quase nada de textos em jornais ou texto de documentos antigos.

O Prof. Paulo Cesar dos Santos, docente do Centro de Educação Municipal Deputado Manoel Rodrigues/MARANGUAPE-CE, trabalha com as turmas do 7º ao 9º ano. Disse o seguinte sobre um trecho da “Carta do Descobrimento: ao Rei D. Manuel” de Pero Vaz de Caminha¹⁰ proposta como atividade (seção “para refletir”) para o 7º ano, componente curricular “As grandes Navegações”¹¹: “O documento analisado é a ‘famosa’, porém pouco conhecida, carta de ‘descobrimento’ do Brasil. Nela podemos analisar as primeiras intenções dos colonizadores europeus”.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

a) Conclui-se que eram grandes a esperança e a preocupação dos portugueses em achar ouro e prata na “nova terra”.

b) “Porém, o melhor fruto que podemos tirar dela, me parece, será salvar esta gente, tornando-a cristã.”

c) “E, desta maneira, aqui conto a Vossa Alteza o que vi nesta Vossa terra.”

PARA REFLETIR

A carta de Caminha é um importante documento histórico. Leia a seguir um trecho que fala da nova terra:

Nesta terra, até agora, não pudemos saber se existe ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro. Porém, a terra em si é de bons ares, assim frios e temperados. As águas são muitas e infinitas. A terra é tão grandiosa que, querendo aproveitá-la, tudo dará nela, por causa das águas que tem.

Porém, o melhor fruto que podemos tirar dela, me parece, será salvar esta gente, tornando-a cristã.

E, desta maneira, aqui conto a Vossa Alteza o que vi nesta Vossa terra.

TORRES, Adriana; PEREIRA, André. Ilustrações de Tiburcio. A carta de Pero Vaz de Caminha. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991. p. 21.

a) O que se pode concluir da leitura da primeira frase?

b) Em que trecho da carta se percebe a intenção dos portugueses em expandir sua religião?

c) Em que trecho o escrivão diz que considera a nova terra propriedade do rei de Portugal?

Texto de apoio
Relatos de viagem

178-179 / 292

Fonte: BOULOS JUNIOR, Alfredo. História, sociedade e cidadania. Ensino Fundamental: anos finais. 7º ano, Manual do Professor. São Paulo: FTD, 2018, p.128. Disponível em: < <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/historia-sociedade-e-cidadania/>>.

——— 10 CAMINHA, Pero Vaz de, 1450?-1500. *A Carta do descobrimento: ao rei D. Manuel/Pero Vaz de Caminha; (edição e atualização)*. Maria Angela Villela- Edição Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013. (Saraiva de Bolso).

——— 11 BOULOS JUNIOR, Alfredo. História, sociedade e cidadania. Ensino Fundamental: anos finais. 7º ano, Manual do Professor. São Paulo: FTD, 2018, p.128.

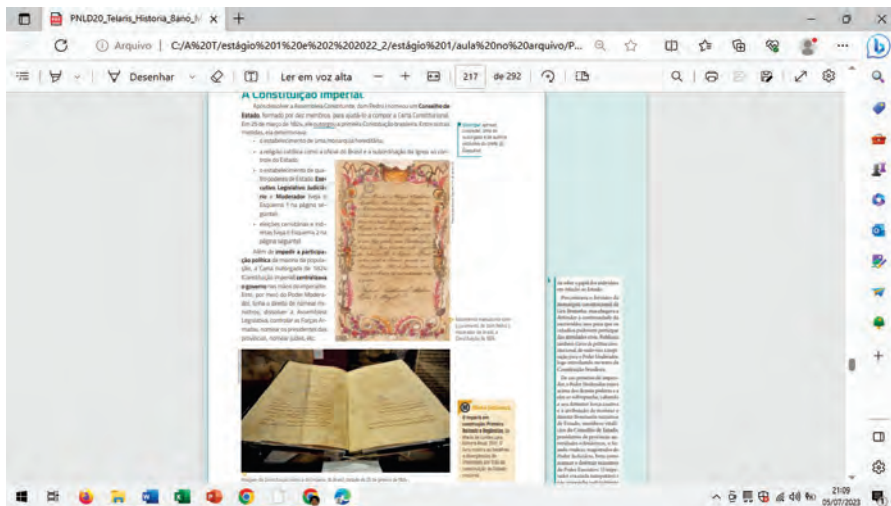
O Prof. Carlos Marley Mateus Correia, docente da Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, localizada no bairro Pici, periferia de Fortaleza - CE, leciona no 8º e 9º ano e sobre a Coleção Teláris e documentos de arquivo, destes anos, comentou:

A coleção Teláris, utilizada na Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, localizada no bairro Pici, periferia de Fortaleza - CE, foi escolhida no PNL D 2017. Quando escolhemos o livro observamos, à época, sobretudo o trato com as fontes e amplitude e profundidade na abordagem dos conteúdos. Como é comum nesses processos tentamos aproximar a escolha com as áreas de interesse/pesquisa das/os professoras/es envolvidas/os, de modo que a questão do arquivo acabou ficando em segundo plano. Pessoalmente não costumo trabalhar com documentação de arquivo, a exceção das imagens de arquivo, principalmente fotografias, abundantes na coleção. No livro do Nono Ano sobremaneira, é possível trabalhar com jornais, entre outros periódicos distribuídos ao longo dos capítulos.

Na sequência uma foto da Carta Constitucional e da primeira Constituição do Brasil (documentos selecionados por mim), outorgada em 1824, por Dom Pedro I. Estes documentos compõem o "cenário" narrativo sobre o Primeiro Reinado. As informações históricas às margens das fotos não partem da leitura e da análise dos documentos, são sínteses sobre um dos acontecimentos, já posto em destaque por ser um documento "floreado" de recursos tipográficos (no caso da Carta), do então Imperador do Brasil que, como exposto, sugerem para os(as) discentes a memorização e, impossibilitam, de imediato, o(a) docente de suscitar sua interpretação, trabalhar a competência de evidência histórica, uma das matrizes do pensamento histórico, em conjunto com a turma de estudantes do 8º ano.

A leitura aí é praticamente em vão. Papéis descontextualizados/desconectados como documentos não digitais ou digitalizados, documentos de arquivo, fonte histórica para o reconhecimento/reconstrução da consciência histórica, intrinsecamente dos escolares que, como são apresentados, se mostram como uma versão derradeira da nossa história. Algo desfocado da aula de história, da cultura histórica, da cultura escolar e, porquê não, da cultura documentária.

Figura 1: Carta Constitucional e a Primeira Constituição Brasileira, 1824



Fonte: VICENTINO, Claudio; VICENTINO, José Bruno. Telàris. História, 8º ano, Manual do Professor. São Paulo: Editora Ática, 2018, p.183. Uma das coleções mais adotadas pela Rede Municipal de Educação de Fortaleza e Região Metropolitana, no EFII. Disponível em: < <https://www.edocente.com.br/pnld/telaris-historia-8o-ano/> >.

O que nos instiga a lembrar dos respeitáveis intelectuais dos IHGB's que estavam sempre a postos para tirar a poeira dos arquivos e desvendar verdades históricas. De certo modo, a onipresença, o comportamento absolutista desses historiadores, intelectuais de "berço", permanece na ação de parte dos historiadores contemporâneos, e/ou dos seus pares, no pretensioso ofício de ensinar, aprender e, talvez de explicar a história a partir das fontes. Não corroboraram, assim, com a formação intelectual dos(as) futuros(as) e já docentes. Contudo, há esperança e luta, nos escreve Giroux:

[...] Portanto, os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano das escolas. Mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia

e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição de poder. [...] (GIROUX, 1997, p.129).

Ou seja, o acesso didático aos documentos de arquivo oficiais faz parte (ou deveria fazer) da atividade dos(as) professores(as), que com suas indignações e pelo princípio fundamental da dúvida, da dúvida e da pergunta historiadora, são intelectuais que sempre aprendem e pesquisam nas aulas de história. Mas, como? Formatando o pensamento histórico, como sugerem as seções de orientações metodológicas para os(as) professores(as) nos manuais dos livros didáticos de divulgação distribuídos nas escolas nos períodos de escolha do PNLD, ao invés da formação do pensamento histórico, explorando as narrativas históricas nos documentos de arquivo, construindo-os e desconstruindo-os, o que SCHMIDT (2020) chama de contradição dialética.

A criação do arquivo escolar ou o arquivo da aula de história, uma outra concepção do “diário de classe” poderia ser usado para o estudo do ensino e da aprendizagem da história junto com as fontes históricas, no caso, dos documentos de arquivo de forma avaliativa e processual.

Referências

- FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.
- GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**. In. Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- KOYAMA, Adriana Carvalho. **Arquivos online: ação educativa no universo virtual**. São Paulo: ARQ-SP, 2015.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Ed da Unicamp, 2013.
- MATTOZZI, Ivo. **Arquivos simulados e didática da pesquisa histórica: para um sistema educacional integrado entre arquivos e escolas**. História Revista, Goiânia, v.14, n.1, p.321-336, jan./jun.2009.
- MESZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- ROMANELLI, Francesca Cavazzana. **“Archivi, didattica e nuove tecnologie”. Apresentação no Workshop “La didattica della storia. Archivi, reti, strumenti digitali: esperienze in corso”**. Firenze, Italia, 2002. Disponível em <: http://www.dssg.unifi.it/_storinforma/Ws/archivi3-prog.htm>. Acesso em: 01 de jun.2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica.** Teoria da História - os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001.

----- **Teoria da história.** Uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (Orgs.). **Competências do Pensamento Histórico.** Curitiba: W.A editores, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da história.** Curitiba: Editora CRV, 2020.

TRAVERIA, Gemma Tribo. **Ensenñar a pensar historicamente: los archivos y fuentes documentales em la enseñanza de la historia.** 1ª Edição. Barcelona: Universitat Barcelona, 2005. (Cadernos de formación del profesorado-educación secundaria).

VICENTINO, Claudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris.** História, 8º ano, Manual do Professor. São Paulo: Editora Ática, 2018.

Memórias e saberes narrativos de Gestores da Escola Marista Santa Marta, na ocupação urbana Nova Santa Marta, Santa Maria/RS¹

Gabriel Christino Borges²
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Sândiara Daíse Rosanelli³
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Jorge Luiz da Cunha⁴
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

——— 1 *O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em Educação, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM).*

——— 2 *Mestrando em Educação na UFSM. Especialização em Gestão Educacional pela UFSM. Licenciatura em Filosofia pela UFSM. E-mail: gabrielpjm@gmail.com*

——— 3 *Mestre em Educação pela UFSM. História - Licenciatura e História - Bacharelado pela UFSM. E-mail: sandiararosaneli@gmail.com*

——— 4 *Professor Titular da UFSM. Doutorado (Dr. phil) em História Medieval e Moderna Contemporânea pela Universität Hamburg, Alemanha. Mestrado em História Social do Brasil pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Licenciatura Curta e Licenciatura Plena em Estudos Sociais, História e Geografia pelas Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul. E-mail: jlcunha11@yahoo.com.br*

Introdução

Iniciar a escrita sobre uma história que ainda está em construção é contar para quem a “lê” uma possibilidade de encontro, de descobrir em si um novo caminho de se reconhecer. As buscas da pesquisa iniciada na comunidade da Nova Santa Marta, em Santa Maria (RS), requerem olharmos para as possibilidades de que tudo na História poderia ter sido diferente diante de uma simples escolha ou de uma decisão equivocada. Mas os rumos foram construídos por aqueles que acreditaram, por uma luta popular que se forjou e enfrentou o poder público e seus governos, que tentaram repreendê-los e tomar aquilo que deveria ser das pessoas por direito legítimo.

A partir dos anos de 1960 até o final dos anos 1980 ocorreram diversos debates acerca das construções de habitações e reformas urbanas em todo o território brasileiro. Em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, nesse mesmo período ocorreram 13 ocupações urbanas nas terras do município (SILVEIRA, 2014). E, entre os anos de 1990 até 1999, são mais 16 territórios ocupados em Santa Maria (SILVEIRA, 60-63, 2014), dos quais, 11 ocupações tiveram o apoio do Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN) consolidado no ano de 1990, após o Primeiro Encontro Nacional, depois de diversas ocupações serem deflagradas durante os anos de 1980.

Nesse sentido, a história que será contada aqui⁵, tende a destacar a escola Marista Santa Marta, e suas gestões, como agentes que contribuem para a consolidação sociocultural e histórica da comunidade da Nova Santa Marta, desde a tomada de decisão para a construção de uma escola até os dias de hoje, ou seja, em seus 25 anos de história presente. Justifica-se ainda a importância das narrativas e a relação com a história oral dos gestores da Escola Marista Santa Marta. Essa escola está vinculada à trajetória estudantil de um dos pesquisadores, a qual,

——— 5 O presente trabalho aborda através de uma narrativa histórico-biográfica e (auto)biográfica, significadas por meio da consciência histórica, um relato da construção da escola Marista Santa Marta junto a comunidade e seu papel social, histórico e cultural nas memórias dos sujeitos envolvidos, respeitando e valorizando a diversidade de vozes, perspectivas e consciências históricas dos ocupantes e a realidade particular da região.

desde o início, foi marcada pelas experiências vivenciadas na ocupação urbana do bairro Nova Santa Marta, situado na porção oeste em relação ao município de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS).

A oportunidade de fazer parte da escola em estudo fez com que o caminho educacional se transformasse, permitindo “ver” além da realidade em que estava inserido. As diversas experiências proporcionadas levaram-no a se interessar pela área da educação, se constituindo como sujeito de sua própria História. Diversos estudos foram elaborados naquela região de Santa Maria, principalmente sobre seu aspecto urbano e histórico, sobre os olhares da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), principalmente por ser palco da luta popular por moradia.

A escola Marista Santa Marta está inserida em uma luta das famílias pelo direito à escola e educação para os seus filhos, garantidas pela constituinte de 1988, assim como o direito à moradia. Segundo Ost e Silveira (2021), a escola chegou antes de sua inauguração, em 1996, ano em que o primeiro gestor começou suas práticas e suas funções. Inaugurando seu primeiro espaço físico em 1998, se inseriu na realidade da própria comunidade que iria receber a escola (OST; SILVEIRA, 2021).

Não podemos deixar de perceber, que a realidade da escola se alterou desde sua inauguração, possibilitando um momento de olhar para estas histórias e transformações como uma análise crítica, significativa e reflexiva. A importância de relatar as experiências do primeiro gestor se faz para aprofundar uma História e dar a ela uma resposta documental, que está em constituição, principalmente em função de transformações que a escola, com sua diversidade, enfrentou desde sua chegada junto com uma ocupação (em torno de cinco anos de sua instalação na comunidade). A escola e seus gestores viram os primeiros “casebres” ganharem formas, viram surgir as primeiras ruas de uma comunidade que ainda era chamada de “Fazenda Nova Santa Marta”.

Esses relatos da transformação da comunidade serão também, retomados nos relatos da gestão, visando o diálogo com a comunidade e a própria construção de políticas públicas para uma nova realidade. Neste sentido, alguns questionamentos nos motivaram na construção da pesquisa, especialmente na busca por uma resposta coerente à seguinte

indagação: "Quais foram as práticas e políticas educativas adotadas pelas gestões da escola para transformar a realidade local e proporcionar uma perspectiva de transformação social?"

Desta forma, reflete-se sobre a caracterização das ações dos gestores educacionais da escola Marista Santa Marta, bem como de sua permanência no bairro Nova Santa Marta, promovendo transformações na construção de memórias da comunidade.

História da Ocupação da Nova Santa Marta

Para compreender a História, precisamos voltar para 09 de Janeiro de 1979, quando as terras que pertenciam aos dois irmãos da família Carlesso, Ermino e Gentil, são desapropriadas pelo Estado do Rio Grande do Sul. As terras dos irmãos Carlesso tinham 1.126 hectares, os quais eram divididos e cada hectare de terra tinha um fim, seguindo o plano do governo do estado do Rio Grande do Sul – Amaral de Souza (1979-1983) (OST; SILVEIRA, 2021).

Foram destinados, na época, 344 hectares para habitação, dos quais, apenas 39 hectares deram origem a 872 moradias, construídos pela Companhia de Habitação do Estado do Rio Grande do Sul (COHAB), fundando os bairros Santa Marta e Juscelino Kubitschek no município de Santa Maria. Em 1984, pela Lei Estadual 7933/1984, foram doados 305 hectares para que a COHAB realizasse a construção de conjuntos habitacionais no período de 5 anos, conforme o Plano Nacional de Habitação. O acordo não foi cumprido e a área retornou ao Estado, que não a destinou um novo fim, deixando esse território desocupado, ainda resquícios da fazenda Carlesso.

Esse território foi ocupado na madrugada do dia 07 de dezembro de 1991, dando origem à comunidade da Nova Santa Marta, que se tornou a maior ocupação dos anos de 1990-1999 entre as 11 ocupações urbanas em Santa Maria com apoio do MNLM, ocorridas nessa década. Naquela madrugada, segundo relatos de ocupantes e os próprios Ost e Silveira (p.11, 2021), reunidos a luz de velas na Igreja São João Evangelista, 33 famílias, gerando um total de 100 pessoas, que, as três horas, "rumaram" em pequenos grupos para o que então seria a ocupação.

O Padre Carlos Ivo Menegais (apud OST; SILVEIRA, p. 12, 2021), pároco da Igreja, descreve essa ida à ocupação da seguinte forma:

"Não tínhamos transporte, apenas o fusquinha da paróquia com o qual buscamos as 'coisas' de que precisavam. Um colchonete para uma criança, uns 'paninhos' para outra família 'bueno', e assim saímos. Era uma noite estrelada, sob a proteção de Nossa Senhora Padroeira ficamos ao relento Amanheceu um dia bonito, com o sol e o céu azul. Estava combinado que na parte da manhã dezenas de família iriam se juntar aos que lá estavam. Isso, no entanto, não aconteceu devido à ação da Brigada Militar"

A citação acima tem dois pontos importantes. Primeiro, o desejo por moradia e em seguida, o segundo ponto, a repressão do Estado, o qual não garantiu o direito à moradia já previsto pela Constituição de 1988. A repressão se torna mais intensa, no dia 18 de dezembro, quando o Estado, mesmo não apresentando uma solução para o problema da habitação, pede na justiça a reintegração de posse. O pedido foi negado em 24 de dezembro, pela juíza Judith dos Santos Mottecy.

O processo era mediado entre o poder público e o movimento popular de luta pela moradia, conhecido como Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN). Nesse período, a ocupação crescia cada vez mais, de forma que se criaram organizações internas para resistir ao frio, à chuva, à falta de água e de luz elétrica. Os moradores viviam em barracas e deixavam uma área central para reuniões e plenárias. Quanto mais o tempo passava, a ocupação recebia novos apoios de projetos, sindicatos, comunidades políticas e religiosas, de diversas religiões, que também aderiram a causa. Em 1992, iniciaram a construção das primeiras casas. Porém o Estado, acreditando que se tratava de uma nova ocupação, iniciou seu trabalho de repressão, fazendo o uso da força policial. É importante destacar a importância da ocupação para o município, porque lá se cria a primeira fábrica de reciclagem de Santa Maria, intitulada Projeto Renascer, com o objetivo de garantir renda às famílias da ocupação, além de uma padaria comunitária.

A comunidade só foi reconhecida oficialmente em 2006, pela lei complementar de número 42, de 29 de dezembro de 2006, lhe dando

o nome de Nova Santa Marta. Entretanto, mesmo reconhecida, seguiu sem nome no mapa da cidade ou era chamada de "sem teto" e outros diversos nomes pejorativos que ainda intitulavam o preconceito e a marginalização ligada à ocupação urbana.

Escola Marista Santa Marta, uma escolha pela Comunidade "Ocupada"

A Instituição Marista, fundada em 1817, pelo então Padre Marcelino Champagnat, na França (SESTER, 2011, p.132), tinha como objetivo inserir nas comunidades a missão Marista de dar aos jovens uma boa educação, na esperança de torná-los "Bons cristãos e virtuosos cidadãos" (PUJOL, et al, 1983), para fazer isso se espelhava nos valores cristãos da Igreja Católica e nas virtudes Marianas, que via em Maria, a mãe de Jesus, um exemplo a ser seguido.

Os irmãos Maristas no Capítulo Geral, realizado nos dias 8 de setembro a 23 de outubro, em Roma de 1993, discutem muito sobre os pobres e os marginalizados, ao qual se referirem aos caminhos de Champagnat ao retornar a verdadeira missão pela superação dos oprimidos, incentivados pela teologia da libertação e o encontro com os mais pobres.

"27. O Capítulo pede ao Instituto que se comprometa prioritariamente com os mais pobres. Cada Província entrará num processo de discernimento. Depois implantará, nos próximos quatro anos, pelo menos um projeto significativo de presença Marista junto às Crianças e aos jovens mais abandonados. Esse projeto será elaborado e realizado em colaboração com Leigos." (Irmãos Maristas, p.21, 1993).

Reforçado o compromisso, os Irmãos Roque Salet e Dealmo Valentim, fazem uma visita ao "sem-teto", sem saber muito como se daria o trabalho, mas iniciaram um projeto social naquela localidade. Na visita às famílias, segundo Ost e Silveira (2021), relatam que os irmãos perguntavam o que elas precisavam e muitas respondiam que uma creche se fazia necessária para os pais e mães deixarem os filhos e para trabalhar. Essa consulta à realidade da comunidade permite uma percepção das carências de orientação⁶, interligada a formação subjetiva, social e identitária desses sujeitos.

Ost e Silveira (2021), descrevem que talvez uma escola não teria passado pela mente daquelas pessoas, principalmente das mulheres. Eles ainda dizem que as pessoas naquela realidade “sonhavam com os olhos abertos”. A vida não dava as coisas que aquelas pessoas pediam sem ao menos exigir delas uma luta e uma cobrança do poder público, como podemos perceber olhando para a História da ocupação.

Em 1996, a ideia de uma escola surgiu a partir de uma reunião do Conselho da Mantenedora Sociedade Meridional de Educação (SOME), registrada em ata de número 7/1996. Dessa forma a instituição solicitou o comodato do Governo do Estado para a construção da Escola que atenderia cerca de 800 alunos, nos primeiros anos do ensino fundamental. Já no ano seguinte, em 1997, aconteceu uma caminhada, chamada de Caminhada da Cruz, saindo das proximidades de onde iniciou a ocupação urbana. No mesmo ano, no dia 19 de dezembro, os irmãos Pedro Ost, Rovilio Moro e Arno Gribler se juntaram à comunidade, com uma casa chamada carinhosamente pela comunidade de “Casa dos Irmãos Maristas”. O Irmão Pedro Ost, recebeu a missão de ser o primeiro diretor da Escola Marista Santa Marta.

Consciência Histórica da Gestão da Escola Marista

Ser gestor de uma escola requer muitas coisas e uma delas é conhecer a escola. Mas como conhecer uma escola que ainda nem se ergueu? Como conhecer os profissionais que a constituíram? Ost, teve uma missão além da direção da escola, que era de selecionar os professores e funcionários para a mesma. Em uma comunidade na qual 80% dos moradores estavam desempregados e viviam de serviços avulsos e pontuais para sobreviverem, uma realidade de muitos brasileiros na época. O diretor então tomou a decisão de dar preferência às vagas a membros da comunidade.

——— 6 A carência de orientação é entendida no presente aliada a consciência histórica pela perspectiva da Educação Histórica (SCHMIDT, URBAN, 2018), de modo que reflète a formação do sujeito embasada no contexto sociocultural para além da aprendizagem e da educação, atribuindo sentido e significado para o passado histórico vivido e experienciado (CUNHA, ROSANELLI, 2019).

Pedro Ost (2021) relata: "Para ser professor ou funcionário, terão prioridade os moradores da Nova Santa Marta. Se houver algum professor morador da ocupação, desde que passe na avaliação escrita e na entrevista, terá vantagens na seleção." (OST; SILVEIRA, 2021, p.17).

Dessa forma, outras decisões foram tomadas e fariam a diferença inicial desta gestão, pois além de priorizar os moradores da comunidade para um emprego de carteira assinada, que garantiria o sustento de suas famílias, garantiu-se também que os trabalhadores pudessem trabalhar em meio turno, possibilitando assim a contratação de mais pessoas, ou seja, mais famílias garantiriam mesmo que o mínimo para seu sustento (OST; SILVEIRA, 2021, p.18). Algumas decisões tomadas não foram bem acolhidas pela SOME. Uma delas, na qual Pedro Ost se manteve firme, foi que haveria contratação de professores, e estes seriam homens, pois, na maioria das vezes, as escolas privadas priorizavam a contratações de mulheres, porém o então diretor disse:

[...] na periferia, o pai abandona a casa, deixando a cargo da mãe a educação e o sustento. Por isso, fazia-se necessário a figura masculina do professor, que se tornaria importante neste processo educativo. E assim foram contratados vários professores para trabalhar da primeira à quarta série. (OST; SILVEIRA, 2021, 18).

Mais uma vez a escola andou na contramão do que se pedia para um emprego, pois quando se busca um emprego as primeiras exigências são o tempo disponível e experiência, por exemplo. Sobre o tempo, a escola só exigia um turno de disponibilidade e a outra exigência era "Não" ter experiência. Segundo os primeiros professores e funcionários, as críticas vieram nos comentários da seguinte maneira: "Professores sem experiência?", "Como que isso poderia dar certo?", "A escola vai desmoronar". O preconceito ainda vinha em falas como estas "como um professor sem experiência, vai dar aula em uma das vilas mais violentas da cidade?" Pedro Ost, ainda foi mais além, alguns professores só tinham em seu currículo o curso de magistério.

A maioria dos estudantes da primeira série tinha seus 14 anos de idade, para isso foi exigido dos professores uma experiência de alfabetização. Isso ocorreu para que não houvesse frustrações destes alunos

que iniciavam sua jornada na escola. Esse elemento ressalta, mesmo que indiretamente, a preocupação com a formação completa desses estudantes, de modo que o processo educacional permitia sanar parte de suas carências de orientação frente a realidade singular que enfrentavam. A gestão do Pedro Ost se manteve firme e não recuou diante das críticas. Ele compreendia que estava fazendo a coisa certa, pois a ideia era transformar a comunidade e isso se desenhou em seus primeiros anos ao dar emprego aos professores e moradores da comunidade, oportunizando aqueles que tinham pouca experiência.

Os professores que foram contratados, "só possuíam de experiência o estágio curricular" de seus cursos. Os professores foram formados pelo então diretor, que gerou uma formação intensa. O então diretor, teve que, como próxima missão, selecionar os estudantes desta escola. A Nova Santa Marta, tinha um grande número de crianças fora da escola, porém a escola não podia acolher a todos. Então, se decidiu junto com a associação comunitária, quantas vagas seriam distribuídas pelas vilas da comunidade, sendo selecionados 467 alunos, que geraram 20 turmas na escola. Pedro Ost (2021, p.20) relata:

"[...] iniciamos com oito turmas de primeira série do ensino fundamental. Duas delas foram formadas por alunos com idade superior aos 14 anos. Não lembro exatamente, mas tiveram poucos alunos em idade regular nesta etapa. Na sequência, a segunda série teve cinco turmas, a terceira com quatro turmas. Alguns alunos da quarta série tinham mais de 20 anos. Todas as turmas funcionavam no diurno." (OST; SILVA, 2021, p. 20-21).

Isso só nos mostra o quanto a comunidade necessitava de uma escola que os acolhesse e estivesse disposta a moldar-se conforme sua realidade, a fim de realmente se (auto)transformar com ela.

A gestão da escola decidiu que antes de iniciar o ano letivo, os alunos seriam visitados, isso fazia com que os professores fossem conhecer a realidade de seus alunos. Essa realidade fazia com que os professores se aproximassem da família dos alunos e de seu próprio contexto social, ainda estabelecidos na ocupação. A escola tinha que deixar claro que tinha feito uma opção pela comunidade, pela sua realidade singular e

por aqueles professores, que estavam cheios de sonhos, já que muitos estavam tentando empregos em diversos lugares.

As visitas às famílias se tornaram uma prática de formação dos professores e da comunidade, aproximando-os. Segundo o gestor Pedro Ost, "era lindo ouvir os relatos quando os professores retornavam à escola." (OST, SILVEIRA, 2021, p.22). Isso já mostrava que a escola junto com sua gestão e seus agora professores Maristas tinham sonhos.

Escola como espaço de resistência, autonomia, luta e transformação

O primeiro gestor, não teve uma gestão fácil. Alguns políticos e associações queriam interferir na sua constituição enquanto escola da comunidade, alguns até tentaram apadrinhar alunos para que estes conseguissem uma vaga sem ao menos passar pelos critérios de seleção. Porém, a escola se manteve firme e as tentativas de ocupar o espaço que era da escola e de sua gestão foram frustradas.

Isso significava resistir a pressões externas e internas, como foi o caso dos frequentes roubos no início da construção da escola. A empresa responsável não tinha isso como importância, mas os primeiros Irmãos Maristas e o Irmão diretor sim. Sabendo do acontecido dos roubos, o diretor disse "deixando passar esse ocorrido transmitiremos à população a imagem de medo e descaso". O Irmão sondou e descobriu onde estavam a lata de tinta, pegou o carro e foi ao encontro do então ladrão, o mesmo ao vê-lo saiu correndo. O boato logo chegou aos ouvidos de todos os membros da comunidade, e alguns comentavam: "Bah, o diretor foi atrás do cara", isso fez com que a comunidade começasse a entender que aquele lugar tinha dono e ali era a escola Marista.

O diretor teve ainda que lidar com conflitos de jovens na frente da escola, pois como todos os conflitos comuns de periferia também estavam presentes na Nova Santa Marta. Nos primeiros meses de aula aconteceu um acerto de contas, o diretor, então sabendo do que ocorreria, solicitou à Brigada Militar uma viatura. Antes dos alunos saírem no final do turno das aulas, já existia um aglomerado de pessoas em volta da escola. Como ainda era descampado o lugar era fácil visualizar a junção

se formando, o então diretor Ost reforçou o apelo à Brigada Militar que chegou em 10 minutos ao local e cerca de 15 jovens foram colocados contra a parede, fizeram os procedimentos legais e foram liberados. Alguns gritavam "vamos pegar o diretor", dando a entender que o acerto de contas iria continuar, porém Pedro Ost, entregou um recado: "Na frente da escola não haverá conflito, nem acerto de contas, se tentarem a polícia militar será chamada novamente".

Como a comunidade ainda era um descampado, não existiam lugares ou áreas com estruturas para prática de esportes. Então a escola, que tem seu campo de futebol e quadras de esporte, abriu suas portas, porém o diretor exigiu que não poderiam haver drogas e nem consumo de bebidas alcoólicas na escola. Nos primeiros finais de semana houve um fato e o diretor fechou o espaço por um mês, transmitindo a mensagem de que a escola resistiria e que ensinaria a comunidade a respeitar aquele espaço. A abertura da escola aos finais de semana possibilitou à comunidade um espaço que dava autonomia e esperança. Pois aqueles que ali estavam, não se envolviam com drogas, gerando na comunidade a capacidade do cuidado do espaço físico de uso comum que até então não havia na comunidade com tanta estrutura.

Na escola começaram a acontecer as reuniões dos movimentos populares, lideranças e associações. Isso geraria na comunidade a capacidade de debate e de transformação, o diretor fazia questão de se fazer presente nessas reuniões e ajudar com o que lhe coubesse. A escola nunca cedeu aos interesses de nenhum partido político ou de algum dirigente de movimento, porém a escola sempre oportunizou o espaço como um lugar de debate e transformação social.

A escola buscou sempre se apropriar das necessidades da comunidade, como por exemplo, a construção de uma ponte junto aos moradores, por que os alunos tinham que pular um riacho para poder chegar na escola. Ela também foi em busca do Programa de Aceleração e Crescimento (PAC), em diálogo com as lideranças e financiamento para uso e benefício do espaço escolar. Além disso, a escola tem um impacto pelo espaço que constitui na comunidade, ao qual, busca-se sempre a "caminhada ecológica", que visa a limpeza da comunidade e a consciên-

tização dos moradores. Ademais, a Caminhada da Paz uma vez por ano, a fim de dizer não a violência e ao uso de drogas. A escola sempre se preocupou com temas emergentes desde sua fundação.

Considerações Finais

A Escola Marista Santa Marta, hoje possui mais de 25 anos de História e a comunidade da Nova Santa Marta possui mais de 31 anos. Ambas constituem uma relação de luta e resistência, com significação da realidade na formação dos indivíduos enquanto sujeitos sócio-históricos. Essas memórias, ainda em construção, detalham o quanto esses laços são significativos, pois permitem mudar, por meio da educação, as ideias e sonhos de sujeitos que são oprimidos de forma constante pela sociedade como um todo. Ter a chance de uma escola, que até o momento é considerada particular, vir para uma ocupação e oferecer às crianças da periferia o mesmo estudo que é oferecido no centro da cidade e ainda garantir emprego para moradores desta comunidade, permite transformar os horizontes socioculturais dos sujeitos da comunidade. O primeiro diretor morou na comunidade, acompanhou de perto as realidades dos jovens, da construção e da transformação de uma comunidade.

Essas transformações geraram vidas e a escola se tornou referência em solidariedade, autonomia, resistência e luta popular. A escola não só atinge o que foi colocado no Capítulo Geral de 1993, como também cumpre a responsabilidade de alfabetização de jovens e inicia uma proposta de educação na idade certa. Por fim, ela cumpre um papel além da educação formal em uma comunidade onde as pessoas teriam poucas coisas para se sonhar. Aos poucos as famílias constroem suas casas, conseguem garantir alimentação aos seus filhos e conquistam o direito de estudar em uma escola, mesmo com um sonho ambicioso de se fundamentar em uma ocupação.

Hoje a escola possui quase 1000 alunos entre a Educação Infantil e o 9º ano. A escola continua lá, sua essência ainda é lutar pela existência de jovens que conheçam sua história e possam transformar suas realidades, significado, suas vivências e experiências. Esse processo, por meio da rememoração com sentido, como a realizada no presente, possibilita

visualizar narrativamente a História e os efeitos educacionais transformadores que o desenvolvimento da consciência histórica possibilita na formação de todo sujeito, especialmente em contextos historicamente marginalizados.

Referências

- CUNHA, Jorge Luiz da; ROSANELLI, Sandiara Daise. **Cultura e Consciência Histórica: processos de construção da singularidade sociocultural**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene (Orgs.). **Formação e aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em educação histórica e ensino de história**. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019. p. 75 88.
- IRMÃOS MARISTAS - Instituto dos Irmãos Maristas das Escolas - **Atas do XIX Capítulo Geral**, Roma, Outubro de 1993.
- OST, Pedro Vilmar; SILVEIRA, Sérgio Adolfo da. **Escola Marista Santa Marta: Uma escola diferente que faz a diferença**. Santo Ângelo: Editora Venâncio Ayres, 2021.
- PUJOL, Josep; BARRIO, Juan Moral; LLANSANA, Lluís Serra; - **EL educador Marista**. Edelvives: Zaragoza, 1983.
- PUJOL, Josep; BARRIO, Juan Moral; LLANSANA, Lluís Serra; **O educador Marista sua identidade seu estilo educativo**. Trad. Paulo Moretti. Provincias Maristas do Brasil, Porto Alegre, 1985.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (Org.). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W. A. Editores. 2018. (Coleção Educação Histórica – Volume 1).
- SESTER, Paul; **Origine des Frères Maristes: Recueil des écrits de St Marcellin Champagnat, 1789-1840 présentés par Frère Paul SESTER, f.m.s.** 1 Du Projet Personnel à la congrégation. Vol 1. Roma, 2011.
- SILVEIRA, Pedro Sérgio da. **O Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN) e a luta pela reforma urbana na Nova Santa Marta, em Santa Maria, RS**. Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em História – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS. 2014.

Visibilidades e invisibilidades no espaço urbano de Goiânia: história pública e didática da História em diálogos

*Cristiano Nicolini – UFG¹
cristianonicolini@ufg.br*

Introdução

O texto apresenta uma proposta didático-pedagógica desenvolvida nos anos de 2022 e 2023, no curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Goiás.

A ideia surgiu como uma forma de vivenciar um roteiro de História Pública pelo centro urbano da capital de Goiás, Goiânia. No entanto, durante esse percurso foram surgindo novas questões que perpassam a relação entre a Didática da História e os usos públicos do passado, evidenciando que os pontos visitados ao longo do trajeto podem ser compreendidos como *lugares de pedagogia*. No recorte aqui apresentado, descreve-se sucintamente o percurso desenvolvido em 2022 e de forma mais específica aquele realizado em 2023, cujo tema central foram

——— 1 Doutor em História. Docente FH UFG.

as visibilidades e invisibilidades no espaço público da cidade. Ao final, registram-se algumas considerações sobre esse trabalho, que gradativamente vem se desenhando como uma ação de extensão no âmbito da formação docente, articulando a Didática da História, a História Pública e os estágios supervisionados.

Nesse sentido, pretende-se ampliar os roteiros, incluindo docentes e discentes das escolas-campo onde os licenciandos e as licenciadas realizam os estágios.

Didática da História e História Pública no processo formativo

No curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Goiás o componente de Didática da História é ofertado no quinto período, antes do início dos estágios supervisionados, que ocorrem do sexto ao nono semestre curricular. Nessa etapa, são desenvolvidos tópicos que fundamentam o ensino e a aprendizagem em História, com foco na educação básica, mas sem perder de vista os outros espaços de construção e circulação do conhecimento histórico.

A perspectiva desse componente curricular compreende, conforme Rafael Saddi (2012), que há algumas ideias que reduzem a Didática da História a uma dimensão meramente instrumental, associada ao preparo de licenciandos para a docência a partir do uso de metodologias, técnicas e recursos didáticos. Para superar essas limitações, apresenta-se aos estudantes um conjunto de referenciais que ampliam os horizontes e contemplam a dimensão didática do conhecimento histórico no ensino escolar, na historiografia e nos usos públicos do passado. Nesse sentido, destaca-se que

[...] também o professor atua como um historiador público quando é capaz de fazer dialogar historiografia e outros conhecimentos/narrativas que produzem sentidos para o estar no tempo na realização de um aprendizado de história significativo. O professor/historiador público entende o conhecimento histórico escolar como uma construção compartilhada para a qual contribuem narratividades que se entrecruzam muitas vezes em oposição, em conflito, mas sempre como partes importantes da busca por orientação e identidade, seja individual ou social (WANDERLEY, 2020, p. 136).

Tal perspectiva contempla, inevitavelmente, a dimensão dos usos públicos do passado e suas possibilidades para o ensino e a aprendizagem histórica. Essa conexão é profícua por abranger as narrativas e ideias que estudantes trazem para a escola e são elaboradas nos diversos espaços nos quais interagem. São saberes que nem sempre partem dos referenciais do conhecimento histórico cientificamente elaborado; por isso, é fundamental que a História Pública dialogue com a Didática da História, pois ambas potencializam a interface entre os diferentes tipos de historicidade que compõem o desenho social.

Considerando essas possibilidades, desde o ano de 2022 são propostos roteiros pelo centro da cidade de Goiânia, no qual os licenciandos percorrem por lugares que, além de se configurarem como espaços de memória, são também lugares de aprendizagem histórica; ou, como definimos nesse texto, como *lugares de pedagogia*.

Lugares de pedagogia: visibilidades e invisibilidades no espaço urbano de Goiânia

No ano de 2022, os docentes dos componentes de Didática da História e de História de Goiás propuseram um roteiro pelo centro da capital de Goiás, Goiânia. Porém, o que no início seria uma aula pública acabou tomando outras proporções e se tornou um percurso por *lugares de pedagogia*. Isso porque as formas de interação que surgiram ao longo de uma caminhada por lugares da cidade trouxeram novas possibilidades de pensar a história local e regional, as quais transcenderam a simples visitação e observação de monumentos, praças, edificações e outras materialidades dessa paisagem (NICOLINI; SILVA, 2023).

Essa atividade apresentou como eixo temático a história pública de Goiás, cuja intenção foi abordar os usos públicos do passado e os processos de patrimonialização das memórias acerca de algumas passagens da história regional, principalmente aquelas ligadas à construção da capital do estado, na década de 1930. Para isso, propôs-se um roteiro integrando oficinas e visitas a espaços de memória no centro da cidade de Goiânia, incluindo os alunos do curso e o público externo, que foi convidado através de chamadas nas redes sociais.

Como objetivo da aula foi proposto que os estudantes relacionassem os conceitos e debates sobre História Pública e usos do passado no espaço público de Goiânia, articulando com a dimensão didática da História. Além disso, propôs-se que analisassem essa dimensão da cidade como representação do projeto da *Marcha para Oeste*, desenvolvido durante os governos de Getúlio Vargas, na presidência, e do interventor Pedro Ludovico Teixeira, no governo do estado. A partir disso, esperava-se que os participantes identificassem as evidências associadas a sentidos de modernização.

O roteiro seguiu vários pontos da cidade que apresentam narrativas tradicionais, exemplares, críticas e crítico-genéticas (RÜSEN, 2015). No ano de 2023, a proposta de roteiro partiu da ideia de que esses espaços são *lugares de pedagogia*. O título, *Visibilidades e invisibilidades no espaço urbano de Goiânia*, anunciou a intenção de uma proposta aberta às percepções dos participantes, sem que se oferecesse um guia para o que deveria ser observado. Apenas organizou-se um percurso contemplando determinados pontos da cidade que poderiam ou não ser percebidos durante a caminhada. Partiu-se da ideia de que os olhares e perguntas construiriam esse roteiro, ainda que o mapa apresentasse uma trilha previamente esboçada.

Nesse sentido, o percurso contemplou os seguintes lugares da cidade: I. o prédio do *Instituto Histórico e Geográfico de Goiás - IHGG*, fundado na década de 1930 e reformado recentemente, cujo ambiente reforça narrativas hegemônicas sobre o estado, ainda que aparentemente insinue a incorporação de perspectivas críticas; II. o edifício que abriga o *Instituto Rizzo*, uma réplica da cadeia da Cidade de Goiás (hoje *Museu das Bandeiras*), antiga capital do Estado, onde funcionam atividades relacionadas à identidade italiana; III. o *Memorial da Justiça Eleitoral de Goiás*, situado na sede do TRE-GO; IV. o Centro de Convenções de Goiânia, onde em meio às ruínas de uma antiga clínica foram encontradas as cápsulas de Césio-137, em 1987, gerando um traumático acidente radioativo naquele período; V. o local onde residia a família que se tornou vítima da contaminação pelo Césio e hoje funciona um estacionamento irregular.

A atividade, apesar de proposta no componente curricular específico do curso de licenciatura, foi aberta ao público mais amplo através de um convite divulgado nas redes sociais digitais. A ideia era abrir espaço para diálogos com outros públicos além do acadêmico, assim como aconteceu no ano anterior, quando pessoas que passavam pela rua, inclusive, se inseriram no roteiro e demonstraram interesse por aquilo que acontecia em pleno espaço público da cidade. A potência de uma aula histórica, nessa perspectiva, transborda o âmbito convencional escolar e universitário e se estende até o cotidiano da vida prática, conectando *lugares de pedagogia*.

Figura 1: Material de divulgação do roteiro



Fonte: O Autor (2023)

Um desses lugares, cuja visibilidade é construída historicamente no estado, é o *Instituto Histórico e Geográfico de Goiás (IHGG)*. Somando quase um século de atuação, a instituição hoje conta com um vasto acervo de fontes para pesquisa, ampliando as suas perspectivas e

contemplando outras narrativas. No entanto, predomina uma elaboração historiográfica que enaltece grandes figuras da história regional, as quais são geralmente homens, brancos e membros da elite. A visita ao local, como ponto de partida do roteiro, evidenciou o IHGG como um lugar de aprendizagem de determinadas narrativas históricas, as quais precisam ser problematizadas no processo de formação docente. Locais como esse constroem visibilidades, mas geram, nesse processo, algumas invisibilidades.

Figura 2: Ponto de partida - IHGG



Fonte: O Autor (2023)

Em seguida, os estudantes se dirigiram a outro local que apresenta visibilidade no contexto urbano da capital: em frente à Praça Cívica, onde se encontram alguns dos principais prédios públicos da capital, está situada a sede do *Tribunal Regional Eleitoral de Goiás - TRE*. Em um dos andares do edifício está o *Memorial da Justiça Eleitoral de Goiás*, cuja curadoria é realizada por um jovem historiador. Ele coordenou a visita que integrou o roteiro, explicando sobre o processo de elaboração

do memorial e dos significados presentes nas coleções em exibição ao público. Nesse *lugar de pedagogia*, os licenciandos puderem identificar outras visibilidades que a História Pública elabora; porém, as invisibilidades também foram identificadas nessa organização da memória sobre a democracia e seus enfrentamentos no estado de Goiás e no Brasil. Muitas são as possibilidades para articular esse espaço ao ensino de História nas escolas: a dimensão didática é evidente nesses lugares que narram o passado e problematizam o presente.

Figura 3: Memorial da Justiça Eleitoral de Goiás



Fonte: O Autor (2023)

Na sequência, os estudantes caminharam até as proximidades da Praça Cívica, onde se localiza o *Instituto Rizzo*, um centro cultural destinado a atividades relacionadas à cultura italiana na cidade. O prédio é uma réplica da antiga cadeia da Cidade de Goiás, que fora capital do estado até o começo da década de 1930. No local foi possível perceber as intencionalidades dos processos de patrimonialização de memórias regionais, cuja materialidade se expressa na edificação inspirada na arquitetura colonial setecentista, porém abrigando manifestações culturais de outra temporalidade e contexto histórico, em que se destaca a italianidade. Visibilidades e invisibilidades compõem essa narrativa pública.

Figura 4: Instituto RIZZO

Fonte: O Autor (2023)

Finalizando o percurso pelos *lugares de pedagogia* no centro da cidade de Goiânia, o grupo participou de uma roda de conversa sobre as tentativas de apagamento das memórias do acidente do Césio-137, ocorrido no ano de 1987 na capital. A professora e mestre em História Maria Isabel Teixeira falou sobre a sua pesquisa² a partir do *Centro de Convenções de Goiânia*, marco histórico do “[...] desastre radiológico que ocorreu em decorrência da ruptura de uma cápsula de um aparelho de radiografia e a liberação de 19,6 gramas da substância química Césio-137 em diversos pontos da cidade”.

A professora convidou o grupo a percorrer o caminho por onde a cápsula foi conduzida por um morador local. Nesse trajeto, refletiu-se “[...] acerca das políticas de memória que envolvem o acontecimento que evoca dor, sofrimento e experiências individuais e coletivas de

——— 2 TEIXEIRA, Maria Isabel Cardoso. *Passados sensíveis – os lugares de memória do desastre com o Césio-137 em Goiânia: entre a memória e o esquecimento (1987-2020)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

medo, discriminação e mortes". O tema "[...] oscila entre as ações políticas visando o esquecimento e as demandas por memória e reparação por parte da população diretamente afetada" (TEIXEIRA, 2021, p. 1).

Figura 5: Percursos do acidente do Césio



Fonte: O Autor (2023)

O grupo finalizou o percurso no local onde a família vitimada pelo acidente vivia³, que hoje abriga um espaço vazio utilizado como estacionamento, ilegalmente. No local, todos permaneceram em silêncio e depois observaram os grafites nas paredes, representando as memórias invisibilizadas pelo poder público, mas registradas naquele espaço como visibilidades resistentes. Elizabeth Ellsworth (2005) usa o termo *lugares de aprendizagem* para se referir a conjuntos arquitetônicos, exposições de obras de arte, museus, paisagens urbanas, peças teatrais, dentre outros espaços que funcionam como centros de aprendizagem, apesar de destoar dos ambientes tradicionais, que possuem metas e objetivos curriculares específicos e pré-estabelecidos.

— 3 "O acidente inicialmente ocasionou em quatro óbitos: a criança Leide das Neves da Silva (6 anos), Maria Gabriela Ferreira (38 anos), Israel Batista dos Santos (22 anos) e Admilson Alves de Souza (18 anos) e de acordo com o relatório da IAEA, contava com 249 pessoas atingidas pela radiação da fonte de Césio-137" (INTERNATIONAL ATOMIC ENERGY AGENCY. *The Radiological accident in Goiânia*. Vienna, 1988 apud TEIXEIRA, 2021, p. 9).

Nesses lugares aos quais a autora direciona a sua atenção se desdobram processos não estritamente cognitivos ou representacionais, pois envolvem ritmos, intensidades, durações e experiências estéticas que transcendem aqueles modelados em estruturas curriculares não tão flexíveis como a escola ou a academia. São espaços que oportunizam experiências únicas. Já o termo *lugares de pedagogia* é utilizado para se referir não somente a espaços como os descritos anteriormente.

Corresponde também às salas de aula, aos livros didáticos, aos monumentos, aos memoriais, às notícias da mídia, aos espaços arquitetônicos, às paisagens urbanas, dentre outras possibilidades que estão ligadas à consciência histórica pelas formas através das quais elas comunicam uma relação entre passado, presente e futuro por meio da narrativa (ANDERSON, 2017).

Considerando esses conceitos, entende-se que a proposta aqui apresentada potencializa a interação entre saberes da docência e da História Pública, na medida em que visualiza os diferentes lugares de pedagogia presentes no espaço urbano da cidade. Como professores em formação podem aproveitar esses referenciais para ensinar História na educação básica? Essa questão vem sendo contemplada na referida ação, cujos resultados apontam para a sua ampliação e inserção de novos sujeitos, como os docentes e discentes das escolas onde os licenciandos e licenciadas realizam os estágios curriculares.

Considerações finais

A proposta aqui apresentada ainda se configura como um projeto em implantação, cuja estruturação vem sendo elaborada a partir dessas primeiras experiências. Compreende-se, a partir do que foi narrado nesse texto, que tal iniciativa amplia as possibilidades formativas e de articulação entre a universidade e a escola de educação básica, principalmente, mas também outros espaços e sujeitos sociais que podem se integrar a essa ação. O conceito de *lugares de pedagogia* sustenta essa proposta ao compreender que são múltiplos os espaços de aprendizagem histórica e que as pessoas que percorrem esses trajetos não o fazem desprovidas de ideias e experiências prévias.

Assim como ocorreu nos percursos realizados com estudantes de licenciatura da Faculdade de História da UFG, outros estudantes de diferentes níveis e contextos formativos podem (re)elaborar os seus conhecimentos históricos nesse processo interativo. Cabe à universidade estimular tais conexões, entendendo-se que o conhecimento histórico e científico não pode mais se restringir aos bancos acadêmicos, mas deve se estender aos mais diversos espaços públicos e dialogar com as variadas formas de compreensão histórica. Sem essa interação, a História tende a se encastelar e separar, como ocorreu por muito tempo, a pesquisa e o ensino na formação docente e discente.

Referências

- ANDERSON, Stephanie. **The stories nations tell: sites of pedagogy, historical consciousness, and national narratives.** Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, v. 40, n. 1, p. 1-38, 2017.
- ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of learning: Media, architecture, pedagogy.** New York, NY: Routledge/Falmer, 2005.
- NICOLINI, C.; SILVA, M. da C. **Relações entre história pública, didática da história e lugares de pedagogia na formação docente.** Tempos Históricos. Marechal Cândido Rondon, v. 27, n. 2, jul.-dez. 2023.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência.** Curitiba: Editora da UFPR, 2015.
- SADDI, Rafael. **O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma Didática da História ampliada.** *Acta scientiarum.* Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, jul-dez., 2012.
- TEIXEIRA, Maria Isabel Cardoso. **Entre recordações e olvidos: o caso Césio 137 em Goiânia e as dinâmicas de patrimonialização de lugares de memórias sensíveis.** 31º SNH, ANPUH. Rio de Janeiro, 2021.
- WANDERLEY, S. **O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública.** Revista História Hoje. São Paulo, v. 9, nº 18, p. 125-144, 2020.



***NARRATIVAS, ESPAÇOS,
LINGUAGENS E
APRENDIZAGEM HISTÓRICA***

Histórias em quadrinhos e ensino de História: HQ “Espelho D’Água” e os Sambaquis da região da Baía da Babitonga¹

Ivan Furmann – IFC-Araquari (SC)

ivan.furmann@ifc.edu.br

Marcione Rodrigues Nunes – IFC-Araquari (SC)

marcione.nunes@ifc.edu.br

Ana Laura Carvalho da Paiva – IFC-Araquari (SC)

analauracpaiva26@gmail.com

Davy Moreira Seboldt – IFC-Araquari (SC)

flp.dvy@gmail.com

Estela A. K. da Conceição – IFC-Araquari (SC)

estelaaurakolosque@gmail.com

Gabriela Saraiva Soares – IFC-Araquari (SC)

gabrielasaraiva.04@gmail.com

Gustavo de Paula Gorges – IFC-Araquari (SC)

gustavodep.gorges@gmail.com

¹ Suporte financeiro: Bolsistas de Ensino médio vinculados ao Edital nº 64/2022/PROEN/IFC.

Introdução

Uma das habilidades desenvolvidas pelo conhecimento histórico é a construção de narrativas históricas. Atualmente as narrativas históricas deixaram de se expressar apenas em palavras para utilizar outras formas como os desenhos. O desenvolvimento de histórias em quadrinhos com fundamentos históricos tem ajudado a levar o conhecimento histórico a um número maior de pessoas e ampliar o conhecimento através de expressão artística. Um exemplo de narrativa histórica que utiliza quadrinhos para despertar uma narrativa inovadora do passado, e inspirou o projeto base dessa experiência, é o premiado livro *Angola Janga* (SALETE, 2017). Nessa novela gráfica, o autor apresenta a história do Quilombo dos Palmares, destacando a resistência de Zumbi.

O presente relata o projeto de ensino "História em Quadrinhos e Cultura da América ancestral", o qual pretende fazer a correlação entre arte, conhecimento histórico e narrativa histórica mediante o uso de histórias em quadrinhos. Isto tudo a fim de potencializar a aprendizagem sobre a origem do homem na América e as culturas ancestrais que aqui se desenvolveram. Assim, objetiva-se a criação de material paradidático a partir da visão de estudantes do ensino médio. Histórias em quadrinhos com narrativas históricas feitas por alunos do ensino técnico integrado ao ensino médio do campus Araquari-SC do Instituto Federal Catarinense (IFC). Em sua primeira experiência, o projeto pretendeu ilustrar uma narrativa da cultura Sambaquiana, comparando a vida cotidiana de duas jovens habitantes da Baía da Babitonga (região de Araquari e Joinville), a primeira nos tempos atuais e a segunda há cinco mil anos atrás.

Com a construção de uma narrativa gráfica é possível ir além das fontes arqueológicas e aproximar a história local em sua relação do homem com o mundo natural e a cultura, nesse período em que relevantes transformações aconteceram. O projeto iniciou-se a partir de uma seleção de desenhistas e interessados em novelas gráficas, o que acabou resultando num coletivo de arte, os quais desenvolveram seus primeiros trabalhos em 2023. O projeto pretende se renovar tematicamente ano a ano, assim como em seus participantes, mas sempre buscando abordar o espectro amplo da História da América e sua ancestralidade.

Desenvolvimento

Buscar a congruência entre a narrativa histórica, a história da América ancestral e as histórias em quadrinhos significa procurar novas maneiras de contar histórias que possam se interconectar e enriquecer a compreensão do passado. Enquanto a narrativa histórica tradicional tende a focar em eventos, datas e figuras proeminentes, a proposta desse projeto de ensino visa abordar a história da América ancestral de forma inovadora, buscando explorar as ricas tradições culturais e os conhecimentos indígenas que moldaram as sociedades americanas.

É nesse ponto que as histórias em quadrinhos entram em cena, oferecendo uma plataforma visualmente estimulante para transmitir essas narrativas históricas de maneira acessível e envolvente. Com ilustrações vívidas e diálogos reflexivos, as histórias em quadrinhos podem dar vida às histórias das civilizações antigas das Américas, tornando-as mais acessíveis e inspiradoras para um público mais amplo.

Essa congruência entre diferentes formas de narrativa histórica não apenas preserva o passado, mas também o torna relevante para as gerações presentes e futuras.

Narrativa Histórica e Ensino de História

Para melhor organizar os fundamentos teóricos do trabalho vale destacar três pontos: o que significa narrativa histórica, como o ensino de história pode se ligar a histórias em quadrinhos (HQ) e, por fim, como a produção de narrativas históricas por alunos ajuda no desenvolvimento de sua consciência histórica.

Narrativa histórica

Adota-se nesse trabalho um conceito operacional simples de narrativa histórica, ou seja, como uma maneira de relatar eventos, experiências e cotidiano do passado de maneira organizada e coerente. Essa narrativa se baseia na pesquisa, análise e interpretação de fontes históricas, como documentos, registros, testemunhos e artefatos, para reconstruir e comunicar o que aconteceu em diferentes épocas e lugares. Ela diferencia-se das narrativas ficcionais por três características.

1) Uma narrativa histórica é ligada ao meio da memória. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, o qual está vinculado nos arquivos da memória, para que a experiência do tempo presente se torne compreensível e a expectativa do tempo futuro possível. 2) Uma narrativa histórica organiza a unidade interna dessas três dimensões do tempo através de um conceito de continuidade. Este conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e expectativas humanas. Fazendo isso, ela faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influencia a configuração do futuro. 3) Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função decide se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes da permanência e estabilidade deles mesmo na mudança temporal do mundo e deles próprios (RÜSEN, 1993, p.5).

A narrativa histórica, portanto, procura amalgamar memória, continuidade e identidade. Essa narrativa procura uma versão dos eventos históricos, muitas vezes contextualizando-os dentro de um cenário mais amplo e destacando suas causas e conseqüências. (GEVAERD, 2009) A narrativa histórica desempenha um papel fundamental na preservação da memória coletiva e na compreensão das raízes e transformações das sociedades ao longo do tempo.

Ensino de História e história em quadrinhos

As histórias em quadrinhos podem desempenhar um papel inovador em termos metodológicos no ensino da História, oferecendo abordagem lúdica e envolvente que pode estimular a consciência histórica.

No caso da História, os quadrinhos têm uma dupla função onde pode servir tanto como fonte de pesquisa histórica quanto um novo recurso onde os alunos possam interpretar o passado. Essa última possibilidade tem um potencial bastante significativo, já que o passado nem sempre pode ser facilmente ordenado e compreendido por jovens estudantes. Dessa maneira, o texto escrito que geralmente oferece o estranho passado histórico pode ser compreendido de uma nova forma. (PALHARES, 2008, p.12-3)

Além do apontado pelo autor, pode-se acrescentar que a proposta do projeto de ensino busca superar o uso limitado de quadrinhos como

fonte histórica, analisando ilustrações de terceiros, mas pretende-se estimular os alunos a produzir suas próprias narrativas a partir de fontes históricas. Não se trata apenas de ilustrar um fato destacado na História, mas de reconstituir versões narrativas do passado a partir de elementos científicos, fazendo brotar passados esquecidos e/ou sonogados.

Produção de narrativas por meio de novelas gráficas

O projeto busca criar histórias em quadrinhos (HQs) embasadas em evidências científicas que abordam a cultura dos primeiros americanos, aproximando alunos do ensino médio dessa temática nas disciplinas de História e Geografia. Após a produção de narrativas, pretende-se utilizar as mesmas em sala de aula.

As HQs exploram aspectos culturais dos povos originários das Américas e questionam a presença humana no continente americano, especialmente na América do Sul. A linguagem artística desenvolve as perspectivas artísticas e humanas dos alunos, ampliando seu entendimento sobre culturas diversas e sua influência na identidade brasileira.

O projeto é interdisciplinar, envolvendo História, Geografia, Artes e Linguagens, promovendo uma visão mais abrangente da contribuição de cada disciplina na interpretação do mundo. Do ponto de vista pedagógico, essa abordagem inova ao adotar um método lúdico e linguagem próxima aos estudantes, incentivando uma perspectiva renovada sobre o passado baseada em fundamentos científicos. O projeto também pode influenciar positivamente a permanência e o desempenho dos estudantes, despertando talentos em narrativa e artes visuais, além de estimular o interesse pela ciência e diversidade cultural.

Cultura América Ancestral

A História da América não tem recebido a devida ênfase no currículo escolar de História. O código disciplinar da área de História ainda enfatiza tópicos clássicos da antiguidade e a cultura ocidental, o que resulta na centralização do conhecimento naquilo que frequentemente é chamado de narrativa histórica eurocêntrica. Entende-se cultura como modo de vida e suas teias de significados, dentro do conceito idealizado

por Clifford Geertz (1989). Quando se fala em cultura da América Ancestral, busca se relacionar tal perspectiva com a ancestralidade indígena, não só dos povos presentes na atualidade, mas daqueles que deixaram rastros no passado. É o caso dos sambaquis.

Sambaqui é uma palavra de etimologia Tupi, língua falada pelos horticultores e ceramistas que ocupavam parte significativa da costa brasileira quando os europeus iniciaram a colonização. Tamba significa conchas e ki amontoado, que são as características mais marcantes desse tipo de sítio. Trata-se de denominação amplamente utilizada pelos pesquisadores e que denota a capacidade de observação e síntese dos falantes Tupi. Os sítios são caracterizados basicamente por serem uma elevação de forma arredondada que, em algumas regiões do Brasil, chega a ter mais de 30m de altura. São construídos basicamente com restos faunísticos como conchas, ossos de peixe e mamíferos. Ocorrem também frutos e sementes, sendo que determinadas áreas dos sítios foram espaços dedicados ao ritual funerário e lá foram sepultados homens, mulheres e crianças de diferentes idades. (GASPAR, 2000, p.9).

Compreendemos como cultura sambaquiana aquela relacionada aos sítios denominados Sambaquis, dos quais temos poucas evidências mas que representam importante elo de ocupação da região da Baía da Babitonga. Além da cultura indígena ampla, compreende-se Cultura da América Ancestral toda aquela que caracteriza a marca identitária dos povos tradicionais americanos, o que também pode ser indicado a povos africanos que colonizaram a América desde período colonial, cablocos, ribeirinhos, e as diversas referências ancestrais presentes em nosso continente.

História em quadrinhos sobre cultura sambaquiana

Desde 2018, mediante a experiência da disciplina de História para o primeiro ano do ensino médio, no campus Araquari-SC do IFC, realiza-se visita ao museu arqueológico do Sambaqui de Joinville (MASJ). A visita gera diversos questionamentos e desperta a curiosidade científica dos discentes, porém a presença apenas de vestígios materiais e esqueletos faz com que os alunos tenham uma experiência incompleta.

Contexto de trabalho em grupo

Para suprir essa incompletude se propôs em 2023 o Projeto “Histórias em quadrinhos e Cultura ancestral da América” para tornar a experiência histórica mais próxima. Apesar de existirem diversos indícios interessantes sobre a presença humana na região da Baía da Babitonga, as visitas apresentam elementos limitados dessas características. Existem diversos elementos que podem ser rememorados mas que pela falta de tempo de visita e até mesmo pela pressão institucional por conteúdos curriculares, acabam ficando sobrepujados. Assim, para apresentar uma visão do passado mais próxima ao cotidiano dos estudantes, propôs se a criação de novelas em formato de Hqs e mangás.

Imagem 1 - Visita em 16 março de 2023 ao Museu Arque de Sambaqui, Joinville



Fonte: Autores (2023)

O grupo de produção da HQ, daqui em diante referido como Susuaranas, iniciou seus trabalhos em Março. Foram realizadas algumas oficinas de desenho e criação de HQs e, em seguida, realizada reunião com o Museu do Sambaqui para aprofundar idéias e percepções sobre os sambaquianos. Após, foram realizadas reuniões de trabalho para desenvolver o roteiro base da história. No roteiro foram indicados elementos como zoólitos encontrados no Museu, objetos arqueológicos, flora e fauna de época, dentre outras questões que remetem ao passado na

região. Entre Abril e Maio foi desenvolvido o StoryBoard, um rascunho gráfico do roteiro escrito. Esse modelo serviu de base para o desenvolvimento dos desenhos e da narrativa.

Durante a pesquisa para produção do roteiro e Storyboard alguns elementos foram sendo acrescentados na História. Incluiu-se a possibilidade dos sambaquianos utilizarem canoas (CALIPPO, 2011). Sabe-se que esse tema é bastante polêmico na academia, entretanto, para a construção narrativa da história tal escolha fez sentido. Outros elementos foram sendo acrescentados. A presença de animais como o tubarão branco foi outra escolha importante para o enredo. Como fontes históricas, além dos dentes encontrados entre os objetos enterrados nos Sambaquis, existe importante zoólito identificado como de um tubarão branco que inspirou a história (GONZALEZ; MILHEIRA, 2005). Eventos recentes também auxiliaram a construção da narrativa. Como a presença de mamíferos na espécie Cabreúva (JORGE, 2023) em busca de algum efeito "medicinal" da planta.

Imagem 2 - Páginas do HQ com nome de "Espelho D'Água"



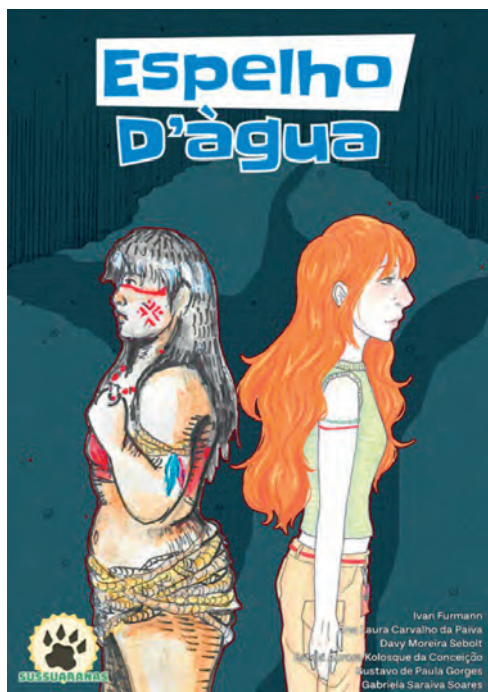
Fonte: Desenho elaborado pelas estudantes Gabriela Saraiva Soares e Estela Aurora Kolosque da Conceição (2023)

Resultados iniciais

Apresentam-se a seguir duas imagens do início da História, quando do momento em que o presente texto está sendo apresentado a HQ ainda não foi registrada e lançada, existindo a previsão para que seja publicada pela editora do IFC entre Março e Abril de 2024.

Seguindo o *storyboard* elaborado a história terá 47 páginas desenhadas. A versão com as explicações sobre a fundamentação ficou com 57 páginas, porém, provavelmente com as páginas de créditos e outras menções de autoria o total deve ultrapassar 60 páginas. Além da História gráfica, a proposta apresenta em anexo material de apoio indicando alguns elementos presentes na elaboração do roteiro e do *storyboard* para estimular o debate a sua utilização em sala de aula.

Imagem 3 - Capa da HQ com nome de “Espelho D’Água”



Fonte: Autores (2023)

Perspectiva de aplicação

Concluindo-se o desenvolvimento do HQ, pretende-se apresentar a 7 turmas do primeiro ano do ensino técnico integrado ao ensino médio o trabalho em formato digital. Isso deve ocorrer no início de 2024. A partir da leitura dessa História será realizado junto aos discentes um debate sobre a mesma destacando pontos que são significativos. Após, será proposta atividade via formulário Google em que os alunos expressam sua experiência com o conhecimento compartilhado pela revista em quadrinhos. Além disso, será proposta de complementação da narrativa. Essa dinâmica está sendo elaborada e será aplicada em 2024.

Considerações finais

Além das diversas contribuições pedagógicas que o projeto trouxe para o desenvolvimento da disciplina de História, especialmente no tocante a história local e a produção de material paradidático sobre a origem do homem na América, destaca-se que tem sido um espaço para revelar talentos e gerar maior engajamento no curso.

A experiência também pretende estimular os alunos a criar suas versões sobre o passado, orientar novas histórias e novas formas de contar o passado a partir do protagonismo estudantil. Sabe-se que a melhor forma dos alunos aprender história é transformando-os em alunos pesquisadores. Talvez uma forma relevante de estimulá-los a pesquisa seja os desafiando a construir narrativas coerentes sobre o passado.

Referências

- CALIPPO, Flávio Rizzi. **O surgimento da navegação entre os povos dos sambaquis: argumentos, hipóteses e evidências**. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, n. 21, p. 31-49, 2011.
- GASPAR, Madu. **Sambaqui: arqueologia do litoral**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.
- GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história**. Tese de Doutorado apresentada a PPGE-UFPR. Curitiba, 2009.

- GONZALEZ, Manuel; MILHEIRA, Rafael Guedes. **Reinterpretando o zoomorfo de tu-barão da coleção "Carla Rosane Duarte Costa"**. Cadernos do LEPAARQ (UFPEL), p. 85-98, 2005.
- JORGE, Marcos do Amaral. *Interesse de dez espécies de mamíferos por uma mesma variedade de árvore intriga pesquisadores*. Jornal da UNESP. Extraído de: <https://jornal.unesp.br/2022/05/06/interesse-de-dez-especies-de-mamiferos-por-uma-mesma-variedade-de-arvore-intriga-pesquisadores/> Acessado em 19 de nov. de 2023.
- PALHARES, Marjory Cristiane. **História em quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o ensino de história**. Dia a Dia Educação-Governo do Paraná, p. 1-20, 2008.
- RÜSEN, J. **Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning**. In: DUVENAGE, P. (Ed.). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.
- SALETE, Marcelo D'. **Angola Janga: uma história de Palmares**. Brasil, Veneta, 2017.

Histórico-Midiáticas revisionistas como ferramenta Política: entraves para a Educação Histórica

*Andressa Maria dos Santos – UNICENTRO
andressamqj13@gmail.com*

*Geyso Dongley Germinari – UNICENTRO
geysog@gmail.com*

Introdução

O negacionismo e o revisionismo históricos ganharam força na era digital, tendo seu início após a Segunda Guerra Mundial. Movimentos conservadores e a ascensão de uma nova direita adaptaram seu discurso à grande mídia através da manipulação de discursos extremos. (Granda, Jesus, 2020) Tais discursos disseminaram-se no cotidiano social, não apenas em longos vídeos com títulos tendenciosos, mas também nas ditas “*fake news*” de fácil acesso e compartilhamento.

As *fake news*, neste sentido, podem ser compreendidas como um fenômeno de desordem informacional contemporâneo, ou seja, trata-se de um fenômeno de ordem política, social, ideológica e epistemológica. A sua disseminação não se trata apenas de “*má-informação*”, de informações equivocadas sobre fatos ocorridos, mas sim de “*desinformação*”, usando de discursos extremos e manipulativos para distorcer

informações acerca de determinados temas, inviabilizando o diálogo com informações de cunho científico. (Wardle; Derakhshan, 2017).

Para além do conteúdo, deve-se atentar a forma, o porquê, como, para quem, etc. são direcionadas essas narrativas. Não se trata apenas das informações em si, mas de uma experiência de identificação, partilhando valores estéticos e experiências sensíveis. O fluxo de informações sempre foi território de disputa política, antes poder-se-ia afirmar a existência de um monopólio informacional, atualmente o campo da informação é ocupado de maneira mais volátil e intensa (Marcuse, 2015). Diante disso, atenta-se aos discursos revisionistas disseminados através destes meios de comunicação.

O conceito estrito de revisionismo histórico não é, por si, considerado uma prática ignóbil ao fazer historiográfico, ao contrário, é parte inseparável do ofício do historiador, que constantemente busca novas hipóteses, novas análises e novas fontes. (Melo, 2006; Traverso, 2012). Dessa forma, o conceito "revisionismo" tomou várias formas, seja para uso científico ou político ao longo do século XX. Assim, é necessário diferenciar a revisão historiográfica crítica, construída através de fontes, inerente a toda escrita da História, da manipulação política do discurso histórico, a fim de ressignificar a História e moldá-la para atingir determinados fins (Traverso, 2012).

O revisionismo nem sempre está ligado à negação dos fatos, ao contrário, instrumentalizam a História a fim de justificar suas ações políticas no presente, criando versões paralelas dos fatos. Compreender a Educação Histórica como metodologia viável exige que os professores/professoras identifiquem e analisem os discursos que circulam entre os estudantes e entendam que não são "folhas em branco", mas que a bagagem que carregam consigo vai muito além do que cabe na mochila. Rüsen (2001) trata a aprendizagem histórica como uma aquisição ativa da experiência do passado, ou seja, a aprendizagem não consiste apenas em conhecer o passado, mas saber distinguir de forma qualitativa e crítica as permanências desse passado no presente e desenvolver orientações para a *práxis* humana, criando expectativas para o futuro. O autor declara que o processo de aprendizagem se dá em um "movimen-

to duplo" de experiência e auto realização, assim "em um primeiro momento tem-se a passagem do dado objetivo à apropriação subjetiva, em seguida, da busca subjetiva da afirmação de si ao entendimento objetivo" (Carvalho, 2018, p. 2017), marcado por quatro operações cognitivas – experiência, interpretação, orientação e motivação. A aprendizagem histórica facilita o processo de atribuição de sentido e tem como objetivo desenvolver a capacidade de ler o mundo historicamente, trata-se da criação de uma estrutura utilizável do passado (Lee, 2006).

A consciência histórica pode ser definida como a "soma das operações mentais com as quais os homens interpretam suas experiências de evolução no tempo do seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" (Rüsen, 2001, p. 57). O autor categoriza quatro modelos de consciência histórica: a tradicional, onde a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida do passado, a exemplar, onde o passado é apresentado como regra para mudanças gerais e para a conduta humana de forma universal, a crítica, trata-se de formular formas de análise histórica da realidade em negação a outras formas, e a genética, onde diferentes pontos de vista podem ser aceitos, pois se articulam em certa medida e a totalidade temporal é compreendida em toda sua complexidade (Miranda, 2013 apud Schmidt e Garcia, 2005, p. 301).

Cada tipo de consciência histórica que os sujeitos desenvolvem está diretamente relacionado com a forma como se ensina história, sendo que cada uma das consciências descritas acima configuram uma forma diferente do sujeito se relacionar com o tempo. Dentro das análises do autor ressalta-se outro fator importante para o processo de aprendizagem histórica: a cultura. Rüsen (2001) denomina a cultura histórica como uma categoria analítica que possibilita a compreensão dos usos das narrativas históricas nos espaços públicos da sociedade.

Compreendendo a cultura como um produto específico de determinado lugar e tempo, entende-se o uso das narrativas históricas para outros fins, principalmente políticos. O autor destaca que o conceito de cultura com sua potencialidade categorial permite abordar diversos processos formativos, bem como o processo formativo escolar que vem

sendo responsável pelo desenvolvimento da consciência histórica, ou seja, há uma ligação bem singular entre a cultura escolar e a cultura histórica. Rüsen (2001) define cinco dimensões ao tratar da função da cultura histórica em determinadas sociedades, sendo a dimensão estética, a dimensão política, a dimensão cognitiva, a dimensão moral e a religiosa. A dimensão estética reside na forma de apresentação da narrativa histórica e nas produções artísticas que carregam uma narrativa histórica, é a dimensão que torna visível e faz parte do processo rememorativo da consciência histórica.

A dimensão política da cultura histórica parte do pressuposto de que toda forma de dominação-poder precisa de adesão e consentimento dos subjugados, tendo a memória e a narrativa histórica papéis importantes no processo de convencimento e legitimação, cerceando também o debate sobre a memória e o esquecimento. A dimensão cognitiva da cultura histórica diz respeito à regulamentação metodológica dos processos da consciência histórica. A dimensão moral é onde o sujeito "aprendente" interioriza o conhecimento histórico e o interpreta com base em sua própria experiência no tempo, suas vivências em sociedade e tudo aquilo que molda sua identidade, já a dimensão religiosa é a mais subjetiva e também influencia no processo de significação do conhecimento histórico. Schmidt (2014) destaca que a tendência à instrumentalização gera uma dificuldade de articulação destas dimensões,

[...] fazendo com que, muitas vezes, um dos modelos se torne mais decisivo na construção da consciência histórica. Isso pode provocar uma fragilização da força argumentativa do uso metodológico do intelecto ao abordar a experiência histórica, ou seja, a experiência do passado em relação à expectativa do futuro, sempre a partir do presente, reduzindo, assim, as potencialidades da aprendizagem histórica para a formação da consciência histórica (Schmidt, 2014, p.35).

Diante disso a narrativa possui um papel muito importante no processo de construção da consciência histórica, pois é nela que se percebe a constituição de sentido e a busca por orientações dos sujeitos, diante disso se compreende que dimensão estética é necessária, pois desta forma é que o discurso histórico se torna algo acessível e agradável,

cativando os estudantes. Pensar na estética é pensar numa forma de apresentação da narrativa que seja, não apenas agradável, mas compreensível a todos. A comunicação de massa facilitou o acesso e disseminação das narrativas históricas, dando acesso a uma imensidão de informações instantaneamente e a História não é considerada “viva” somente pela veracidade que busca em suas informações e métodos, mas também por ser repleta de subjetividades e apropriações na experiência prática dos seres humanos.

Todo conteúdo que os jovens têm acesso pode carregar narrativas históricas (culturais, políticas, econômicas, etc.), como livros, jogos eletrônicos, quadrinhos, revistas, séries de TV etc. e compõe a formação da consciência histórica, sendo necessário operacionalizar essas experiências individuais e sociais trazidas pelos estudantes com a aprendizagem histórica. A articulação intersubjetiva dessas experiências com conhecimento histórico faz toda diferença na maneira como os jovens apreendem os conceitos históricos. Pode-se compreender que:

[...] a atribuição de sentido para o passado humano mediante as formações estéticas, artísticas do saber histórico perpassa a intersubjetividade como principal reduto de subjetivação, da formatação da identidade histórica e da participação da cultura histórica. [...] A formação histórica tem como função última inserir, através da teoria da história, a controvérsia (pluralidade de sentido) ao se fazer perceber a desnaturalização dos fenômenos humanos e dar posição protagonizante ao sujeito no processo de subjetivação das narrativas de constituição de sentido para a consciência histórica (Freitas 2016, p. 261).

Ainda, a narrativa histórica possui diversos sentidos e usos. Martins (2011) elencou três usos para o termo ‘história’, o primeiro uso dá-se no cotidiano, de forma mais corriqueira, e refere-se à totalidade das ações humanas no espaço e no tempo. Nesse sentido, a história refere-se aos incontáveis atos humanos pautados cada um em sua própria cultura. Já o segundo uso diz respeito ao produto do conhecimento teórico-metodológico de pesquisa sobre o passado, consignado narrativamente, esse uso diz respeito à ciência História. O último, por fim, diz respeito ao produto final da ciência História, a historiografia.

A diferença entre as narrativas construídas pela historiografia das construídas espontaneamente pelos sujeitos reside no processo do método de construção exercido pela especialidade. Além disso, existe uma relação de interdependência entre os três usos, o enraizamento da experiência no tempo, vivida e refletida pelos sujeitos, ou seja, a historicidade é uma condição da existência humana, é ela que nos constitui e nos diferencia das outras espécies (Martins, 2011).

Dentro das relações sociais, inseridas em uma cultura determinada, é construída a noção de pertencimento a uma história através da formação de consciência individual e coletiva dos sujeitos. A passagem do tempo vivido para o tempo refletido ocorre através da aquisição de experiências, tomando conhecimento do tempo vivido e considerando o tempo a ser vivido no futuro. Essa articulação entre passado, presente e futuro, de maneira reflexiva e consciente ocorre através da formação do pensamento histórico (Martins, 2011) Cada sujeito atribui sentido a sua experiência no tempo de maneira única, com base nas suas vivências, a maneira como o mesmo articula passado, presente e futuro de maneira consciente é multifatorial.

A cultura em que o sujeito está inserido impacta diretamente na significação atribuída por este à sua vivência no tempo. O contato com diferentes narrativas ao longo da vida, é um fenômeno importante na formação da consciência histórica e na maneira como os sujeitos se orientam no tempo e a difusão narrativa permitida pela era midiática suscita o debate dos usos fragmentários da narrativa histórica e seus impactos na vida dos sujeitos.

Referências

- CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. **Contribuições da Educação Histórica para a aprendizagem em História**. História & Ensino, [s.l.], v. 24, n. 1, p. 199-227, 29 jul. 2018.
- FREITAS, Rafael Reinaldo. **Aprendizagem histórica e cultura histórica: contributos para investigações sobre o lugar da intersubjetividade na formação histórica**. História & Ensino, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 247-262, 30 dez. 2016. UEL.
- GANDRA, Edgar Ávila; JESUS, Carlos Gustavo Nóbrega. **O negacionismo renovado e o ofício do historiador**. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 11

- LEE Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica: Towards a concept of historical literacy**. Educar, Curitiba, n. especial, p. 131-150, 2006.
- Livingstone, S., Van Couvering, E. & Thumim, N., '**Converging Traditions of Research on Media and Information Literacies - Disciplinary, Critical, and Methodological Issues**', in Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. J. (ed.) Handbook of Research on New Literacies, Routledge, 2008.
- MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. São Paulo, SP: Edipro, 2015.
- MARTINS, E R. **História: consciência, pensamento, cultura, ensino**. Educar em Revista, Curitiba, n. 42, p. 43 -58, 2011.
- MELO, Demian. **A miséria da historiografia**. Outubro, n. 14, 2006. p. 111-130, 2006.
- TRAVERSO, Enzo. **O passado, modos de usar**. História, memória e política. Lisboa: Edições Unipop, 2012.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da Unb, 2001.
- _____. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas**. Curitiba: W. A. Editores, 2012.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **CULTURA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA**. Revista Nupem, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31-50, jan./jun. 2014
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é esta?** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí/PR: Ed. Unijuí, 2009, v.3 p.21-51.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed.UFPR, 2010.
- WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making**. Strasbourg: Council of Europe Report, 2017

Narrativas históricas nos livros didáticos: a representação de Joana D'Arc como meio de mobilização das aprendizagens da História das mulheres

*Rafaela L.O.Guardalúpi*¹
Universidade Federal do Rio Grande
*Julia Silveira Matos*²
Universidade Federal do Rio Grande

Introdução

Nosso trabalho surgiu através de indagações a respeito de como os livros didáticos de História poderiam contribuir para a desmistificação dos papéis das mulheres na sociedade. Ao observarmos as páginas

¹ *Estudante de Graduação em História Licenciatura, bolsista FAPERGS do laboratório de Pesquisa e Ensino em Didática da História. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3108933244813773>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2801-0660>. rafaelaoliveira_g1@outlook.com*

² *Prof^a. Dr^a. na Universidade Federal do Rio Grande e coordenadora do Laboratório de pesquisa e ensino em Didática da História. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9702327766711105>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2767-6900>. juL_matos@hotmail.com*

dos livros didáticos nos deparamos com apagamento da História das mulheres ao longo dos períodos históricos apresentados nos manuais. Mas se pararmos para refletir que o livro didático é um instrumento mais utilizado nas escolas em todo país, resultado de grande investimento vindo do governo para a distribuição destes livros nas escolas públicas, temas como gênero e história das mulheres deveriam se fazer presentes. Hoje será que podemos afirmar que os estudantes do ensino fundamental recebem materiais didáticos que apresentam as mulheres inseridas nos processos históricos, com relatos de suas participações culturais, sociais e políticas na História da Humanidade? Essa e outras problemáticas pretendemos responder neste texto.

A orientação teórica

Segundo Jorn Rusen, a aprendizagem histórica se dá a partir de um processo estrutural nos alunos através do que eles estudam:

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. (RUSEN, 1992, s/nº)³

Dialogando com o autor, compreendemos que a percepção dos estudantes se constroem a todo momento, ao longo da sua formação escolar os alunos(as), vão ressignificando os conceitos já compreendidos, através de trocas de experiências e adquirindo conhecimento progressivamente, ou seja, a relação de tempo, espaço e sociedade está sendo montada e transformada baseada nessas percepções ao longo do tempo. Quando pensamos na construção de uma educação mais significativa, mais representativa, entendemos que existe uma complexidade,

——— 3 *Jorn Rusen e o Ensino de História.pdf (usp.br)*

e que está relacionado a necessidade da construção de um currículo escolar que se adeque às necessidades dos alunos(as), de temas e estratégias de ensino que buscam estabelecer uma conexão com a realidade dos mesmos e do que aprendem dentro da sala de aula.

Criar condições e ambiente para que o estudante seja um sujeito ativo desse processo de construção do conhecimento histórico não é uma tarefa fácil. Nesse sentido, quando olhamos para as ferramentas que os professores(as) utilizam dentro da sala de aula, encontramos o Livro Didático (LD). Rusen (2010), dialoga a respeito de um modelo do livro didático ideal, um modelo fictício, mas que podemos usar como um padrão de comparação. Através desse modelo podemos analisar e esclarecer situações reais dos livros didáticos.

Rusen (2010) apresenta três critérios essenciais para análise do livro didático, narração histórica, interpretação e orientação. Como Oliveira (2012) explica:

Na análise do livro didático, identificamos a categoria de percepção histórica, por meio de indicadores como: a maneira que se apresentam os materiais, se eles contêm textos historiográficos, se os conteúdos históricos apresentam na pluridimensionalidade (diversas dimensões da experiência humana). (2010, APUD OLIVEIRA 2012).

Segundo a autora e dialogando com o pensamento de Rusen, a maneira como os conteúdos são apresentados nos livros didáticos e expostos aos alunos influenciam na construção do pensamento crítico, sobre determinados assuntos ou períodos históricos. A aprendizagem histórica a partir de imagens das mulheres, por exemplo, é uma forma interessante de explorar e compreender o papel das mulheres na história. Muitas vezes, as histórias das mulheres são negligenciadas nos livros didáticos e nos currículos escolares, e as imagens podem ajudar a trazer à tona essas narrativas esquecidas ou sub-representadas.

A respeito do uso da imagem, o historiador Peter Burke afirma que, "as imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunha ocular." (BURKE, 2004, p. 17). Ou seja, as imagens podem ajudar os estudantes a se conectarem emocionalmente com a histó-

ria das mulheres. Ao ver rostos e expressões, podemos sentir empatia e criar uma conexão mais pessoal com as pessoas representadas nas imagens. Isso pode tornar a história das mulheres mais relevante e significativa para os estudantes, incentivando-os a se envolverem mais profundamente com o assunto.

Se comparamos esse modelo de livro ideal, que Rusen nos mostra, podemos analisar os atuais livros didáticos, utilizando os três critérios (narração histórica, interpretação e orientação), analisaremos para este artigo apenas uma coleção.

Inicialmente em nosso Laboratório de Pesquisa e Ensino em Didática da História (LAPEDHI), coordenado pela professora Júlia Silveira Matos, que fica localizado na Universidade Federal do Rio Grande(FURG), possui um acervo bem extenso de livros didáticos de História, e uma ampla biblioteca com livros voltados ao Ensino de História, os livros didáticos de todos os níveis escolares, esses livros são frutos de doações realizadas pelos professores de escola pública e privada, que frequentaram ou frequentam o espaço. A partir deste acervo é possível que os alunos da graduação e pós graduação façam pesquisas e análises de suas pesquisas com os livros didáticos.

Para tanto, escolhemos a coleção *Nova História Crítica* (1999), do autor e professor Mario Furley Schmidt, publicada pela editora Nova Geração, eram coleções de primeiro e segundo grau, a coleção analisada neste artigo contempla a 5ª série e 6ª série (atualmente 6 e 7 ano do ensino fundamental). Segundo a notícia publicada no Jornal Estadão:

A coleção de livros didáticos Nova História Crítica, do autor Mario Schmidt, já foi usada nos últimos dez anos por mais de 20 milhões de estudantes no País. O livro foi rejeitado neste ano pela avaliação do Ministério da Educação (MEC) e tem sido acusado de veicular propaganda ideológica. Segundo a Editora Nova Geração, responsável pela publicação, foram comprados e distribuídos a escolas de todo o País 9 milhões de exemplares nos últimos anos. Como o governo só compra livros didáticos a cada três anos, o exemplar deve ser repassado para os colegas mais novos duas vezes, ou seja, é usado por três alunos. Mais trechos dos livros Segundo o ministério, 50 mil escolas receberam a coleção desde 1998. (Cafardo 2007)

De acordo com a publicação, a coleção foi uma das mais requisitadas em todo país, diante desses dados, a primeira coisa que constatamos é que um grande número de alunos(as), tiveram contato com esta coleção. A segunda observação que fazemos é que a consciência histórica foi construída pelos alunos(as) a partir das imagens e conteúdos apresentados nesta coleção, de forma que se pararmos para refletir, o aluno que era aprovado na 5ª série, era recepcionado com a coleção para 6ª série reforçando ainda mais os estereótipos apresentados.

A metodologia usada nesta pesquisa foi a análise de conteúdo, a partir dos escritos de Roque Moraes (1999), onde analisamos as imagens contidas no livros Didáticos de História, os textos historiográficos, para saber se havia imagens do feminino nos períodos históricos, quantas vezes apareciam, se os textos abordavam a participação feminina, ou se contavam sobre a história de mulheres que contribuíram para história da humanidade. E também analisamos quantas imagens masculinas apareciam nas páginas também, para fazermos uma comparação. A tabela abaixo apresenta os dados obtidos de nossa análise, ela está dividida por o número de imagens que encontramos de representação do feminino, o número de imagens masculinas, analisamos se os textos historiográficos abordaram ou citavam a história da mulher.

Tabela: Representação das mulheres no livro didático de história Nova História Crítica

Coleção	Número de páginas totais do livro didático	Número de imagens que representavam o Feminino	Número de imagens que representavam o Masculino	Abordagem/ citação nos textos sobre as mulheres
Nova História Crítica - 5º série	272	7	15	3
Nova História Crítica - 6º série	495	6	20	4

Fonte: Elaborada pelas Autoras

Para esta análise nos atentamos a história de Joana D'arc e sua representação nos livros didáticos. Joana d'Arc, foi uma heroína francesa que desempenhou um papel significativo na Guerra dos Cem Anos entre a Inglaterra e a França. Nascida em 1412 em Domrémy, França, Joana alegou ter recebido visões divinas instruindo-a a apoiar Carlos VII de França na recuperação do trono francês da ocupação inglesa. Ela convence Carlos VII a permitir que ela se juntasse ao exército francês e liderou várias campanhas militares bem sucedidas, incluindo o levantamento do Cerco de Orleães em 1429. Essas vitórias ajudaram a aumentar a moral dos franceses e virar a maré da guerra. No entanto, ela acaba sendo capturada pelos burgúndios, que a venderam aos ingleses. Ela foi levada a julgamento por acusações de heresia e bruxaria em 1431, apesar de sua defesa corajosa, ela foi considerada culpada e queimada na fogueira aos 19 anos. Joana Darc tornou-se mais tarde um símbolo do nacionalismo francês e do martírio. Em 1920, foi canonizada como santa católica pelo Papa Bento XV. Sua história continua a inspirar pessoas ao redor do mundo e ela é considerada uma heroína nacional na França. De uma forma bem resumida, essa é a história que envolve a figura feminina, que usamos como exemplo para analisar.

Quando analisamos a representação desta figura feminina em específico, no livro didático, o período histórico corresponde ao final do período medieval, especificamente capítulo 17 do livro didático para os alunos(as) de 5ª série. O livro inicia o capítulo 17: A Idade Média, localizado na página 242, os textos apresentavam informações a respeito de conceitos, as divisões sociais, os modos de produção, e os níveis de hierarquização, dentro da sociedade.

Quanto a abordagem da história sobre a Guerra dos Cem Anos, localizado na página 253, notamos o apagamento da figura de Joana D'arc, ela não é citada no texto historiográfico, apenas os nomes dos reis tanto da França como da Inglaterra são citados, após folhear o capítulo a procura de menções ou alguma imagem representando a jovem, encontramos no final do capítulo, na página 257, um pequeno texto complementar, com reflexões a respeito do participação das mulheres na sociedade medieval, perguntas como "Como as mulheres viviam?", "Que tipo de

atividade exerciam?" indagações vagas, mas que o professor(a) poderiam explorar em sala de aula, desde que o professor explicasse, trouxesse a parte do que o livro fornecia.

E termina o texto complementar com um trecho, do texto da historiadora francesa Régine Pernoud (1994), ao final desse trecho deixa 6 (seis) perguntas como atividade complementar aos alunos sobre o trecho mencionado é o que o capítulo aborda. Portanto, não pretendemos apontar aqui, o que deve ou não ser feito com os livros didáticos de história, a forma como usa-lo, mas sim alertar quanto ao conteúdo que está disposto nele, sobre o que esses livros abordam a respeito de temas comuns como é a História das Mulheres e as representações contidas nele, luta de classe, racismo, gênero e sexualidade, entre outros, uma vez que esses livros são carregados de estereótipos, conceitos e um olhar heterocêntrico da história da humanidade.

Poderíamos elencar aqui alguns pontos que os profissionais da educação poderiam observar a respeito da temática História das Mulheres, e que até mesmo poderiam debater em sala de aula com os/as estudantes, usando o livro didático de história: a) Realizações históricas: Mulheres que tiveram importantes realizações históricas podem ser retratadas nos livros didáticos, destacando seu poder de superação e contribuição para a sociedade. b) mulheres como referências: Mulheres inspiradoras e influentes podem ser incluídas nos livros didáticos como referências para os estudantes, mostrando seu poder de influenciar e serem exemplos a serem seguidos. c) Visibilidade de diferentes características femininas: Os livros didáticos podem mostrar mulheres com diferentes características e habilidades, rompendo estereótipos de gênero e evidenciando a diversidade de potencialidades existentes entre as mulheres. d) Igualdade de gênero: Os livros didáticos podem abordar a igualdade de gênero como um tema relevante, destacando a importância do empoderamento feminino e a luta por direitos.

Referências

Barom, W. C. C. **A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores.** Revista História Hoje, 4(8), 224–246.2016.

- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: História e Imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- CAFARDO, Renata; ROXO, Elisângela. **20 Milhões utilizaram o livro Polêmico: Número pode ser maior porque mais de um aluno usou exemplares de obra vetada pelo MEC por doutrinação ideológica?**. São Paulo: Estadão, 2007. Disponível em: 20 milhões utilizaram livro polêmico - Estadão (estadao.com.br) Acessado 05 de dezembro de 2023.
- DEL PRIORE, Mary. A Mulher na História do Brasil - SP - Contexto - 1989. **História das mulheres: as vozes do silêncio**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. SP: Contexto, 2007.
- FERREIRA, Angela Ribeiro. **Representações da história das mulheres no Brasil em livros didáticos de história**. 2005. Dissertação (Mestrado) – UEPG, Ponta Grossa, 2005.
- MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação. Porto Alegre, m° 37, março de 1999.
- OLIVEIRA, Carla Karine. S. **O livro Ideal em questão: Estudo da teoria da formação histórica de Jorn Rusen em livros didáticos de história (PNLD 2008)**. Dissertação de Mestrado UFPB. João Pessoa, 2012.
- RÜSEN, Jörn. **A História Entre a Modernidade e a Pós-modernidade**. *História: questões & debates*, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997.
- RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 7-16, jul./dez. 2006.
- RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

Aprendizagem Histórica e sensibilidade dos olhares no Espaço Museológico

Darcylene Pereira Domingues – UFPel¹

Júlia Silveira Matos – FURG²

Nathália Vieira Ribeiro – UFPel³

Introdução

O artigo pretende demonstrar que a experiência museal através do contato com réplicas possibilita também a aprendizagem histórica. Nesse sentido, utilizamos imagens do Museu Egípcio, Museu Tutancâmon e Complexo Luxor localizados na cidade de Curitiba, capital do estado do Paraná. Localizado no Complexo da Antiga e Mística Ordem Rosacruz, o museu visa demonstrar a vida dos povos egípcios na antiguidade.

——— 1 *Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Pelotas. darcylenedomingues@gmail.com*

——— 2 *Prof.^a Dr.^a na Universidade Federal do Rio Grande e coordenadora do Grupo de Pesquisa: Ensino de História, Sentidos e Narrativas e coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino em Didática da História (LAPEDHI). jul_matos@hotmail.com*

——— 3 *Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas. ribeirovnathalia09@gmail.com*

Foi criado em 1990 a partir de um acervo de reproduções de peças originais preservadas em diversos museus do mundo, localizados no Egito, na Europa e na América do Norte. São réplicas fiéis dos objetos e estão relacionadas a diversos aspectos da vida no antigo Egito, como sua organização social, religião e política. Além disso, o acervo conta com uma verdadeira múmia egípcia, com cerca de 2.700 anos.

Após o incêndio de 2018 no Museu Nacional do Rio de Janeiro, onde se perdeu o maior acervo egípcio da América Latina, o Museu Egípcio e Rosacruz ganha importância, tornando-se a única instituição que preserva uma múmia egípcia antiga no Brasil. Na área externa ao museu, ao ar livre, encontra-se o Complexo Luxor, que reproduz a Avenida de Esfinges de Tebas, que unia os templos de Karnak e Luxor. Também há um obelisco do faraó Tothmés III, cujo original foi encontrado hoje em um museu em Istambul, Turquia, e que formou parte dos monumentos do Templo de Karnak. O Museu "Tutankhamón", localizado no mesmo complexo, exibe uma exposição permanente dedicada exclusivamente ao monarca que governou o Egito durante a Dinastia XVIII e que morreu aos 19 anos. Seu acervo consiste em réplicas de objetos encontrados na tumba do faraó em 1922⁴.

Buscamos, com isso, analisar o papel deste espaço museológico como um mobilizador de experiências e aprendizagem com o passado. Nesta perspectiva fundamentamos nossa pesquisa a partir das quatro operações da constituição de sentido, que segundo Rösen (2015), são denominadas como percepção, interpretação, orientação e motivação. Porque acreditamos que o ato de experiência histórica ocorre nos espaços acima citados e que principalmente auxilia no processo da orientação histórica, tanto para o mundo, como para si.

Visualizamos o museu como um espaço de aprendizagem sensíveis e motivadoras de ressignificação do passado em relação ao presente e as próprias identidades dos indivíduos que frequentam a exposição. A

4 Todas as informações sobre o Museu podem ser encontradas no site da instituição, disponível em: <https://museuegipcioerosacruz.org.br/> e no site <https://egiptologia.com/>, especificamente na página: <https://egiptologia.com/directories/museo-egipcio-y-rosacruz-en-curitiba/>.

experiência de visitar o Museu Egípcio, Museu Tutancâmon e Complexo Luxor possibilita com que os visitantes tenham acesso a cultura egípcia, por meio de réplicas, de obras que estão presentes em outros espaços, como por exemplo, British Museum de Londres, o Louvre em Paris e o Museu do Cairo no Egito. Nesse sentido, o museu possibilita uma experiência que, a maioria da população brasileira, não teria recursos financeiros para visualizar tais obras originais ou adentrar nesses espaços.

Museu e Aprendizagem Histórica

Inicialmente afirmamos que a experiência em museus já se apresenta como uma atividade de aprendizagem histórica, mesmo que essa experiência seja apenas uma visita no local ou um passeio sem intenção. Dizemos sem intenção porque existem diversas formas de adentrar o espaço museológico, guiada por um docente em atividade escolar; com plano de pesquisa em ação de investigação ou simplesmente como um visitante que se julga apenas um expectador descontraído.

No entanto, como afirmam as autoras Pilar Almeida e Albertina Mitjans Martínéz:

A aprendizagem em museus, de forma diferenciada da aprendizagem escolar, caracteriza-se por fatores como: a relação com o objeto museal e o ambiente físico, o voluntarismo; a ludicidade, a multisensorialidade e em que ritmo, e a não-sequencialidade, entre outros. Com relação à educação em museus, destaca-se a maior liberdade de seleção e organização de conteúdos, que podem ser tratados de forma interdisciplinar e contextualizada à realidade do aprendiz; e o desejo, em decorrência dos preceitos da educação patrimonial, por uma educação que permita, aos sujeitos envolvidos, transcenderem os dados e informações expostas de forma a adquirirem uma postura crítica e criativa sobre as temáticas museais (Almeida & Martinez, 2014, p. 722).

Como demonstram na citação as autoras, por mais que os administradores, curadores de exposições e educadores do Museu pensem as informações expostas de maneira crítica, pedagógica com vistas a temáticas museais, os sentidos conferidos às mesmas serão individuais, pois estes são mediados por experiências anteriores, pela própria história do indivíduo. Ainda para as autoras, a subjetividade individual não

se refere, assim, a uma dimensão intrapsíquica idealista. Ela é percebida como uma nova dimensão ontológica, que se constitui na experiência histórica e concreta dos indivíduos; uma dimensão qualitativamente diferenciada tanto da "experiência atual" do indivíduo quanto da internalização direta do social" (ALMEIDA & MARTINEZ, 2014, p. 728).

Além disso, o museu pode também ser visto como um espaço de memória, e neste caso, da sociedade egípcia ali representada. Citando primeiramente Vieira que afirma:

O processo de musealização é apresentado, pelos teóricos da museologia, como o movimento dotado de reflexão em que o produto humano (artefato ou mentefato), utilizado e expressado em suas diversas atividades, passa a fazer parte da coleção de um espaço institucionalizado, que é denominado museu. Para a museologia, este processo ressignifica o produto humano atribuindo-lhe um novo estatuto, tornando-o objeto de museu" ou "musealia". Nesta condição, o item da cultura material se torna único, eleito por sua condição simbólica, como o representante de sua categoria. Através dele, seria possível reconstituir contextos sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos, etc. (Vieira, 2017, p. 141)

Neste sentido, como exposto pelo autor, o museu seria o responsável pela preservação desses objetos que representam uma cultura ou um povo. E no caso citado, o museu seria responsável pela confecção dos objetos em réplicas e a manutenção desse material. Logo, a pesquisa fundamenta-se teoricamente pela definição que discutiremos de museus históricos, isso porque ela sustenta que o objetivo dessa proposta é investigar as formas de aprendizagem no espaço museológico. Os museus classificados como históricos apresentam em seus acervos conjuntos de objetos que remetem ao passado das sociedades.

Ainda de acordo com as proposições de Vieira (2017, p. 141), o objeto musealizado passa por um processo de ressignificação e, a partir disso, o museu se torna o responsável pela preservação desses acervos, quadros simbólicos do passado ao qual pertenciam ou buscam representar. Portanto, esses espaços se constituem enquanto importantes ferramentas para a aprendizagem histórica. De acordo com Wilder (2009, p. 100), os saberes necessários para a educação do futuro devem ser transdisci-

plinares, "destinados a criar novas maneiras de conhecer e perceber-se no mundo". Desse modo,

[...] o espaço dos museus, nesse quadro, constitui-se num importante campo para a educação não formal, multidisciplinar plural. Programas orientados para a criação de oportunidades para a percepção de contornos mais definidos de tempo e de espaços mais enraizados, que proporcionem experiências que conduzam a novas experiências que produzam narrativas consistentes (WILDER, 2009, p. 100).

O museu apresenta, portanto, um quadro flexível para o desenvolvimento de aprendizagens diferenciadas, pois leva os alunos a perceberem e questionarem as mudanças e desenvolvimentos incluídos no espaço museal, além de seus prolongamentos e permanências no presente. Segundo Wilder (2009, p. 75), as atividades de ensino direcionadas aos espaços museológicos são importantes pois são capazes de

a) favorecer a formação de crianças com uma presença mais atenta e crítica do mundo, conhecedora de sua cultura, especialmente aquelas que se encontram marginalizadas das oportunidades e exigências criadas pela sociedade atual; b) abrir espaços para a criação de circunstâncias mais favoráveis ao seu crescimento intelectual e emocional; c) trabalhar o seu imaginário através da arte, a contemporânea em especial, como modelo interferindo na cristalização dos cercamentos impostos pela cultura massiva em que vive, bem como para o enriquecimento dos modelos internos do educando, de modo a fortalecer-lhes a autoestima e estimular-lhes a criatividade e sua capacidade de resolver problemas, ou seja, o seu grau de inventividade.

Por meio de questões específicas próprias do ensino-aprendizagem histórica, que se detém tanto as relações de causalidade, as resoluções de problemas e o desenvolvimento da competência narrativa, é que podemos compreender como a ciência histórica produz ferramentas cognitivas que possibilitam conhecer e reconhecer o passado em sua historicidade mediada por valores que interferem na representação/construção dos acontecimentos (Carretero, 2014).

No caso específico como demonstra Fonseca (2007), a visitação a museus é um recurso importante no ensino de história, voltado à formação crítica dos estudantes ou ainda, como discuti Pereira (2008), é

uma atividade que se bem problematizada pode ser um pilar da aprendizagem histórica por promover experiências significativas com o passado, representado por objetos expostos. Neste caso, objetos expostos a partir de réplicas de adornos, vestimentas, utensílios, embarcações, papiros, placas de argila e sarcófagos.

Como já discutido anteriormente por Matos: “O ensino significativo, que leva em consideração as emoções e sensibilidades dos sujeitos, encontra no espaço museal recursos para a mobilização de saberes históricos e experiências com o passado ali representado pelos objetos” (Matos, 2019, p. 14). Independente do museu apresentar objetos originais ou réplicas desenvolvidas para exposição, o processo de aprendizagem não fica comprometido. Pois o ensino é significativo nesse espaço e pode proporcionar um processo de experiência para os indivíduos que estão naquele local. Proporcionando sensibilidades, memórias e emoções vivenciadas por meio de objetos ali expostos.

Imagem do Museu Egípcio & Rosacruz Tutankhamon



Fonte: das autoras

A foto acima apresenta diversas esculturas e placas de argila características da cultura egípcia além da escrita cuneiforme. Primeiramente

porque demonstra como culturalmente esse povo se auto representou nos papiros, placas e nos murais nas pirâmides, como também a escultura do deus Anúbis que é o responsável e guardião pelos mortos. Além de demonstrar por meio de esculturas em diversos tamanhos e cores a representação dos sarcófagos. Nas placas, os visitantes podem visualizar também a representação do deus Hórus, o deus do sol.

Logo, diversos processos de aprendizagem em uma pequena seção do museu já podem proporcionar uma infinidade de discussões. Seja a respeito do processo de mumificação, assunto no qual os egípcios são facilmente associados. Ou pela representação dos deuses no cotidiano através de placas, papiros e nas paredes dos templos. Nesse caso, o docente-historiador precisa atentar para um ensino que estimule a orientação, experiência e a interpretação deste espaço. Mas, para isso, sua formação deve ter sido oposta à unilateralidade, como apontou Rösen (2010), e principalmente distante da especialização centrada no conteúdo restrito e distante da vida prática.

Na foto seguinte podemos observar as réplicas dos ornamentos que são chamados de Peitorais com escaravelhos pertencentes ao faraó Psusenes I, governante no Terceiro Período Intermediário. Esses ornamentos geralmente eram vistos como símbolos de proteção e também da eternidade. Além disso, a própria representação dos escaravelhos irá se repetir em diversas obras no interior do museu. Podemos observar, neste sentido, os adornos que o faraó utilizava e principalmente a crença em serem amuletos de proteção e referentes a vida eterna.

Nossa identidade de aprendizagem é reelaborada, é repensada quando somos impactados por nossas experiências de aprendizagem, neste caso num museu. Como afirma Rösen, a nossa consciência histórica é reestruturada pela aquisição de novos saberes que contribuirão para nossas posições na vida prática. Ambos os autores nos dirigem a refletir sobre o papel das aprendizagens para além da sala de aula, sem menosprezar a mesma. O sistema formal de ensino é valorizado, mas, como forma de evidenciar a extrapolação do mesmo em outros espaços, os autores nos provocam a refletir sobre a experiência e seu papel na formação da identidade de aprendizagem.

Imagem do Museu Egípcio & Rosacruz Tutankhamon



Fonte: das autoras

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 interpretar sua experiência temporal e sua vida prática desenvolvem uma consciência histórica própria. Aqui podemos entender o papel do espaço museal na promoção de experiências com o passado, além de mobilizador de saberes históricos constituídos pelo sujeito. 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, p. 55).

A foto a seguir representa as embarcações utilizadas pelos egípcios no processo de navegação do rio Nilo. Por se tratar de um povo vinculado diretamente ao rio, visto que, ele era responsável por todo o processo de irrigação das milhares de plantações que alimentavam a população. Além disso, demonstra como esse povo desenvolveu embarcações específicas para aquela região em momentos de cheia e estiagem do rio, uma vez que, o processo de navegação não poderia ficar comprometido por causa do comércio realizado pelo faraó.

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. 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, 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, p. 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.

Imagem do Museu Egípcio & Rosacruz Tutankhamon



Fonte: das autoras

Considerações finais

Portanto, a capacidade e modos de interpretação da vida, orientadas temporalmente, dependem diretamente do acesso não apenas às experiências, mas também ao saber histórico. A visão de Rüsen nos embasa a refletirmos que o museu se projeta como espaço de aprendizagem devido às experiências com objetos do passado. Logo, nosso interesse foi analisarmos a partir de imagens do Museu Egípcio, Museu Tutancâmon e Complexo Luxor localizados na cidade de Curitiba e mantidos pela Sociedade Rosa Cruz, as possibilidades de aprendizagem histórica neste ambiente. Pensando o espaço museológico para as aprendiza-

gens significativas da história abre diversos debates sobre que tipo de experiências com o passado podem mobilizar saberes e contribuir para a construção de novos significados sobre o passado.

Referências

- ALMEIRA, Pilar & MARTINEZ, Albertina Mitjáns. **As pesquisas sobre aprendizagem em museus: uma análise sob a ótica dos estudos da subjetividade na perspectiva históricocultural**. Revista Ciência & Educação. Bauru, v. 20, n.3 p. 721-737, 2014.
- CARRETERO, Mario. **Representação e aprendizagem nas narrativas históricas**. In: CARRETERO, Mario; CASTORINA, José A. (Org.) **Desenvolvimento cognitivo e educação: Processos do conhecimento e conteúdos específicos**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido**. Campinas/SP: Papyrus Editora, 2007
- MATOS, Júlia Silveira. **Aprendizagem histórica: memória, cultura e sensibilidades no olhar de uma historiadora no museu**. OPSIS, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1-17, 2019. DOI: 10.5216/o.v19i1.54120. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opis/article/view/54120>. Acesso em: 4 dez. 2023.
- PEREIRA, Junia Sales. **Aprendizagem do ensino de História em museus**. In : X Jornadas Nacionales, 10.; I Internacional De Enseñanza De La Historia (APEHUN), 1.; 2008, Río Cuarto. Anais [...]. Río Cuarto: Universidade Nacional de Río Cuarto, 2008. p. 1-12.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- VIEIRA, G. **O museu como lugar de memória: o conceito em uma perspectiva histórica**. Mosaico, v. 8, n. 12, p. 140-162, 2017.
- WILDER, Gabriela Suzana. **Inclusão social e cultural: arte contemporânea e educação em museus**, São Paulo: Ed. UNESP, 2009. 166p.

O jovem estudante surdo e a aula de História no contexto do ensino remoto

*Eli Prestes de Aguiar – SEED/PR ¹
elipaguiar@gmail.com*

Introdução

O artigo é resultado da participação no evento Educação Histórica - Confrontações com a História - V Congresso Ibero-americano de Educação Histórica, XIII Seminário Internacional Tecnologias Digitais da Informação, Comunicação e Educação Histórica nos países Ibero-americanos promovido em Curitiba/PR pelo LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica no período de 31 de outubro a 04 de novembro de 2023. A comunicação apresentada no referido Congresso faz parte da dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná intitulada “A Aprendizagem histórica de jovens

¹ Professora de História da Rede Pública Estadual de Ensino. Mestra em Educação pela UFPR, sob a orientação da Professora Dra. Maria Auxiliadora Moreira Schmidt. Membro do LAPEDUH/PPGE/UFPR. Possui licenciatura e bacharelado em História pela Universidade do Contestado, segunda graduação em Letras/Libras pela FAESP - Faculdade Anchieta, Especialização em História do Brasil Contemporâneo, Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Especialização em Educação Bilingue - Libras e Língua Portuguesa.

estudantes surdos" defendida em junho de 2023. A pesquisa revelou a maneira peculiar como os jovens estudantes surdos se relacionam com tempo e como acontece a formação do seu pensamento histórico mediada por elementos de sua cultura histórica e de sua cultura surda. A investigação de sua aprendizagem histórica fundamentada teoricamente nos campos teóricos da Educação Histórica e da Educação Bilingue de surdos aconteceu a partir da aplicação e análise de quatro instrumentos e elaboração de narrativas históricas na forma de desenho, escrita e em Libras a partir do conteúdo substantivo² da Independência do Brasil.

Especificamente este artigo contemplará as reflexões sobre as condições vividas pelos jovens estudantes surdos na disciplina de História durante o ensino remoto na pandemia da Covid-19. No início do ano de 2020 o contexto educacional foi alterado por definições impostas pela pandemia da Covid-19 que cancelou as aulas presenciais em todas as escolas da Rede Pública Estadual, Municipal e Particular de Ensino do Paraná³. O ensino remoto começou a ser estruturado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do PR - SEED e, a princípio, não havia a interpretação em Libras para atender à especificidade linguística dos estudantes surdos.

Alguns meses depois a janela⁴ do intérprete foi inserida nas aulas gravadas pela SEED, mas esta ação não foi suficiente para garantir o direito à diferença linguística dos estudantes surdos, considerando que

——— 2 De acordo com Peter Lee são "[...] conceitos, como comércio, nação, protestante, es-cravo, tratado ou presidente, são encontrados quando lidamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de substância da história e, então, é natural chamá-los de conceitos substantivos. Tais conceitos pertencem a muitos tipos diferentes de atividade humana – econômica, política, social e cultural." (Lee, 2005).

——— 3 As abordagens apresentadas neste texto referem-se exclusivamente às condições dos estudantes surdos matriculados no Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Júnior.

——— 4 Nas produções audiovisuais a janela é o espaço destinado ao Profissional Tradutor In-térprete da Libras conforme Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 que estabelece que o Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

a maioria iria acompanhar as aulas pelo celular e a janela do intérprete ficava pequena em relação ao professor ouvinte que foi priorizado quanto à exibição de sua imagem e fala.

Nesse contexto, os professores, a equipe pedagógica e a gestão do Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Júnior decidiram no coletivo que as aulas para os estudantes matriculados na escola seriam gravadas em Libras pelos profissionais da Instituição de Ensino e disponibilizadas no Google Sala de Aula. Como a maioria das famílias dos estudantes não têm o domínio da Libras e em respeito a essa condição, foi decidido também que as aulas gravadas teriam Libras, voz e quando necessário a legenda.

Mas esse processo exigiu um aprendizado e domínio de produção e edição de vídeo que os profissionais da escola desconheciam. Então se iniciou um movimento de pesquisa e busca de informações sobre o tema. Ao mesmo tempo a equipe de profissionais Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais da escola elaboraram inúmeros tutoriais em Libras para divulgação das informações que iam sendo garimpadas. Para as aulas de História no ano de 2020 foram produzidos e disponibilizados aos estudantes, no Google Sala de Aula, aproximadamente 100 vídeos em Libras - L1 sobre os diferentes conteúdos substantivos constantes no planejamento anual da disciplina.

No que se refere aos 25 estudantes surdos matriculados nas Séries Finais do Ensino Fundamental e 32 no Ensino Médio⁵, foi necessário conhecer mais aspectos do seu cotidiano para identificar as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem durante o ano de 2020 e essa realidade foi sendo revelada à medida que as aulas aconteciam no sistema remoto. Nesse sentido, percebeu-se que algumas ausências dos estudantes na aula remota ou na realização das atividades propostas aconteciam pela falta de telefone celular na família e, por vezes, de conexão de internet. Os pais trabalhavam durante o dia e somente à noite o telefone ficava disponível para que os estudantes pudessem fazer as

——— 5 Conforme informações disponíveis no LRCO – Livro Registro de Classe On-line da SEED – PR no ano de 2021.

atividades que eram inseridas pelos professores da escola no Google Sala de Aula. Esse processo exigia constante empatia dos profissionais da escola. O contexto vivenciado pela escola naquele momento manteve diálogo com a realidade não documentada expressa no artigo de Rockwel e Ezpeleta, pois alertava para a necessidade de conhecer o cotidiano dos estudantes e “obriga a considerar a heterogeneidade, [...] reconhecer o heterogêneo como produto de sua construção histórica.” (Rockwel; Ezpeleta, 1983, p. 142).

Compreender as diferentes realidades vividas pelos estudantes contribuiu de maneira significativa para traçar os caminhos definidos pela disciplina de História no período das aulas no sistema remoto. Como exemplo disso, a flexibilização na definição de datas para entrega das atividades, embora este fosse um critério previamente estabelecido, no momento exigia outras definições de caráter pedagógico e estrutural. O layout das atividades precisou ser readequado ao sistema remoto. Anteriormente, nas aulas presenciais, as possibilidades eram diferentes, como exemplo a construção coletiva dos textos na lousa durante as aulas de História, com os apontamentos dos estudantes, o destaque colorido das palavras e conceitos da disciplina, o seu sinal em Libras, a escrita em Língua Portuguesa e o contexto histórico aconteciam nos momentos de constante interação entre os estudantes e a professora.

No sistema remoto, a princípio a estratégia de destaque das palavras ficou limitada ao negrito ou colorido no slide de apresentação. Como resultado da realização de diversos cursos na área da tecnologia educacional e de pesquisas, foi possível inserir a ferramenta Jamboard que permitia ao estudante, de forma síncrona ou assíncrona, também escrever ou destacar a palavra de seu interesse.

Para atender às necessidades pedagógicas e linguísticas do estudante surdo foi necessário conhecer diferentes possibilidades da ferramenta do Google Forms, tais como inserir um vídeo em Libras, fontes históricas visuais e escritas para investigar as carências e os interesses dos estudantes e contextualizar a aula de História, e isto demandou pesquisa e aprendizado de saberes tecnológicos que não eram rotina na sala de aula.

Apesar de todas as mudanças impostas pelo contexto da pandemia, uma das preocupações iniciais era a tentativa de garantir, na aula de História, os princípios epistemológicos da Educação Histórica enquanto campo teórico da Didática da História. Como observa Schmidt

A função do conhecimento histórico, na perspectiva da Didática Re-constructivista da História é formar a consciência histórica, a partir de elementos desencadeadores de competências de interpretação do pensamento propriamente histórico. (Schmidt, 2020b, p. 17).

As narrativas históricas elaboradas em Libras pelos estudantes, a partir do trabalho com fontes históricas, estimulam a atribuição de sentido na aprendizagem histórica e se constituem como um dos elementos desencadeadores do pensamento histórico abordados por Schmidt.

Trata-se de um princípio metodológico fundamental, o de que ensinar História significa contribuir para que jovens e crianças aprendam narrar a história, de tal forma que, nela e com ela, possam encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostariam de ser ou de poder ser. (Schmidt, 2020a, p. 25).

A construção da competência da atribuição de sentido pela narrativa histórica é abordada com profundidade na obra *Competências do Pensamento Histórico*⁶ organizada e produzida pelo LAPEDUH/PPGE/UFPR - Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica.

A Libras é uma língua com estrutura linguística própria e não é universal, pois carrega em si elementos culturais do espaço e do tempo onde é utilizada. Nesse sentido como novas palavras e novos conceitos começaram a compor o cotidiano dos jovens estudantes surdos, foi necessário também a definição de novos sinais. Na cultura surda são as pessoas surdas que definem o sinal de novas palavras e esta definição não acontece em um processo aleatório, pois é resultado de pesquisa e compreensão pelas pessoas surdas dos conceitos e da etimologia das novas palavras para então definir o sinal que será utilizado na comunicação em Libras. Como exemplo de novas palavras que passaram a

——— 6 Ver Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; Sobanski, Adriane (organizadoras). *Competências do pensamento histórico*. Curitiba: W.A. Editores, 2020.

fazer parte do vocabulário em Libras (L1) estão o Google Sala de Aula ou Google Classroom, Google Forms, Google Meet, Google Docs, Mural no Google Classroom, Atividades no Google Classroom, Jamboard. Esses novos conceitos passaram a ser comunicados em L1 a partir da pesquisa realizada pelos professores surdos que estavam na Escola no ano de 2020, bem como da criação de novos sinais para atender a demanda e a especificidade linguística da Educação Bilingue de Surdos.

No ano de 2021 uma nova realidade foi apresentada pela SEED: os estudantes teriam que frequentar regularmente as aulas síncronas via Google Meet na plataforma do Google Sala de Aula. Outros desafios foram surgindo para os estudantes, como a disponibilidade de conexão com boa velocidade e ter um aparelho celular que comportasse os aplicativos necessários para acompanhar as aulas com qualidade. Em alguns casos específicos o Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fagnaya Júnior fez campanha para arrecadar celulares que foram emprestados para os estudantes. Nas aulas de História foi necessário reestruturar a apresentação de todo o conteúdo na perspectiva de proporcionar o acesso ao conhecimento e ao mesmo tempo considerar a realidade tecnológica dos estudantes, como a escolha do tamanho e cor da fonte e ampliação das imagens nos slides de apresentação que eram fundamentais para proporcionar o conforto visual aos estudantes surdos durante as aulas no Google Meet.

Fernandes traz contribuições do pensamento bakhtiniano na teoria da linguagem e da autora Beth Brait (2013) a categoria do verbovisual que consiste na combinação do texto verbal com as imagens onde

[...] as dimensões verbal e não-verbal de um texto constituem uma unidade de sentido « imagética », que é lida e interpretada por meio de uma linguagem visual-espacial (libras) também imagética. Escrita (dimensão verbal) aliada a recursos semióticos visuais do texto (imagens, cores, recursos de edição, formatação de fontes e destaques...) são apropriados como UMA ÚNICA materialidade constitutiva do enunciado pelos surdos. (Fernandes, no prelo).

A Libras é uma língua visual-espacial e, para que haja a comunicação e interação na aula remota, é necessário que todos consigam se

ver e, ao mesmo tempo, ver a apresentação do conteúdo em slides, a mediação do professor e as intervenções dos demais estudantes: tudo isso numa tela de celular de aproximadamente 15cm X 6cm. Essa realidade demandou dos professores uma sensibilidade em dimensões desconhecidas anteriormente. Com o tempo algumas funções do Google Meet foram sendo incorporadas nas aulas, como a fixação da tela em tamanho maior da pessoa que está falando, o que proporcionava melhor visualidade da comunicação em Libras. No entanto a ferramenta era adequada para pessoas ouvintes, pois facilitava identificar quem estava falando pelo som da voz.

Para os estudantes surdos conseguirem identificar quem estava falando para fixar na tela era necessário a emissão de barulho, que muitas vezes era uma palma ou batida de mãos em objetos. O barulho era necessário pois dependendo do número de pessoas presentes na sala virtual, nem todos ficavam visíveis durante o uso da ferramenta. E todo esse processo de identificação das pessoas no Google Meet demandava um tempo maior na realização de encontros com convidados pela Escola, ou até mesmo durante a rotina da aula no sistema remoto.

Mesmo com todas as dificuldades apresentadas, a rotina da escola manteve a realização de palestras durante a semana da pessoa surda realizada anualmente no final do mês de setembro, culminando com a socialização de diferentes experiências da comunidade surda e proporcionando aos estudantes o contato com amigos e colegas que estavam distantes e principalmente o acesso ao conhecimento científico.

Apesar de todos os desafios enfrentados, as aulas remotas na disciplina de História proporcionaram diferentes experiências no que se refere à possibilidade da pesquisa imediata de uma imagem para sanar as dúvidas que surgiam quando a apresentação do conteúdo no abstrato ou no uso dos classificadores⁷ da Língua de Sinais não eram suficientes. A experiência de realizar visitas virtuais aos museus e a diferentes países

——— 7 De acordo com as autoras Ronice, Aline e Patricia Luiza "Este fenômeno linguístico é uma representação visual de objetos e ações de forma quase que transparente, embora apresente características convencionadas de forma arbitrária." (Quadros; Pizzio; Rezende, 2009, p. 15)

também foi possibilitada pelo ensino remoto a partir do uso de variados softwares, considerando as ressalvas descritas anteriormente no que se refere à disponibilidade dos aplicativos necessários para esse fim.

Investigar como acontece a aprendizagem histórica destes estudantes no contexto da pandemia da Covid-19 pressupõe considerar também as condições de sua vida prática e as imposições desta realidade no seu processo educativo. Ao mesmo tempo Jörn Rüsen aponta que

A aprendizagem histórica tem de ser organizada como um empreendimento de interação no processo de individualização e de socialização. Esse empreendimento está a serviço do objetivo de auxiliar os alunos a formar sua identidade pessoal no contexto social dado. Isso deve ocorrer de tal modo que a aluna ou o aluno se dê conta de ter sua identidade reconhecida e reconheça a alteridade dos outros. (Rüsen, 2022, p. 199).

Sobre alteridade, identidade e diferença Gladis Perlin em sua Tese de Doutorado, destaca a importância destes conceitos no contexto da pessoa surda.

Com o tempo constatei um outro surdo que se move pelo diferente na construção da alteridade. Um outro surdo que entra na fixação da alteridade, como signo da diferença cultural e histórica. Um outro surdo que insere nas modalidades da cultura para constituir aí a sua representação válida que o identifica como diferente. Um outro surdo que rechaça o estereótipo e tem na cultura sua principal forma de defesa contra essa taxação estereotípica ou estratégia discursiva das forças de poder. Um outro surdo que tece sua alteridade, diferença e identidade no espaço do povo surdo, do outro surdo, do ser surdo no momento da temporalidade pós-colonial. (Perlin, 2003, p. 19).

As reflexões aqui suscitadas sobre o estudante surdo e a aula de História no contexto do ensino remoto indicam que as experiências e os desafios vividos pela escola durante 2020 e 2021 também foram mediados pelas condições sociais, culturais, históricas e econômicas nas quais estavam inseridos os estudantes surdos e suas famílias. A aprendizagem histórica de jovens estudantes surdos envolve além da relação com o conhecimento científico, as condições em que estes estudantes estão

vivendo. Elementos da sua cultura surda e da sua cultura histórica dialogam com a maneira peculiar como eles aprendem História, como eles se relacionam com o tempo, como eles atribuem sentido ao passado e como acontece a formação do seu pensamento histórico.

Referências

- BRASIL. **Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.
- FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento bilíngue para surdos: diretrizes teórico-metodológicas do ensino de português como segunda língua**. No prelo.
- 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. Tradução de Clarice Raimundo. Disponível em <http://aim.psych.uic.edu/courses/aim/lesson.asp?id=CourseLesson=836>. Acesso em 25 de nov. de 2023.
- QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/linguaBrasileiraDeSinais/assets/459/Texto_base.pdf. Acesso em 25 de nov. de 2023.
- PERLIN, Gladis T. T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Tese (Doutorado em Educação), 2003, 156 p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>. Acesso em 26 de nov. 2023.
- ROCKWELL, Elsie e EZPELETA, Justa. **A escola: relato de um processo inacabado de construção**. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, p. 131-147, Jul/Dez 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>. Acesso em 25 de nov. 2021.
- RÜSEN, Jörn. **Cultura histórica, formação e identidade – sobre os fundamentos da Didática da História**. Curitiba: WAS Edições, 2022.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; SOBANSKI, Adriane (organizadoras). **Competências do pensamento histórico**. Coleção Educação Histórica volume 2. Curitiba: W.A. Editores, 2020a.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática Reconstrutivista da História**. Curitiba: CRV, 2020b.

Mitologia em quadrinhos e narrativa histórica: relato de experiência pedagógica de produção de HQs

Ivan Furmann – IFC Araquari (SC)

ivan.furmann@ifc.edu.br

João Vitor Rocha Michels – IFC Araquari (SC)

foxmichels122@gmail.com

Matheus Marques Gobetti – IFC Araquari (SC)

gobetti.ifc@gmail.com

Manuela Hostim Moreira – IFC Araquari (SC)

hostimmanu@gmail.com

Maria Vitória da Silva Ferreira – IFC Araquari (SC)

mavisferreira1101@gmail.com

Sarah Letícia de Jesus – IFC Araquari (SC)

sarahletjesus1908@gmail.com

Introdução

Uma das habilidades mais interessantes cultivadas por meio do estudo da História é a capacidade de criar narrativas. Atualmente as narrativas não se limitam apenas ao uso de palavras, mas também incorporam outras formas de expressão, como ilustrações e audiovisuais diversos.

Nesse sentido, o desenvolvimento de histórias em quadrinhos fundamentadas em eventos históricos tem desempenhado um papel crucial na disseminação do conhecimento histórico, tornando-o mais acessível a um público mais amplo e enriquecendo-o por meio da expressão artística. A disciplina de História no primeiro ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no campus Araquari do Instituto Federal Catarinense (IFC) tem adotado uma abordagem pedagógica inovadora que demonstrou resultados interessantes.

Ela envolve a exploração do tema "Mitologia Antiga" por meio da recriação de narrativas utilizando novelas gráficas como ferramenta didática. A proposta faz parte do projeto de ensino de Monitoria em História e tem se desenvolvido há alguns anos (2020, 2021, 2022 e 2023). Com a passagem do tempo as propostas de abordagem foram se alterando e renovando. Em 2022 surgiu a proposição de criação de histórias em quadrinho baseadas em mitologia de civilizações antigas. Os objetivos dessa iniciativa podem ser descritos como: aprofundar a temática dos sentidos e interpretações dos mitos da antiguidade; despertar talentos para arte gráfica e desenho; desenvolver a capacidade de narrativa e concatenação de idéias históricas.

Desenvolvimento

Buscar a aprendizagem significativa utilizando-se das noções de narrativa histórica, história antiga e as histórias em quadrinhos implica em explorar novas abordagens para fustigar a cultura antiga numa sociedade que reinventa suas origens. Enquanto a narrativa histórica tradicional costuma concentrar-se em eventos, datas e figuras proeminentes, a análise da mitologia histórica permite encontrar tradições culturais que moldaram tanto as sociedades ocidentais quanto as orientais.

É nesse contexto que as histórias em quadrinhos assumem um papel transgressor, oferecendo uma plataforma visualmente estimulante para transmitir essas narrativas históricas de maneira acessível e envolvente, o que estimula a crítica e reflexão. Por meio de ilustrações e diálogos, as histórias em quadrinhos conseguem rememorar as histórias das civilizações antigas trazendo releitura a problemas cotidianos contemporâneos.

os. Por isso, essa forma de incorporar a narrativa histórica, baseada em imagens, não apenas rememora questões do passado, mas também o torna relevante para as gerações atuais e futuras.

Narrativa Histórica e Ensino de História

Para uma compreensão mais clara dos objetivos desta experiência pedagógica, é relevante expor qual o significado dado a ideia de narrativa histórica, a integração do ensino de história com histórias em quadri-nhos (HQs) e, por último, como a criação de narrativas históricas pelos alunos contribui para o seu aprendizado.

Narrativa histórica

Considera-se em primeiro olhar que a narrativa histórica é uma forma organizada e coesa de relatar eventos, experiências e a vida cotidiana do passado. Ela se baseia na pesquisa, análise e interpretação de fontes históricas, como documentos, registros, testemunhos e artefatos, para reconstruir e comunicar o que ocorreu em diferentes épocas e lugares. Conforme Gevaerd (2009), a narrativa histórica se distingue das narrativas fictícias por três características essenciais (RÜSEN, 1993, p.5):

- a) Ela tem sua raiz na memória, mobilizando as experiências do passado arquivadas na memória, para tornar o tempo presente compreensível e abrir possibilidades para o futuro.
- b) A narrativa histórica organiza a conexão interna dessas três dimensões do tempo por meio do conceito de continuidade. Esse conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e expectativas humanas, tornando o passado relevante para a vida presente e moldando o futuro.
- c) Além disso, a narrativa histórica desempenha um papel crucial na definição da identidade de seus autores e ouvintes. Essa função decide se um conceito de continuidade é válido ou não, buscando convencer os ouvintes da sua permanência e estabilidade mesmo diante das mudanças temporais no mundo e em si mesmos.

Memória, continuidade e identidade são re-significados e exteriorizados enquanto narrativa histórica. Já esta, esforça-se para apresentar uma interpretação dos eventos históricos, freqüentemente situando-os em um contexto mais abrangente, e enfatizando suas origens e resultados (GEVAERD, 2009). Essa forma de narrativa desempenha um papel crucial na conservação da memória coletiva e na compreensão das origens e mudanças nas sociedades ao longo do tempo. Desenvolver a capacidade de narrativa histórica é uma das tarefas relevantes do ensino de História.

Nesse sentido, o professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.30)

Se o professor de História deve auxiliar o aluno a desenvolver capacidade de criar narrativas, então a proposta dos HQs parece muito útil. “Ensinar História passa a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.30).

Ensino de História e história em quadrinhos

Enquanto abordagem metodológica no ensino da História, o uso de histórias em quadrinho pode potencialmente criar condições únicas de desenvolvimento narrativo. Existem duas formas de trabalhar com histórias em quadrinhos, na primeira se utiliza HQs prontas e as analisa.

No caso da História, os quadrinhos têm uma dupla função onde pode servir tanto como fonte de pesquisa histórica quanto um novo recurso onde os alunos possam interpretar o passado. Essa última possibilidade tem um potencial bastante significativo, já que o passado nem sempre pode ser facilmente ordenado e compreendido por jovens estudantes. Dessa maneira, o texto escrito que geralmente oferece o

estranho passado histórico pode ser compreendido de uma nova forma. (PALHARES, 2008, p.12-3)

A segunda é através da criação de histórias pelos próprios alunos. A proposta dessa experiência pedagógica vai além de simplesmente utilizar quadrinhos como fonte histórica; busca incentivar os alunos a criar suas próprias narrativas com base em mitologias. Isso envolve não apenas ilustrar eventos históricos, mas reconstruir o passado com base em na cultura antiga, trazendo à tona partes da história que podem ter sido negligenciadas ou omitidas. Um exemplo inspirador desse tipo de narrativa histórica em quadrinhos é o livro premiado "Angola Janga" (SALETE, 2017), que retrata a história do Quilombo dos Palmares, com ênfase na resistência liderada por Zumbi.

Produção de narrativas por meio de novelas gráficas

A experiência pedagógica aqui descrita buscou criar histórias em quadrinhos (HQs) que abordam a cultura da antiguidade. Tal fato acabou concatenando as disciplinas de História e Arte em perspectiva interdisciplinar. As HQs exploram aspectos culturais dos povos e questionam a condição humana no passado e no presente. A linguagem artística das HQs desenvolve as perspectivas artísticas e humanas dos alunos, ampliando seu entendimento sobre culturas diversas e sua influência na identidade contemporânea.

A abordagem compreendida é interdisciplinar, envolvendo História, Artes e também Linguagens, promovendo uma visão mais abrangente da contribuição de cada disciplina na interpretação do mundo. Além disso, também pode influenciou positivamente a permanência e o desempenho dos estudantes, despertando talentos em narrativa e artes visuais, além de estimular o interesse pela ciência e diversidade cultural.

História em Quadrinhos e Mitologia

A primeira idéia relacionada a proposição pedagógica ocorreu em meio a pandemia de Coronavírus (COVID-19) em 2020. Com o ensino remoto a preocupação docente foi solicitar uma atividade da qual os alunos não pudessem apenas copiar textos prontos da internet. A proposta

de desenvolverem um desenho relacionado a um mito ganhou força e foi aplicado. Aqui vale destacar que ainda não foram suficientemente pensadas as experiências e frustrações do período da Pandemia de Covid-19. Quando as ferramentas convencionais de ensino foram bloqueadas e/ou relativizadas, momento em que surgiu uma janela única de reflexão sobre o que realmente comunica uma compreensão significativa de ensino de História.

Nesse sentido, a primeira impressão foi a de que alguns alunos conseguiram realizar a atividade enquanto outros tiveram grandes dificuldades. Não só pela dificuldade em desenhar, mas pela dificuldade de imaginar o passado. A solução dada por muitos foi simples, copiar desenhos da internet. Porém outros conseguiram não só realizar o desenho como também usaram a cultura jovem do HQ e mangá para representar a mitologia. Essa percepção trouxe a idéia de realizar um trabalho baseado em HQ, no qual fosse possível correlacionar talentos diversos dentro de uma atividade em grupo. Desde 2022, quando o ensino voltou a ser presencial, a disciplina de História então promove em seu segundo trimestre o desenvolvimento de histórias em quadrinhos por meio de grupos da turma. Esses quadrinhos trabalham o tema mitologia em sociedades da antiguidade.

Monitoria em História e proposição

Para iniciar a atividade se propõe uma oficina de desenho no final do primeiro trimestre. Essa oficina é bastante simples. Estimula-se com a leitura de um mito antigo a elaboração de um desenho. Convida-se aos alunos desenharem com uma folha de papel e lápis. Em 2022 utilizou-se do mito de "Orfeu e Euridice", já em 2023 o mito de "Narciso e Eco".

Após a leitura em sala, os alunos desenharam uma cena de referência do mito baseado na sua imaginação. Solicita-se que os alunos não busquem informações nem imagens da internet. As imagens a princípio devem ser originais. Essa oficina busca talentos individuais de desenho, o objetivo é avaliar estudantes que demonstrem afinidade com desenho. Após análise do professor, são escolhidos membros específicos de grupo para realizar tarefas específicas. (desenvolvimento de roteiro,

Storyboard, desenho e arte final). Essa escolha é baseada em rendimento em atividades de escrita e na oficina de desenho. Os grupos são formados, portanto, pelo professor.

Os monitores da disciplina de História auxiliam no suporte ao material para a elaboração dos roteiros e histórias, bem como debatem os sentidos das histórias com os alunos do primeiro ano. Em turmas com 32 a 37 alunos, o número de equipes variou de 6 a 5 por turma. O tempo para elaboração da proposta variou de 2 meses e meio a 3 meses conforme a estrutura para distribuição de grupos (ocorreu entre final de Maio de 2023 a início Agosto de 2023). Nas figuras abaixo podem ser vistas três capas de Histórias em quadrinho de 4 a 10 páginas desenvolvidas por alunos de idade entre 14 e 17 anos.

Imagem 1 - Histórias em quadrinho desenvolvidas pelos estudantes



Fonte: Autores (2023)

A elaboração do roteiro foi baseada em texto apresentado pelo professor. Trata-se de passagens do livro denominado "O livro da Mitologia" (WILKINSON; et alli, 2018). Foram disponibilizados 40 textos de mitologia Greco-romana, Asiática, Africana e Americana variados. Os alunos podiam escolher livremente o mito que pretendiam representar dentre os 40 apresentados, ou ainda apresentar outra proposta ao professor. O

texto base servia para inspiração de roteiro, baseado em redação criada pelos próprios alunos. A HQ poderia relatar um mito completo, parte da história, ou ainda versão moderna do mito antigo.

Trabalhos realizados

Alguns exemplos de trabalhos são apresentados nas ilustrações acima (imagem 1) o primeiro trabalho está relacionado ao mito de “Eros e Psique”, já o segundo a “Adônis e Afrodite”. O terceiro apresenta o mito de “Dédalo e Ícaro”. Os trabalhos foram muito variados entre si, alguns com problemas de desenho, outros de construção narrativa, outros porém apresentam além de cuidado em sua elaboração gráfica, narrativa coerente e problematizadora da mitologia. Não é possível nesse espaço apresentar as histórias inteiras, mas elas variam de 4 a 10 páginas.

Apesar da escolha do mito ser livre (apresentou-se inicialmente um rol de mitos básicos) entre os grupos, grande parte dos estudantes escolheram a mitologia greco-romana. As civilizações orientais também foram destaque nos trabalhos. É o caso das histórias do “rei panda” inspirada na mitologia do “rei macaco” chinesa. A mitologia de Yin e Yang está presente em diversas versões. E também mitos egípcios como a Barca de Rá (imagem 2), dentre outros.

Imagem 2 - Trabalhos desenvolvidos pelos estudantes sobre mitologia



Fonte: Autores (2023)

Em 2023 o total de trabalhos chegou a 40. Em 2022 o número de trabalhos foi um pouco menor 36, bem como existiram alguns problemas relacionados à organização, aprimorados na edição de 2023.

Próximo passo da proposta pedagógica será direcionar as narrativas de forma mais significativa para mitologias africanas e americanas. Outro ponto importante é avaliar como os alunos se representam os personagens nas HQs e suas ações. Por ser uma proposta ainda em construção, diversos pontos podem ser desenvolvidos.

Perspectiva de editoração e divulgação

Inicialmente os trabalhos foram divulgados via redes sociais (Instagram, Facebook, twitter, etc), dentro de um perfil de coletivo de arte que se estabeleceu entre os alunos, denominado Sussuaranas. Além da divulgação em redes sociais, os trabalhos serão organizados em coleções e enviados a editora do IFC a fim de elaborar e distribuir e-book. Por fim, os trabalhos serão também apresentados em eventos e futuramente em atividades em sala de aula para novos alunos do IFC.

Considerações Finais

Além das diversas contribuições pedagógicas que a experiência trouxe para o desenvolvimento da disciplina de História, especialmente no desenvolvimento da temática da História Antiga e mitologia, destaca-se que tem sido um espaço para revelar talentos e gerar maior engajamento no curso. Em relação a construção de narrativas, os resultados iniciais indicam que os alunos envolvem-se de forma mais significativa com o conteúdo das mitologias ao precisar representá-las em formato gráfico. Por ser parte da cultura jovem, a elaboração de HQs e mangás não só parece estimular o ensino, mas também o aprofundamento das reflexões. Portanto, é uma experiência pedagógica bastante válida e que pode trazer frutos interessantes enquanto aprendizagem significativa.

Referências

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história**. Tese de Doutorado PPGE-UFPR. Curitiba, 2009.

PALHARES, Marjory Cristiane. **História em quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o ensino de história.** Dia a Dia Educação-Governo do Paraná, p. 1-20, 2008.

RÜSEN, J. **Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning.** In: DUVENAGE, P. (Ed.). *Studies in metahistory.* Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

SALETE, Marcelo D'. **Angola Janga: uma história de Palmares.** Brasil, Veneta, 2017.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério)

WILKINSON, Philip; et alli. **O livro da mitologia.** São Paulo: Globo Livros, 2018.

Matriz da leitura Histórica: a Última Ceia de Leonardo da Vinci

Luciano de Azambuja, IFSC ¹
luciano.azambuja@ifsc.edu.br

Introdução

Na perspectiva do campo da Educação Histórica que investiga a consciência histórica dos sujeitos e a cultura histórica dos artefatos em situações de ensino e aprendizagem histórica escolar, pública e privada; da disciplina da Didática da História (RÜSEN, 2012), ciência do ensino e aprendizagem da consciência histórica, e da linha de pesquisa Educação Histórica na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que investiga o campo e a disciplina em situações de ensino e aprendizagem histórica de estudantes jovens e adultos da educação profissional e tecnológica, o objeto do artigo é operacionalizar uma leitura histórica da obra icônica *A última ceia* de um dos maiores expoentes do Renascimento, Leonardo

¹ *Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná; professor de História do Instituto Federal de Santa Catarina, campus Florianópolis Continente. Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR); conselheiro editorial da revista História Hoje da ANPUH Brasil.*

Da Vinci, a partir das categorias de análise da Matriz da Leitura Histórica de Fontes e Historiografias Multiperspectivadas. A intencionalidade do artigo acadêmico-didático é servir de modelo, exemplo e referência a potenciais estudantes, profissionais e demais interessados na operacionalização de uma leitura histórica de obras de arte em eventuais situações de guiamento turístico, artístico e cultural.

A pergunta problema deste trabalho é: como ensinar estudantes jovens e adultos da educação profissional a operacionalizarem uma leitura histórica de obras de arte a partir das categorias de análise da matriz da leitura histórica de fontes e historiografias multiperspectivadas? A finalidade é fundamentar o planejamento de processos de ensino e aprendizagem de História da Arte Ocidental e Brasileira, disciplina regular do Curso Técnico Guia de Turismo Nacional e da América do Sul do Instituto Federal de Santa Catarina, campus Florianópolis Continente. Esta disciplina, na perspectiva da Educação Histórica na EPT, consiste em uma diacronia da investigação das ideias prévias dos estudantes, pesquisa histórica orientada, escrita de narrativa e apresentação de narrativa oral por parte dos estudantes de uma leitura histórica de obra artística selecionada para os Seminários de História da Arte Brasileira, a partir da proposição das categorias de análise da matriz da leitura histórica. Para tal horizonte de planejamento faz-se necessário responder algumas perguntas estruturantes, conceituais e teóricas.

O que é "Arte"? Assim como qualquer conceito, arte remete a três significados estruturantes da existência, consciência e linguagem da vida humana: as coisas, as ideias e as palavras. Segundo Jason (2001, p. 11), "arte é uma palavra que reconhece quer o conceito de arte, quer o fato de sua existência. A arte é um objeto estético [que diz respeito ao belo, à beleza], feito para ser visto e apreciado pelo seu valor intrínseco". Nesse sentido e em diálogo com as ideias prévias de estudantes investigados em estudos exploratórios anteriores sobre o conceito, arte é expressão, percepção e comunicação de sentimentos, emoções e pensamentos que se relacionam com a "beleza". Na perspectiva de um conceito histórico de arte, *arte é um objeto estético com vontade de beleza que expressa, evoca e comunica ideias, sentimentos e vontades da ex-*

perícia humana no tempo. Portanto, a arte pode e deve ser apropriada como fonte histórica para o ensino e aprendizagem histórica, sobretudo de História da Arte, e mais especificamente, no ensino e aprendizagem em História da Arte Ocidental e Brasileira.

Para que serve "arte"? Segundo o ponto de vista dos estudantes jovens e adultos investigados anteriormente, a arte serve para ser exposta, admirada, experimentada, questionada, evocando "encantamento", emoções e pensamentos no público receptor. A arte serve para engendrar a experiência estética da beleza que mobiliza o princípio do prazer que busca interpretar, subsumir e transcender os princípios da realidade e do poder. Na perspectiva das dimensões da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2007, 2012, 2016), a vontade de beleza da arte reivindica um espaço próprio, autônomo e independente, face à instrumentalização da vontade de verdade da ciência e à vontade de poder da política. Arte serve para gerar o prazer estético e a busca de significado e sentido que nos ajuda a sobreviver ao poder da realidade e à realidade do poder. Arte é a interpretação lírica, onírica, utópica e lúdica da experiência histórica humana. Nesse sentido, a arte é constituída de algumas características que a distingue da vontade de verdade da história e que lhe conferem um grande poder de sensibilização, interesse e motivação no ser humano: *imaginação*, *ficção* e *criação* de uma realidade artificial com vontade de beleza que transcende as vontades de verdade da ciência e de poder da política.

História da Arte é a disciplina da ciência da história que tem como objeto de estudo as experiências artísticas humanas no tempo e espaço. História da Arte Ocidental e Brasileira é uma disciplina regular do curso Técnico em Guia de Turismo Nacional que estuda as experiências artísticas humanas no processo temporal e espacial que, a partir das influências e imposições da arte ocidental europeia sobre as demais identidades, veio a configurar o atual estado da arte brasileira. Nesse sentido, o conteúdo histórico da disciplina procura contemplar as expectativas de aprendizagem dos estudantes por meio de experiências artísticas significativas e contextualizadas na periodização da arte ocidental e brasileira. A finalidade é apresentar uma visão geral, um esquema mental sobre

os principais períodos históricos, seus respectivos modos de produção e sociedades históricas, procurando contextualizar as correspondentes experiências artísticas subjetivas nas condições objetivas dessas estruturas. Primeiramente, apresentando uma história da arte ocidental básica que abarque o longo período da Pré-História à Idade Moderna, da origem da humanidade às Grandes Navegações, da Vênus de Holifield à Última Ceia de Leonardo da Vinci.

Pois é justamente no final desta primeira parte de aulas expositivas do professor é que deve ser circunscrever o objeto e finalidade deste artigo para o planejamento do segundo momento de ensino e aprendizagem histórica: servir de modelo, exemplo e referência para ensinar os estudantes a operacionalizarem a leitura histórica de uma obra de arte brasileira a partir da Matriz da Leitura Histórica, escreverem uma narrativa desta leitura e, por fim, oralizarem tal interpretação histórica por meio da apresentação de Seminários de História da Arte Brasileira: da pré-história ao modernismo. Nesse sentido, o conteúdo não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio para atingir uma finalidade que não pode ser alcançada vazia de experiências, conceitos e conteúdos históricos: a constituição na vida prática, a formação escolarizada e a progressão em situações da vida prática profissional, pessoal e humana da competência narrativa da consciência histórica e a subjacente leitura-interpretação histórica de obras de arte a partir das perspectivas da Matriz da Leitura Histórica de Fontes e Historiografias Multiperspectivadas.

Tal matriz da leitura histórica é resultado de uma síntese dialética entre o Mestrado em Literatura (AZAMBUJA, 2007) que operacionalizou uma leitura histórica da canção, e o Doutorado em Educação (AZAMBUJA, 2013) que investigou na perspectiva da educação histórica as ideias de passado, presente e futuro de jovens estudantes brasileiros e portugueses a partir de protonarrativas da canção. Ou seja, esta matriz da leitura é resultado de um esforço de reflexão que acumula em torno de quinze anos de experiência nessa dialética de subjetivação teórica e objetivação empírica, subjetivação empírica e objetivação teórica. Da literatura e das teorias da leitura, de Aristóteles à Estética da Recepção, os três fundamentos básicos do ato de leitura e da fruição estética: a

poiesis, a *aisthesis* e a *katarsis*. Em outras palavras, o *autor*, o *texto* e o *leitor*; a produção, a recepção e a comunicação, procurando relacionar e sintetizar a autonomia, interdependência e relevância entre os três polos da fruição estética: o artista, a obra e o público.

Sobrepõe-se a esse primeiro triângulo um segundo invertido composto pelas seguintes categorias de análise: *contexto histórico*, *repertório* e *intencionalidade*. Estes dois triângulos advindos das teorias da leitura e da literatura subsumidas por uma leitura histórica da canção, foram apropriados, ampliados e aprofundados pela perspectiva da teoria da ciência da história acessada no Doutorado em Educação. Nessa perspectiva, cada categoria de análise da matriz da leitura histórica de fontes é vista heurísticamente como perguntas a serem formuladas às fontes e que, por sua vez, orientarão a extração e categorização das informações obtidas e a subsequente escrita das respostas narrativas às perguntas históricas: quem é o autor da fonte? Qual o conteúdo e forma da fonte? Qual o público leitor da fonte?

Em um segundo plano, as categorias contexto histórico, repertório e intencionalidade, podem ser articuladas e transmutadas respectivamente com as três competências estruturantes da consciência histórica: experiência, interpretação e orientação. A experiência do contexto histórico, a interpretação do repertório e a orientação das intencionalidades. Assim como as três dimensões constitutivas do tempo histórico, passado, presente e futuro, podem ser cotejadas com as categorias autor, fonte e leitor: o autor do passado, a fonte do presente, o leitor do futuro. Também podemos cotejar as seis categorias de análise estruturantes com as operações processuais e substanciais do método da pesquisa histórica: a heurística do autor, a *crítica* da fonte e a *interpretação* do leitor; a *analítica* do contexto histórico, a *hermenêutica* do repertório e a *dialética* das intencionalidades.

Como desdobramento e reverberação, como a fonte histórica apropriada como fonte para o ensino e aprendizagem histórica torna-se em si um artefato da cultura histórica escolar, a proposta de incorporação das dimensões da cultura histórica ruseniana à matriz da leitura histórica de fontes: cognitiva (verdade), estética (beleza), política (poder), ética,

moral e religiosa. E por fim, na perspectiva de uma *consciência histórica interseccional*, a mais recente incorporação e afinação da matriz da leitura, as interseccionalidades atribuídas à categoria de análise do Autor: classe, gênero, raça-etnia, sexualidade, etariedade e sustentabilidade.

A matriz da leitura histórica de fontes históricas e historiografias multiperspectivadas pressupõe a apropriação metódica de toda plêiade de fontes e historiografias capazes de fornecerem dados, informações e fatos que fundamentem a interpretação das respostas a todas as perguntas da matriz posta em movimento por uma força motriz que a transmuta em um caleidoscópio de múltiplas relações possíveis entre as categorias de análise. Todos os dados, informações e fatos extraídos das fontes e historiografias multiperspectivadas por meio da metodologia de leitura deverão fundamentar a escritura de uma narrativa histórica escolar que operacionalize uma leitura histórica de obras de arte a partir das categorias de análise da matriz. A escrita da narrativa de leitura histórica da obra de arte e a subsequente oralização, constitui a prova, fonte, evidência principal de avaliação que permite aferir o grau de progressão, expansão e complexificação da consciência histórica dos jovens estudantes em relação à consciência histórica originária das protonarrativas, antes da intervenção didática da Aula de História.

A protonarrativa é indispensável como ponto de partida motivador do processo de ensino e aprendizagem, entretanto, ela é insuficiente. Faz-se necessária a Aula de História para que os jovens transmutem as protonarrativas em narrativas históricas escolares e assim se efetive a progressão da consciência histórica em sua tipologia de aprendizagens históricas: tradicional, exemplar e genética, catalisadas à progressão pelos questionamentos, oposição e desconstrução da dimensão crítica. Após a avaliação principal da narrativa histórica escolar é possível sinalizar um eventual retorno à vida prática cotidiana e às correspondentes funções, efeitos e aplicações da competência narrativa da consciência histórica na orientação temporal da vida prática dos jovens estudantes. Esta aprendizagem da aprendizagem se dá por meio da atividade final de metacognição que solicita aos estudantes escreverem uma narrativa procurando responder a seguinte pergunta histórica: o que aprendi

em História da Arte Ocidental e Brasileira a partir da Matriz da Leitura Histórica que poderá ser aplicado na vida prática profissional, pessoal e cidadã de um Técnico em Guia de Turismo?

Desenvolvimento

A intenção deste artigo didático-acadêmico é operacionalizar uma leitura histórica da obra *A última ceia* de um dos maiores expoentes do Renascimento, Leonardo da Vinci, a partir de uma proposta de percurso das categorias de análise da Matriz da Leitura Histórica de Fontes e Historiografias Multiperspectivadas, servindo assim de modelo, exemplo e referência aos potenciais estudantes para a leitura e escritura de narrativas históricas sobre obras de arte, condição e fundamento para a apresentação dos Seminários de História da Arte e futuras narrativas orais em situações de guiamento turístico. Sugere-se como ponto de partida o seguinte percurso de categorias de análise da matriz da leitura histórica, ressaltando que múltiplos outros caminhos são possíveis.

Autor e repertório. Estas categorias de análise referem-se à trajetória biográfica do autor, a sua formação específica e especializada, bem como a sua produção artística, ou seja, vida, formação e obra. Leonardo di Ser Piero da Vinci nasceu em 15 de abril de 1452 na Vila de Vinci, região da Toscana, atual Itália. Filho de Piero da Vinci, tabelião, e de Catarina Lippi, camponesa, em uma relação fora do casamento tradicional da época². Aos cinco anos de idade Leonardo foi entregue pela mãe à guarda do pai que casara com uma mulher bem mais jovem, e foi efetivamente criado pelos seus avós paternos. Desde criança começou a ser expressar por meio de desenhos. Em 1466 passa a morar com a família em Florença e aos 17 anos torna-se aprendiz de Andrea del Verrochio (1435-1488), consagrado artista, pintor e escultor da época, que se nota-

2 Carlos Vecce, professor da Universidade de Nápoles, especialista em Renascimento, em recente livro intitulado *Il Sorriso de Caterina: madre de Leonardo*, defende que a mãe de Leonardo, até então apresentada como uma camponesa de origem humilde a qual pouco se sabia, na verdade era uma mulher escravizada do Cáucaso que teve uma relação ilegítima com um rico tabelião da República de Florença, o pai de Leonardo. Nesse sentido, para o autor, Leonardo seria "meio italiano".

bilizou, dentre outras obras, com a realização da escultura equestre em homenagem a Bartolomeu Colleone, exposta publicamente em Veneza. Na oficina de Verrochio, que reunia grandes artistas da época, dentre eles, Sandro Botticelli, Leonardo aprendeu princípios sobre fundição, metalurgia, pintura, escultura, estudos de plantas e animais, óptica, perspectiva, uso das cores, dentre outros conhecimentos, procedimentos e métodos artísticos e científicos. Aos 24 anos é preso acusado de “sodomia” com um jovem aprendiz de 17 anos, mas é inocentado, paga multa e é solto, evidenciando a sua orientação sexual homossexual que o caracterizará ao longo da sua vida, apesar dos preceitos da lei, ética e moral cristã da época. Por volta deste período, pinta entre 1475 e 1480 o quadro *Anunciação*. Em 1482, aos 30 anos de idade, muda-se para Milão para prestar serviços a Ludovico de Sforza, conde de Milão, dedicando-se em especial ao urbanismo ao projetar a construção de canais de irrigação e sistemas de abastecimento de água e esgoto. Entre 1495 e 1498, aos 46 anos, pinta *A última ceia*, obra selecionada para a leitura histórica deste artigo. Sugestivamente, a última ceia foi pintada no refeitório do mosteiro de Santa Maria della Grazie, em Milão.

Em 1499, o ducado de Milão é conquistado pelos franceses e, diante da queda do seu mecenas, Leonardo volta para Florença onde passa prestar serviços como engenheiro militar a Cesar Borgia, príncipe, cardeal e filho de Rodrigo Borgia, o papa Alexandre VI. Por volta de 1500, dá continuidade aos estudos de óptica, proporções e anatomia, e entre 1503 e 1506, aos 54 anos, pinta aquela que se tornará a sua principal obra-prima, ícone do Renascimento e da arte ocidental europeia: *La Gioconda* ou *Monalisa*. Entre 1513 e 1516 presta serviços ao papa Leão X em Roma, sendo contemporâneo a outros expoentes do Renascimento italiano, tais como Michelangelo e Rafael. Por fim, passa a servir como pintor e engenheiro da corte do rei da França Francisco I, onde vem a falecer em 02 de maio de 1519, aos 67 anos de idade, no castelo Cloux em Ambiose, França, onde é sepultado na Igreja Saint-Florentin.

Contexto histórico e leitor. Estas categorias de análise visam circunscrever a vida, formação e obra do artista em questão em sua respectiva conjuntura e contexto histórico, procurando identificar o público alvo

leitor e apreciador da sua produção artística. Leonardo da Vinci foi um expoente do Renascimento italiano, portanto devemos inseri-lo no início Idade Moderna, segundo a periodização didática, tradicional e eurocêntrica. Grosso modo, para fins de contextualização, Leonardo nasceu em 1452, um ano antes da Tomada de Constantinopla pelos turcos em 1453, fato histórico que, a posteriori, convencionou o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna, pois dificultou ainda mais o comércio mediterrâneo monopolizado pelas cidades italianas de Gênova e Veneza, tornando ainda mais necessária a descoberta de um novo “caminho para as Índias”.

A Idade Moderna, período delimitado tradicionalmente pela referida Tomada de Constantinopla pelos turcos em 1453, século XV, e a Revolução Francesa iniciada em 1789, século XVIII, foi caracterizada estruturalmente como um período de crise e transição: crise do feudalismo, modo de produção típico da Idade Média, e transição para o capitalismo, ainda na sua fase comercial e mercantilista, que somente se consolidaria como modo de produção hegemônico da contemporaneidade, a partir das Revoluções Burguesas, e dentre elas a Revolução Francesa. Podemos afirmar que na Idade Moderna, o feudalismo estava em crise desde o século XIV, estava se desestruturando, desaparecendo, mas ainda não tinha “morrido”, ao mesmo tempo em que o capitalismo, que emergiu no bojo da expansão do feudalismo na Baixa Idade Média entre os séculos XI e XIII na conjuntura do Renascimento Comercial Urbano, já tinha “nascido” por meio do aparecimento de duas novas classes sociais ligadas ao comércio, oficinas artesanais e finanças, a burguesia e o trabalhador assalariado, mas ainda estava longe de consolidar-se como modo de produção hegemônico e predominante.

É neste contexto de coexistência e simultaneidade entre o “velho” feudal e o “novo” capitalista que devemos compreender a Idade Moderna como um período de crise e transição. Na geografia verificou-se a expansão marítima, comercial e territorial, as Grandes Navegações; no plano econômico a ascensão do capitalismo comercial, o Mercantilismo e a subsequente conquista e implantação do antigo sistema colonial de exploração europeia na América e a imposição da escravização

indígena e africana. No aspecto social, observou-se a emergência da burguesia e do trabalhador assalariado alterando a sociedade de ordens feudal fundamentada nas três classes sociais do clero, nobreza e servos; no plano político, a centralização política nas mãos dos reis característica da formação dos Estados Nacionais Modernos e na subsequente concentração representada pelo Absolutismo. Na instância religiosa a Reforma Protestante evidenciada pelo surgimento de novas religiões cristãs, Luteranismo, Calvinismo e Anglicanismo, e a reação da Igreja Católica diante da perda de hegemonia do cristianismo na Europa Ocidental por meio da Contrarreforma.

E por fim, na esfera cultural que temos interesse especial e específico no caso desta narrativa, o Renascimento: movimento cultural, artístico e científico no qual artistas financiados pelo clero, nobreza e burguesia, passaram a resgatar e reinterpretar a Antiguidade Clássica Greco-Romana em seus princípios fundantes do antropocentrismo e racionalismo, de modo a se contrapor a cultura medieval centrada nas concepções do teocentrismo, fé e respeito inquestionável à autoridade da Igreja Católica. Portanto, a partir do próprio conceito de Renascimento na qual se circunscreve a vida e obra de Leonardo da Vinci é que podemos inferir o público-alvo leitor e receptor da sua produção artística, ou seja, as classes proprietárias e dominantes deste período de crise e transição: o clero, a nobreza e a burguesia. Como vimos, Leonardo foi contratado para prestar serviços variados para papas, cardeais, reis, príncipes, condes e ricos comerciantes.

A fonte-obra: forma e conteúdo. *A última ceia* de Leonardo da Vinci foi pintada entre os anos de 1495 e 1498 e em relação a sua forma trata-se de um afresco mural em óleo e têmpera sobre estuque com dimensões de 460 cm x 880 cm e encontra-se em uma parede do refeitório do mosteiro de Santa Maria della Grazzie em Milão. A obra, apesar de possuir 525 anos, encontra-se deteriorada apesar de restaurações, pois Leonardo tentou inovar acrescentando tinta óleo à têmpera o que acabou não aderindo bem à parede. A têmpera trata-se de uma técnica em que pigmentos e corantes são dissolvidos e água ou um aglutinante que pode ser gema, clara ou o ovo inteiro. Apesar da deterioração

podemos vislumbrar e reconstituir a magnificência da obra-prima. Podemos observar nesta obra a operacionalização de todos os conhecimentos artísticos e científicos adquiridos por Leonardo ao longo de sua formação prática não acadêmica, potencializados pela curiosidade, pesquisa constante e genialidade: óptica, perspectiva, simetria, proporcionalidade, matemática, geometria, uso das cores, luz e sombra, anatomia, realismo, naturalismo, antropocentrismo, humanismo, dentre outros. O ponto de fuga da perspectiva que organizou a estruturação da obra converge para o centro do quadro atrás da cabeça de Jesus, assim como os doze apóstolos agrupados em tríades estão direta e indiretamente articulados geometricamente ao triângulo central representado na figura humanizada de Cristo, sem a convenção canônica do uso de auréola para identificar santidade. Grosso modo, todas as linhas, figuras e gestos confluem como uma força centrífuga para a cabeça da figura central do quadro. "Há tanta ordem nesta variedade, e tanta variedade nesta ordem, que ninguém pode esgotar o jogo harmonioso entre movimento e contra movimento". (GOMBRICH, 1999, p. 293).

O conteúdo da obra como o próprio título nos reporta, trata-se da passagem bíblica do Evangelho ou Novo Testamento em que Jesus celebra a Páscoa e a última refeição junto aos apóstolos antes de ser entregue pelos sacerdotes judeus às autoridades romanas para que se cumprisse a profecia de que o "cordeiro de Deus" seria entregue em sacrifício para perdoar os pecados humanos; no caso da tradição romana, a denúncia, julgamento, condenação e execução por meio da crucificação. É nesta última ceia que Jesus institui o sacramento da Eucaristia por meio da transubstanciação do pão e vinho que se torna o corpo e sangue de Cristo e que por meio do alimento e da bebida consumida efetiva-se a comunhão dos fiéis com o Pai, o Filho e o Espírito Santo.

Entretanto, este momento de introspecção, reflexão e meditação não está representado no quadro, ao contrário, os apóstolos, com duas exceções, estão agitados, inquietos, gesticulando enfaticamente com as mãos para representar os movimentos angustiantes da alma: "o Salvador acaba presumivelmente de pronunciar as palavras fatídicas "um de vós há de me trair", e os discípulos estão perguntando, "Sou eu, Se-

nhor?". De fato, não encontramos nada que contrarie esta interpretação (...) (JANSON, 2001, p. 640). Os apóstolos não se limitam a reagir às palavras fatídicas de Jesus, cada um revela a sua personalidade própria e a sua relação específica com o mestre. Na tríade de figuras à direita e mais próximas de Jesus, personagens centrais nesta trama psicológica, encontram-se João, Pedro e Judas, este último, aquele que viria a traí-lo informando aos soldados romanos onde Jesus se encontrava. Jesus respondera secretamente ao questionamento de João sobre quem haveria de traí-lo e sua figura jovem e de certa forma afeminada apresenta uma postura de tristeza e prostração e suas mãos encontram-se entrelaçadas como que em oração.

Pedro pergunta ao pé do ouvido de João quem era o traidor revelado; Judas não está segregado em relação aos outros discípulos, mas o seu perfil em sombra, desafiador e olhando para Jesus é o único que não gesticula e faz perguntas, isolando-o em relação aos demais apóstolos. Enquanto os três apóstolos mais à esquerda ainda estão começando a reagir, os outros já gesticulam, respondem ou fazem perguntas uns aos outros. Sua habilidade em seguir as orientações de Alberti, revelar os movimentos da alma e das emoções humanas por meio dos movimentos do corpo, fica evidente nos gestos teatralizados dos doze apóstolos agrupados em quatro grupos de três em que cada momento não é distinto, mas está articulado a uma única narrativa pictográfica.

Intencionalidades e dimensões da cultura histórica da obra. Neste tópico, a partir do percurso de análise da matriz até então desenvolvido e dos subjacentes conhecimentos adquiridos, cabe-nos neste momento inferir as possíveis, prováveis e potenciais intencionalidades, motivações e interesses do artista ao realizar uma determinada obra de arte. No caso específico da *Última ceia*, podemos concluir pragmaticamente que a intenção primeira do artista foi atender a uma encomenda feita pela contratante da prestação dos seus serviços, no caso, o seu mecenas artístico, Ludovico Sforza, Duque de Milão, que solicitou uma pintura na parede do refeitório do mosteiro de Santa Maria Delle Grazie, como parte de uma reforma e construção de um mausoléu para si e a família. Leonardo mobilizou instrumentalizar e operacionalizar todos os seus

múltiplos conhecimentos artísticos e científicos ao representar uma temática religiosa recorrente na cultura medieval, entretanto, efetivada de uma forma inovadora e revolucionária a partir dos princípios e pressupostos do Renascimento, através de uma obra-prima que evidenciasse a sua genialidade à frente do seu tempo e que por isto, permanece viva, representativa e significativa até os dias de hoje no panteão da cultura ocidental. E por fim, a intencionalidade subjacente do maior humanista do Renascimento italiano: representar por meio do mundo visível dos movimentos dos membros, gestos e expressões do corpo humano os movimentos da alma humana em toda a sua tragicidade, complexidade e totalidade diante de um momento crucial de traição, sacrifício e transcendência. Segundo o historiador da arte Janson (2001, p. 639) a "última ceia tem sido reconhecida como a primeira afirmação clássica dos ideais do renascimento pleno".

Cotejamos a *Última ceia* de Leonardo da Vinci na perspectiva das dimensões da cultura histórica presentes na existência, consciência e linguagem da cultura humana: a dimensão cognitiva, estética, política, ética, moral e religiosa. A dimensão cognitiva evidenciada pelo racionalismo, pragmatismo, realismo, naturalismo em sua "vontade de verdade", racionalismo característico do Renascimento; a dimensão estética em sua própria condição de uma pintura, ou seja, um artefato estético em si, com sua "vontade de beleza" ao expressar, comunicar e evocar experiências, significados e sentidos que buscam gerar o prazer estético para ser contrapor, superar e transcender os princípios da realidade e do poder. Todavia, ao atender às carências, interesses e expectativas das classes proprietárias e dominantes da sociedade moderna do Antigo Regime, clero, nobreza e burguesia, a obra de Leonardo tem a função e efeito mais de legitimar do que criticar as relações de poder então vigentes: o nascimento da sociedade capitalista a partir dos escombros da sociedade feudal em crise.

E por fim podemos agrupar as dimensões, ética, moral e religiosa a partir da perspectiva de um cristianismo medieval que busca se ressignificar por meio de um resgate seletivo da cultura clássica greco-romana resguardada e preservada pela Igreja Católica Romana, enquanto

um primeiro momento na construção de uma nova concepção de Deus, homem e sociedade que refletisse a emergência da sociedade capitalista mercantilista

Interseccionalidades do autor e o leitor do presente. Para concluir esta leitura histórica da obra vamos operacionalizar as categorias de classe, gênero, raça-etnia, sexualidade, etaridade e natureza em relação ao autor, e por fim, situar na mesma perspectiva o leitor presente desta narrativa. Leonardo Da Vinci, não era rei, nobre, clero, burguês, assalariado, servo ou escravo. Nessa sociedade de ordens do Antigo Regime que experencia a crise do feudalismo e a transição para o capitalismo, em que o velho e o novo coexistem em suas contradições, fica a pergunta: qual a classe social de Leonardo Da Vinci? Filho de um rico funcionário público da República de Florença e de uma escravizada do Cáucaso, criado pelos avós paternos, a partir da formação não acadêmica na oficina de um consagrado artista da época e do seu talento potencial, Leonardo tornou-se um artista multifacetado do Renascimento, contemporâneo de expoentes como Sandro Boticelli, Rafael e Michelangelo; um prestador de serviços para os seu mecenas, contratantes e compradores, um profissional liberal reconhecido, prestigiado e bem remunerado. Leonardo era do gênero masculino, "meio italiano", portanto fruto da miscigenação de um italiano com uma caucasiana cuja origem étnica e religiosa ainda carece de mais pesquisa e estudo. Pelas informações biográficas, a orientação sexual de Leonardo Da Vinci era homossexual; não casou e não teve filhos.

O autor faleceu aos 67 anos de idade, uma idade considerada avançada para a expectativa de vida da época. Leonardo Da Vinci pintou a obra selecionada para a leitura histórica desta narrativa aos 46 anos de idade em 1498, ano que Vasco da Gama a serviço de Portugal chegou em Calicute, finalmente completando o caminho das Índias por meio do périplo africano. Com 54 anos, idade considerada elevada para o etarismo contemporâneo de uma sociedade que apregoa a "eterna juventude", pintou a sua obra prima ícone do Renascimento e da cultura ocidental europeia: Monalisa. E por fim, a relação de Leonardo Da Vinci com a natureza, o meio ambiente, o espaço físico foi simbiótica; tudo na

natureza despertava sua curiosidade, engenho e genialidade dedicada a múltiplos campos do conhecimento técnico, artístico e científico: “a exploração da natureza era para ele, em primeiro lugar e acima de tudo, um meio de adquirir conhecimento sobre o mundo visível, conhecimentos de que necessitava para a sua arte” (GOMBRICH, 1999, p. 294).

Considerações

Ao articular e sintetizar as dimensões da cultura histórica da obra e as interseccionalidades do autor, concluo esta narrativa de leitura histórica da obra *Última Ceia* de Leonardo Da Vinci, situando o leitor do presente na perspectiva dos leitores do futuro. Esta leitura histórica foi realizada a partir do percurso das categorias de análise da Matriz da Leitura Histórica de Fontes e Historiografias Multiperspectivadas. É a leitura histórica de um professor-pesquisador de História, um trabalhador assalariado da educação, do gênero masculino e considerado branco, descendente de português por parte de pai e de provável descendência portuguesa, indígena e africana por parte de mãe.

Esta é leitura de um homem branco, com formação acadêmica, funcionário público, heterossexual, com 56 anos de idade e que defende a preservação do meio ambiente, a sustentabilidade e o enfrentamento urgente da questão climática antes do ponto sem retorno do colapso ambiental decorrente da predatória exploração capitalista dos recursos da natureza com a finalidade última de extração da mais-valia, obtenção de lucro e acumulação de capital. A partir das dimensões da cultura histórica, cognitiva, estética, política, ética, moral e religiosa, esta leitura procurou mobilizar as vontades de verdade da história, a vontade de beleza da arte e a vontade de poder da política, em diálogo com as dimensões ética, moral e religiosa em sua cruzada em busca de consenso entre o certo e o errado, o bem e o mal, a vida e a morte.

A intencionalidade deste artigo acadêmico-didático visa os potenciais leitores do futuro: servir de exemplo, modelo e referência para os estudantes, profissionais e demais interessados aprenderem a fazer uma leitura histórica fundamentada de obras de arte para possíveis e futuras apresentação de seminários de história da arte e subsequentes

situações de guiamento turístico, artístico e cultural da vida prática profissional, pessoal e cidadã de um Técnico em Guia de Turismo.

Referências

- AZAMBUJA, L. **Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas e princípios metodológicos a partir do trabalho com a canção popular**. 2013. 500 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- **Leitura, canção e história: Mundo Livre s/a contra o Império do Mal**. Florianópolis, 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina.
- **Canção, ensino e aprendizagem histórica**. Coleção Teses e Dissertações, v.2. Curitiba: WAS edições, 2022.
- GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- JANSON, H.W. **História geral da arte**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PROENÇA, G. **História da Arte**. 17ª. Ed. São Paulo: Atica, 2010.
- RÜSEN, J. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- **História viva**. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução: Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- SCHMIDT, M. A. M. S. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

A consciência histórica como contribuição para a (re)significação do Luto: um estudo do trabalho com o filme “Viva: A vida é uma festa” nas aulas de História

*Isabela Mesquita Gomes – UEL
isabela.gomes9@gmail.com*

Introdução

O encanto que a História proporciona para aqueles que a admiram é o da possibilidade de traçar diferentes reflexões acerca do passado observado e, por meio dele, relacionar os diversos âmbitos de nossa vida pessoal e social com o objetivo de sair de um lugar de imposições para um meio de liberdade intelectual. Assim, tal qual apontado por Jörn Rüsen (2006, p.7), a consciência histórica, construída com base na aprendizagem histórica, permite a interiorização pessoal do sujeito mediante ao objeto analisado, possibilitando maior ação e transformação da vida prática, pois o auxilia no processo de construção de identidade na alteridade, relacionando passado, presente e futuro.

Podemos salientar, com isso, o quão é importante o envolvimento

com o conhecimento histórico para cada pessoa e seu trajeto particular, pois dificilmente conseguimos sair de uma aula de História sem adentrarmos, de alguma forma, em pensamentos sobre nossas próprias vidas e demandas que carregamos conosco. Isto ocorre exatamente pelo fato da consciência histórica ter na orientação para a vida prática uma de suas funções, construídas a partir da aprendizagem histórica.

Baseada nesta premissa, pude identificar uma visão mais naturalizada da morte e da preservação das memórias individuais e coletivas, através da aprendizagem histórica relacionada ao olhar da cultura mexicana¹ sincretizada aos costumes espanhóis, que me proporcionou maior compreensão da finitude humana. Não obstante, a reflexão histórica e a compreensão da cultura mexicana para com esse fato natural na realidade humana, se demonstraram um valioso instrumento na abordagem desta temática tão sensível. A escritora e médica paliativa Ana Claudia Quintana Arantes (2019) afirma, em uma de suas obras, que as questões referentes à morte são debatidas como um assunto do qual devemos nos esquivar em nosso cotidiano; entretanto ela confirma que seria somente encarando nosso próprio fim que compreenderíamos a vida e o presente de uma maneira mais plena.

Baseada nestas circunstâncias, a presente pesquisa tem como objetivo central refletir acerca da possibilidade de os estudantes desenvolverem um sentido de orientação no tempo, considerando a finitude humana e contribuindo para a construção de uma ressignificação do luto por intermédio do estudo histórico da festividade do *día de muertos* da cultura mexicana, utilizando a animação *Viva: A vida é uma festa* (EUA, 2017)² que narra a aventura de Miguel, um menino de doze anos que vive um amor pela música mas é reprovado por sua família, pois eles carregam com sigilo uma memória de abandono de seu tataravô Hector que deixou sua esposa Amélia (tataravó de Miguel) e filha Inês (avó de Miguel) para seguir seu sonho de torna-se músico. Com a escolha tomada pelo marido Amélia acaba por banir a música de toda sua

——— 1 Povo indígena de língua náuatle do vale do México que governava o Império Asteca.

——— 2 *Coco* - título original

família, propagando tais sentimentos para as próximas gerações e conjuntamente a isso, excluindo a lembrança de Hector e sua fotografia do altar do *día de muertos* tradicionalmente montado pela família. Em meio a luta de Miguel para seguir o caminho da música, ele acaba acreditando encontrar o paradeiro de seu tataravô desconhecido, contudo, ao ser descoberto por sua família, o garoto foge de casa e acaba por parar no mundo dos mortos, onde descobre a real identidade de seu ancestral suprimido e a importância das memórias vivas pelas tradições; ao decorrer da trama Miguel une seus familiares falecidos e retoma a boa convivência da música em sua casa por meio da reintegração da memória de Hector na família dos Rivera.

Por tanto buscamos compreender como os alunos compõem suas narrativas de sentido utilizando a fonte cinematográfica, além de estudar os pensamentos dos alunos sobre a memória e o luto em suas experiências, bem como demonstrar a relevância da contribuição do ensino de História para o debate da temática em crianças e adolescentes.

Creemos que esta investigação poderá contribuir na discussão desta questão, e, em especial, no campo do Ensino de História, por levantar diversos aspectos entre a História e a vida prática. Não podemos deixar de salientar que a pesquisa se desenvolveu em um período pandêmico, apesar da flexibilização e da imunização, nosso cenário ainda é de muitas mortes recentes por conta do COVID 19 – mais de 700.000³ – além do descaso político com as perdas dos enlutados como exposto em diversas manifestações do então presidente Jair Bolsonaro, tal qual a resposta por ele dada a um jornalista que perguntou sobre o número de mortes pela doença no Brasil: “Não sou coveiro, tá?”⁴

Percebe-se, diante do fato narrado acima, e pela dificuldade histórica do país em tratar de temas históricos difíceis – como a escravidão, a ditadura civil-militar, dentre outros – como o Brasil possui uma lacuna na discussão em torno de suas relações com o luto, individual e coletivo, e

——— 3 Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/informes-diarios-covid-19/covid-19-situacao-epidemiologica-do-brasil-ate-a-se-21-de-2023> - Acesso em 15/04/2023.

——— 4 Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml> - Acesso em 12/08/2022.

como no momento atual se faz necessária a abertura para tais reflexões. Afinal a COVID afetou diretamente o cotidiano e o bem-estar de todo o mundo, por conta dela foi experienciado processos de luto em maiores e menores escalas, seja por um luto envolvendo as vítimas da doença, ou até mesmo um luto pela liberdade e pelas rotinas modificadas.

No Brasil, atualmente, nos encontramos com a 17^a maior taxa de mortos por COVID no mundo⁵, passamos por perdas pessoais e coletivas envolvendo grandes nomes da cultura brasileira como o compositor Aldir Blanc, o cantor Paulo César (Paulinho do grupo Roupas Nova) e os atores João Acaiabe e Nicette Bruno conhecidos por seus papéis como Tio Barnabé e Dona Benta na segunda versão gravada para a televisão do conto infantil *Sítio do Pica-Pau Amarelo*.

Além dos nomes aqui citados, perdemos várias outras personalidades brasileiras conhecidas ou não em âmbito nacional, que tiveram suas mortes e seus lutos relativizados perante o poder público, deixando milhares de pessoas em condições adversas para a elaboração de suas perdas. Devemos lembrar que assim como salientado por Arendt em sua obra *Eichmann em Jerusalém - Um relato sobre a banalidade do mal* (2013) às atrocidades pertinentes em uma sociedade podem se tornar comum e não surpreender aqueles que estão rodeados por ela à medida que ela se torna uma constante e o estado banaliza a razão e a coesão dos seres humanos para uma racionalização não favorável para a coletividade e um bem-estar comum mas sim um bem-estar individual nos agentes reprodutores dos seus objetivos (ARENDR, p.132 e 133).

O caminho metodológico que percorremos conta com a reflexão sobre a relação entre a Didática da História e a Educação Histórica por ambas serem munidas de grande relevância dentro dos estudos do Ensino de História. A Didática da História se liga à teoria histórica e à sua prática no cotidiano com o foco na construção da consciência histórica, enquanto a Educação Histórica visa a progressão do pensamento histórico, independentemente dos moldes escolares em que os educandos estão inseridos. Rüsen (2001, p.57) norteará nossas compreensões dos

——— 5 Fonte: www.conass.org.br - Acesso em 15/04/2023.

domínios teóricos da Didática da História, dado que o autor concebe a ideia de História como orientadora para a vida prática e defende que as situações cotidianas e suas carências de orientação são estímulos para a formação da consciência histórica, destacando a importância de o ser humano interpretar o seu meio e orientar suas tomadas de decisões.

As proposições teóricas de Rüsen e suas relações com a consciência histórica como parte significativa do processo cognitivo se relacionam com as proposições teóricas de Koselleck (2006), ao ressignificar o que chama de "espaço de experiência", pois ao "Romper o horizonte de expectativa cria, pois, uma experiência nova. O ganho de experiência ultrapassa então a limitação do futuro possível, tal como pressuposta pela experiência anterior" (KOSELLECK, 2006, p. 313)

Pesquisadoras como Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli compõem o repertório teórico da Educação Histórica, principalmente no que tange à atuação em sala de aula, tendo em vista que seus estudos trabalham com esses ambientes. A aula oficina que mediou a prática da proposta deste trabalho vem dos estudos de Isabel Barca que revelam, em seu enredo, a importância do Ensino de História e a vivência, relacionando o conteúdo trabalhado nas aulas de História à realidade dos alunos, criando, assim, uma aproximação e um sentido no estudo histórico para seu tempo e espaço.

Ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagens reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos. (BARCA, 2012, p.37)

Na abordagem de Barca, a aula é feita de maneira conjunta, entre professor e aluno, descartando a ideia do professor como detentor de todo o saber, pois o aprendizado é construído com base nos conhecimentos prévios dos estudantes, na aula oficina, desconstruindo o senso comum enraizado. Optamos por trabalhar com a 1ª e 2ª série do Ensino Médio em razão das experiências como professora de História da pesquisadora, e pelo fato dessas duas etapas do ensino terem, em seus currículos pedagógicos, a temática dos povos astecas e as colonizações

hispanicas. Pretende-se fazer um paralelo entre os estudos dessa civilização, as tradições e as visões de mundo que ainda são encontradas na sociedade mexicana contemporânea, principalmente em relação ao luto e o *día de muertos*. Contudo, a escolha dessa faixa etária também se deu para observar os contrapontos e as convergências que os alunos poderiam demonstrar dentro da temática abordada em relação a adolescência. Participaram da pesquisa duas turmas de cada série, sendo ambas pertencentes à mesma escola pública que se localiza em bairro de classe média baixa na cidade de Londrina, Paraná.

As aulas foram realizadas dentro da matéria de Projeto de Vida, pelo fato da pesquisadora ser a professora vigente desse eixo temático, procuramos abarcar em nossa pesquisa pontos que também fornecessem respaldos aos conteúdos propostos em Projeto de Vida como empatia, vivência coletiva e individual e cidadania; assim conseguimos abordar os objetivos que procurávamos observar em nossa investigação juntamente com as propostas temáticas da matéria.

Utilizando a metodologia da Aula-Oficina, as turmas responderam a uma tempestade de ideias que tinha como intuito compreender seus conhecimentos prévio e suas concepções a respeito do luto e da História mexicana. Na sequência passou-se a um processo de contextualização do conteúdo abordado sobre a História mexicana e o diálogo entre as situações vividas pelos estudantes e as temáticas que foram apresentadas. Em seguida, houve a apresentação da animação *Viva: A vida é uma festa*, e uma roda de conversa a seu respeito, discutindo os estereótipos e o que seria verossímil na realidade mexicana. Por fim, foi utilizado um instrumento de pesquisa que procurou coletar as relações estabelecidas pelos estudantes entre o conhecimento histórico discutido, por meio das cenas da animação no contexto da Aula-Oficina, e a ressignificação do luto.

As memórias desempenharam um papel de destaque na constituição do luto dentro dos contextos individuais e coletivos. Afinal, é somente pelos vivos e suas lembranças que os mortos continuam dotados de significado nesse mundo, pois quando se quebra a cadeia de recordações, se rompe tudo o que tinha sentido para aquele meio (ELIAS,

2001, p. 23), demonstrando a dependência social que os seres humanos exercem uns para com os outros.

Paralelamente a isso, o sociólogo durkheimiano Maurice Halbwachs em *A Memória Coletiva* (1990), apresenta uma reflexão em torno das memórias e dos pensamentos. Para o autor, todos os sujeitos são inerentes aos meios sociais aos quais são expostos e seus raciocínios, mesmo que individuais, contêm resquícios destas relações, sendo geridas pelas identificações pessoais para com um grupo. Nenhum pensamento ou memória se constitui, genuinamente, sem influências ou referências, além de serem subjetivas com o reconhecimento e as emoções que elas emitem na realidade daqueles que as detêm.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 1990, p.30)

A consciência contém variáveis e as lembranças conduzem aos diferentes locais e grupos nos quais as pessoas se reconhecem, refletindo identificações pessoais, bem como as experiências coletivas históricas que são intrínsecas nas formações humanas (HALBWACHS, 1990, p. 13). As memórias contribuem para as decisões cotidianas das pessoas, pois tal qual apresentado por Ronaldo Cardoso Alves (2021), por meio da sua análise histórica pode se refletir a respeito da identidade e orientação temporal do indivíduo, sendo as tomadas de decisões dependentes dos interesses que o sujeito e/ou o coletivo no qual está inserido expressam, dos quais surgem as ideias de resolução dos problemas.

Jörn Rüsen (2001), um dos principais teóricos da concepção de consciência histórica, defende uma noção de História como orientação para a vida prática, a qual é construída por intermédio do pensamento histórico gerado a partir das carências de orientação do presente. Este processo cognitivo constitui proposições de orientação temporal a partir da interpretação de fontes históricas, com o objetivo de satisfazer as

carências individuais e/ou coletivas formando sentido para a vida. A dita consciência histórica permite a um indivíduo e/ou um grupo orientar suas experiências no mundo.

Para o autor, as memórias compõem parte fundamental dentro deste caminhar do aprendizado, uma vez que permitem associar fatos vividos em uma memória experimentada que constitui o sentido de identidade. Na concepção de Jörn Rüsen (2001), todas as pessoas têm carências de orientação, decisões a serem tomadas em diferentes âmbitos de suas vidas, e essas lacunas geram interesses para sua resolução, os quais, por sua vez, demandam a formulação de hipóteses no âmbito da racionalidade histórica que resultarão em possibilidades de orientação para a solução de tais carências. Estas possibilidades de orientação podem gerar ações que nortearão a experiência histórica de cada indivíduo.

Apesar dos pensamentos dos indivíduos serem influenciados por suas ligações sociais, eles não são imutáveis, pois à medida que ocorre a dinâmica das interações ou dos lugares ocupados pelas pessoas dentro dos grupos dos quais fazem parte, são modificadas as memórias coletivas, bem como o significado que elas representam para cada um (HALBWACHS, 1990, p.32). Portanto, a memória coletiva pode influenciar a maneira pela qual o ser humano lida com o luto, porém nenhuma imagem imposta detém caráter determinista, inclusive a impressão guardada do luto também pode ser mudada. É exatamente por esta possibilidade que o presente trabalho se move em volta da ressignificação do luto por meio da contribuição do ensino de História em sala de aula, na perspectiva da construção da consciência histórica.

Nesse sentido, compreende-se que o Ensino de História pode contribuir para a construção de uma consciência gerada pelos educandos com base em interpretações históricas com o propósito de preencher as necessidades de orientações das lacunas por eles vivenciadas, permitindo uma ressignificação de memórias inconscientes de suas formações. Os modos de vida capitalista tendem a ignorar a realidade das finitudes, a concepção de progresso gerada pela modernidade vai pautar as perspectivas das pessoas, pois foi idealizada como diferença temporal entre passado e futuro. Koselleck (2006) propõe esse diálogo em tor-

no da sensação de aceleração que tal processo gera, pois no contexto moderno as expectativas se distanciam de todas as experiências anteriores (KOSELLECK, 2006, p. 322), o que acaba por levar a um estranhamento quando ocorre o contato com outras culturas que se relacionam de maneira diferente com diversos temas, entre eles, as perdas, como as culturas mexicanas, aborígenes, indígenas, entre outras, pois não há em nossa sociedade, cotidianamente, objetos que criem identificação com elas. Contudo, quando são estabelecidos laços de reconhecimento, constroem-se meios para a apropriação de seus olhares para nossas vidas. Em outras palavras, só se estabelece trocas culturais e ideológicas quando se enxerga pontos em comum com o outro.

A proposta desta pesquisa é de compartilhar, no espaço da sala de aula, do debate acerca do luto individual e coletivo, por meio da discussão em torno de como é (co)memorado no México o *Día de Muertos*, por meio da animação *Viva: A vida é uma festa* (EUA, 2017) para contribuir com a construção, junto aos estudantes, de uma ressignificação das memórias e, conseqüentemente, de uma perspectiva nova e resiliente perante a vida e suas intempéries, utilizando da consciência histórica como caminho para essa abordagem.

Assim, partindo das premissas aqui apresentadas, é possível refletir a respeito dos meios sociais que permeiam um indivíduo e suas relações, inclusive sua maneira de encarar os processos da morte que, como qualquer convicção humana, advém da sua identificação para com um ou mais grupos sociais (ELIAS, 2001, p.8). Os ritos e compreensões durante o luto são atravessados pela experiência de cada um, podendo tais formas afastarem ou aproximarem, pessoas e comunidades, no processo de formulação de trocas e intercâmbios ideológicos culturais no que concerne às relações com a finitude humana.

As visões e comportamentos durante a vivência da realidade do luto permitem o (auto)reconhecimento dos indivíduos em sua relação com os fluxos do tempo, seja em seu contexto social, seja nos encontros e desencontros com os seres humanos no trajeto histórico. Pois a sociedade contemporânea vem assumindo uma mentalidade de afastamento da realidade humana da finitude. Os indivíduos se colocam imperme-

áveis a essa situação, tanto nas dificuldades das despedidas para com a morte ainda em vida, como também nos cenários de velório e o fim propriamente dito. O estilo de vida moderno e as novas preocupações que atualmente são vivenciadas promovem o distanciamento e uma consequente não identificação com a velhice e os moribundos.

Nosso meio social se retira cada vez mais da morte, apesar do ser humano ser o único animal ciente de sua finitude e aquele que pode se preparar, de alguma forma, para este momento (ELIAS, 2001, p.10). Pelo fato da morte do outro refletir nossa própria morte, ocorre corriqueiramente um abandono dos últimos momentos de vida daqueles que estão desfalecendo, exatamente pelo receio do enfrentamento destas questões. Estar presente nestes momentos se torna de extrema importância, pois se envolver com o processo e ter compaixão faz parte da experiência de ser, efetivamente, humano, permitindo construir melhor percepção acerca de nosso próprio fim.

Estar ciente sobre a finitude é estar ativo para a vida e em todos os demais eventos da trajetória humana, inclusive viver plenamente o dia da própria morte (ARANTES, 2019, p.76). No contexto da Psicanálise, para Freud (1974) existe uma correlação entre luto e melancolia, porém com diferenciações entre ambas. O luto se estabelece como a reação da perda da ligação da libido com um objeto perdido, ou seja, é o sentimento vivenciado quando é perdido o laço com algo ou alguém que nos fornecia estímulo. Isto reforça que o luto não está ligado somente à morte física, mas também à morte significativa de um vínculo que foi acabado. Em algumas pessoas este processo pode desencadear a melancolia em vez de um luto, o que é caracterizado, do ponto de vista da Psicologia, como uma patologia diferente do luto que, apesar de envolver afastamentos, pode ser superado após um lapso de tempo, sendo considerado prejudicial interferências durante seu processo.

Freud ainda afirma a necessidade de boa elaboração do luto e, em paralelo, tratar os sintomas de melancolia, pois a última desencadeia neuroses relacionadas ao ente falecido, gerando sentimento de culpa no enlutado e, conseqüentemente, abre espaço para um quadro de depressão. O mundo vivencia um grande recalçamento da morte em

duplo sentido. No âmbito freudiano, a morte é evitada por aflorar as lembranças dolorosas em torno da mortalidade, inclusive por conta da proteção que se cria ainda na primeira infância (ELIAS, 2001, p.11) que traz o sentimento de culpa que posteriormente pode se desenvolver num quadro de melancolia. Tal processo expressa a falta de sentido no próprio ego por conta da negação ou da revolta com a perda.

Por outro lado, a morte é colocada nos bastidores da contemporaneidade, pois sua invisibilidade compõe o impulso civilizador vivenciado, diferentemente dos demais aspectos que pairavam em outros períodos históricos. No estilo de vida capitalista de hoje se prioriza a individualidade e poucos processos de luto continuaram públicos, inclusive a morte se tornou privada (ELIAS, 2001, p.11).

Observa-se a relutância, por parte dos adultos, em familiarizar as crianças sobre o tema, pois há grande receio em conscientizá-las acerca da finitude dos familiares e do indivíduo. Com isso é reforçado no imaginário infantil a concepção de haver sempre uma vida longa, sem a morte fazer parte dos planos; porém ela é inevitável e ao primeiro contato da criança com alguma situação familiar ou no âmbito de sua convivência ocorre a frustração e um grande sofrimento. A morte se torna inconcebível aos parâmetros atuais, pois confronta diretamente a base de identificação.

Quando se perde um objeto amado é danificada a base de reconhecimento, além do sofrimento e a mudança do processo de identificação. Daí a necessidade da individualização para a aceitação da separação. Com a negação da perda ocorre a dissociação do eu e em casos mais graves a psicose (FEIJÓ, 1983, p.136). Aceitar os diferentes momentos da vida, incluindo a morte, compõem meio fundamental para uma vida plena e com saúde mental, o que não significa haver a falta de sofrimento, mas sim uma resiliência em torno da morte e do processo de luto.

Por isso acreditamos ser importante e possível pensar na possibilidade de ressignificar o luto no cenário escolar, por meio da reflexão sobre os saberes históricos oriundos do sincretismo da cultura mexicana e espanhola, como forma de contribuir para a formação histórica, psíquica e pessoal de cada educando, pois a escola deve colaborar na constru-

ção de pessoas que pensem (meta) historicamente com o fim de que seus conhecimentos possam ser orientadores de suas ações, guiando-as conscientemente na sociedade (ALVES, 2014, p.339).

Para Rüsen (2011, p.171) não existe uma História que se sustente no cenário da experiência e tenha seu sentido fechado em si mesma, portanto a História voltada ao sentido das memórias passadas deve abrir seus sentidos para a vida prática do presente e também no futuro.

O ser humano experimenta a falta em muitos momentos históricos, em vários eixos e cenários, Rüsen exemplifica o holocausto e sua necessidade de resignificação, pois quando a interpretação se resume apenas ao fato em si ele acaba morto em um sentido pobre e pragmático:

[...] Uma história que sustente, no âmbito da experiência histórica, existir um significado contínuo e sem quaisquer rupturas a constituição temporal do homem e de seu mundo, de maneira que a história assim apresentada possua um sentido fechado, é uma mentira (RÜSEN, 2001, p. 171).

Esse tipo de fato apresenta a forte tensão existente entre presente e passado, pois no presente busca-se uma narrativa de sentido para o ocorrido no passado, entretanto é somente pela transcendência da experiência histórica que se consegue dar sentido a eles, por conta de suas vivências traumáticas (RÜSEN, 2001, p.173).

Referências

- ALVES, Ronaldo C. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. Curitiba: CRV: 2021.
- ALVES, Ronaldo C. **Da consciência histórica (pré) (pós?) moderna: reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck**. Sæculum - Revista de História, [S. l.], n. 30, 2014. <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/22253>>.
- ARANTES, Ana Claudia Quintana. **A morte é um dia que vale a pena viver**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.
- ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém - um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

- ASHBY, R; LEE, P. **Children's Concepts Of Empathy and Understanding in History**. In C. Portal, *The History Curriculum For Teachers*, (pp. 62- 88). London: Falmer Press, 1987.
- BARCA, Isabel. **Para uma educação histórica 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.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A História ou a leitura no tempo**. São Paulo: Autêntica, 2010.
- FREUD, S. **Luto e Melancolia**. Edição Standard Brasileiras das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1917 [1915]/1974.
- HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- LEE, Peter. **Por que aprender História?** Educar em Revista, Curitiba, n. 42, p.19-42, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n42/a03n42.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.
- RÜSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.
- Viva! A vida é uma festa**. Direção: Lee Unkrich, Produção: Pixar Animation Studios. USA: Wall Disney Studios Motion Pictures, 2017.

3

***A APRENDIZAGEM
HISTÓRICA DE CRIANÇAS***

A expressão do pensamento histórico de crianças a partir de uma experiência com o tema “belo”

Juliana Mayumi Maeda - UFPR¹
mayumi1@ufpr.br

Introdução

O trabalho busca evidenciar a experiência da criança e a importância de se oportunizar espaços em que ela possa participar exercendo a sua voz, entendendo-a como sujeito de direitos que observa, interage, infere e faz relações sobre e no meio em que vive. Nesse sentido, a experiência apresentada, busca reconhecer as diversas formas de expressão da criança, percebendo a sua subjetividade, buscando minimizar as expectativas projetadas do “mundo” adulto. Dessa forma, será apresentada uma atividade desenvolvida com crianças de nove anos em um projeto de filosofia na infância, que possuía como objetivo a discussão e categorização do que é o conceito de beleza, e o que tornam as coisas *belas*. Nesta proposta a intenção não era criar juízos de valor sobre o que é *belo* ou não, mas sim valorizar as compreensões das crianças sobre o

——— 1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná.

tema. Nesse contexto de ouvir a compreensão das crianças foi possível perceber que ao incentivar e proporcionar espaços que permitam a autonomia e a valorização de sua voz, as crianças em uma atividade com cunho filosófico, demonstraram as diversas e complexas ligações que realizam ao expressar suas compreensões, relacionando a filosofia com contextos culturais, históricos e geográficos.

Desenvolvimento

A atividade que possibilitou a reflexão para este trabalho foi realizada com crianças no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Paraná, com o projeto "*Filosofia na Infância: Diálogos entre Filosofia e Literatura Infantil*", orientado pela Prof^a Dr^a Karen Franklin e supervisionado pelas professoras M^a Paula Schuartz e Viviane Duarte, sendo realizado em escolas municipais de Curitiba - PR.

Tem como objetivo apresentar conceitos filosóficos para as crianças por meio da literatura infantil, tendo como referência o livro "Uma Viagem pela Filosofia - O Encontro" (FRANKLIN, 2021). Entretanto, as atividades e diálogos não se restringem somente a esta literatura, os livros são apresentados conforme as crianças demonstraram interesse em determinados assuntos, logo, as literaturas utilizadas se articulam não só ao livro principal, mas também com as discussões e temas trazidos pelas crianças.

A atividade realizada tinha o objetivo de as crianças discutirem entre elas o que é o conceito *belo/beleza* e o que tornam as coisas belas. Para chegar nessa discussão as crianças apresentaram o que era arte para elas e citaram diversos exemplos do que a caracterizava. É válido destacar que por arte eles compreendiam ser "um monte de coisas", mencionando a artista Tarsila do Amaral como um exemplo de arte e que por meio dela a artista expressava seus sentimentos.

As crianças trouxeram diversos exemplos sobre o que entendiam por obras artísticas, como: "modelagem", grafites, *Op Art*, histórias, mobiles, estátuas, desenhos, dança, música e até mesmo o *Big Ben* e estádios de futebol – quando questionados sobre estes exemplos, citaram a sua arquitetura, podendo se concluir que a arte transcende o objeto e pode

ocupar diversos espaços. Já nesse primeiro momento da atividade, as crianças evidenciaram o seu vasto conhecimento adquirido tanto em sala de aula quanto em suas experiências fora da escola sobre o que entendiam por arte. Em seguida, iniciaram a discussão sobre suas concepções referente ao que pode tornar uma arte bela, em primeiro momento as crianças manifestaram que: é o gosto delas que determina a beleza, os detalhes, se elas conseguem entender e se existe ou não.

Em meio a essa discussão, mencionaram como exemplo de arte as obras do artista paranaense Alfredo Andersen, por já terem visitado a casa/museu do artista. A partir dos critérios de beleza apresentados pelas crianças, foi realizada uma atividade em que diversas obras de arte foram expostas, dentre elas pinturas, esculturas e grafites de artistas neolíticos, renascentistas, impressionistas, modernistas e abstratos². Com base no critério de beleza das crianças, elas deveriam escolher uma das obras apresentadas e realizar uma releitura da arte que julgavam bela e justificar a sua escolha.

Foram disponibilizados diversos materiais para as crianças definirem e escolherem em como fariam a sua tarefa – entre eles: tintas guache, aquarela, lápis de cor, giz, argila e papéis para colagem, em que as crianças poderiam escolher de acordo com qual tivessem maior interesse. Além disso, durante a orientação da atividade, foi acordado que a escolha do material era livre e que não era necessária a semelhança entre os recursos da obra original e da releitura (por exemplo, usar tinta para pinturas e argila para esculturas).

No que se diz respeito à utilização de imagens como recurso em sala de aula, Ana Cláudia Urban e Teresa Jussara Luporini (2015), afirmam que tanto desenhos quanto pinturas favorecem uma melhor compreensão do período apresentado na obra, demonstrando hábitos e costumes

——— 2 *Obras de arte apresentadas: Venus de Willendorf (entre 24.000 a 22.000 AC), O Nascimento de Venus de Sandro Botticelli (1484-1485), O Caminhante sobre o mar de névoa de Caspar David Friedrich (1818), A Ponde de Claude Monet (1899), A Noite Estrelada e os Girassóis de Vincent van Gogh (1889), A Cuca de Tarsila do Amaral (1924), Lavender Mist: Number 1 de Jackson Pollock (1950) Os Candangos de Bruno Giorgi (1959) Largo da Ordem e o Cenário da Imigração de Poty Lazzarotto (1993), entre outras;*

de diferentes experiências no tempo, além disso, defendem que ao se oportunizar a interpretação dos elementos presentes em determinadas obras, constrói-se a narrativa e descrição da fonte. Entre as obras exibidas, estavam presentes pinturas dos artistas curitibanos Poty Lazzarotto³ e João Turin⁴, nos quais foram escolhidas por duas crianças.

A narrativa apresentada pelo aluno ao escolher a pintura de Poty Lazzarotto foi ter presente os “símbolos do Paraná e Curitiba” e a escultura de Turin foi escolhida por já ter sido observada em parques e espaços da cidade, revelando dessa forma que uma influência para categorizar a obra de arte como bela foi a observação dos elementos que estão presentes pelo espaço urbano, deste modo é perceptível como as crianças relacionaram o conteúdo presente nas obras de arte aos espaços frequentados na cidade construindo dessa forma significados a eles. Por meio da atividade realizada, pôde-se evidenciar que as crianças já possuíam conhecimentos acerca de personalidades que julgavam ser importantes para o estado do Paraná, pois além de manifestarem que já conheciam o artista Poty Lazzarotto, relacionavam os elementos de sua obra aos símbolos da região⁵.

Ao criar espaços para que as crianças exerçam a sua voz, elas entendem os sentidos que dão a aquela fonte, assim foi possível perceber que as crianças já atribuíam significado a ela, tornando dessa forma o quadro belo. Tendo em vista o conceito de voz, é válido tornar presente as reflexões de Natália Fernandes e Luciana França Souza (2020), que

——— 3 *Napoleon Potyguara Lazzarotto (1924 – 1998) mais conhecido como Poty Lazzarotto, é um artista curitibano que desenvolveu diversos murais, gravuras, pinturas e desenhos. Poty marca com suas obras o cotidiano urbano da capital paranaense com seus murais de cerâmica e pinturas que apresentam a história da cidade.*

——— 4 *João Turin (1878 – 1949) foi um escultor paranaense, reconhecido por ser o precursor da arte paranaense. Por meio de suas obras buscava construir a identidade do estado do Paraná, o artista foi um dos principais expoentes do Movimento Paranista. Suas esculturas podem ser observadas pelos espaços públicos de Curitiba e no Memorial Paranista localizado na capital do Paraná.*

——— 5 *Diversos elementos da fauna e flora paranaense como exemplo a ave Galinha Azul e a árvore Araucária, ambos têm sido utilizados por décadas como símbolos do estado do Paraná por inúmeras políticas de memória.*

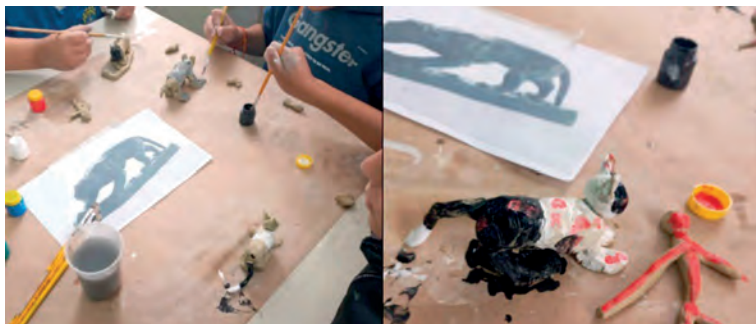
apresentam a voz como polissêmica, podendo ser compreendida de várias formas, seja pela oralidade, observações, desenhos, diários, fotografias, entre outros. Buscando enfrentar a invisibilidade e a afonia das crianças na pesquisa, as autoras defendem que as crianças falam e muito tem a dizer sobre seus modos, entretanto, refletem que se não é dada as devidas condições, as vozes das crianças acabam sendo moldadas, institucionalizadas ou até mesmo ocultadas pelo adulto.

Fernandes e Souza defendem que para haver uma escuta e participação efetiva dos menores, é necessário criar condições que permitam o exercício e a manifestação das vozes das crianças. Além disso, tendo em vista os diversos significados de "voz", as autoras argumentam que ao entender somente a oralidade como forma de linguagem, forma-se um processo de exclusão por não considerar as múltiplas expressões da criança. Nesse sentido, a criação de condições envolve a colaboração e a constituição de uma linha de diálogo com a criança que gere a vontade e liberdade de se comunicar, se afastando da concepção de "dar" a voz, como se fosse necessária a permissão do adulto.

A polissemia da voz teorizada pelas autoras pôde ser constatada na atividade realizada. Dentre os materiais utilizados, como citado anteriormente, foi proposto que as crianças se organizassem em grupos de quatro integrantes de acordo com a afinidade que tinham com as obras, após a formação das equipes as crianças deveriam escolher os materiais e dar início em sua atividade.

O grupo que simpatizou com a obra "Felino à Espreita" de João Turin, escolheu como material para se expressar a argila, revelando dessa forma uma identificação com o material disponibilizado com a técnica escultórica presente na obra original e que as crianças ao realizarem a releitura, buscaram reproduzir a mesma tridimensionalidade que o artista, possivelmente procurando experimentar as mesmas sensações de Turin na feitura da obra.

Sendo assim, a escolha dos materiais utilizados pelas crianças revela que elas são capazes de expressar as suas vozes artisticamente, comunicando as suas subjetividades e intencionalidades de diversas maneiras. Durante as discussões das obras de arte disponibilizadas, as crian-

Figura 1

A imagem à esquerda apresenta as crianças produzindo as suas releituras da escultura Felino à Espreita de João Turin, já a da direita mostra a releitura de um dos integrantes do grupo finalizada, ao lado do felino produzido, a criança sem deixar de lado a sua essência brincante quis retratar a "caça" deste felino. Fonte: MAEDA, 2023

Figura 2

Crianças realizando a releitura da obra Largo da Ordem - cenário da Imigração de Poty Lazzarotto. Nas pinturas das crianças é possível enxergar a árvore Araucária e a ave Gralha Azul. Fonte: MAEDA, 2023

ças comentaram o que conheciam, sentiam, constatavam e até mesmo as suas estranhezas ao verem determinadas obras, como exemplo a escultura de Venus de Willendorf, expressando dúvida ao vê-la, sendo que uma das crianças até questionou se não era desrespeitosa.

Em meio as observações das artes exibidas, as crianças interpretaram os elementos presentes nas obras e dessa forma criaram narrativas sobre o seu conteúdo, a exemplo disso, ao enxergarem e verificarem a obra de Poty, construíram a narrativa de que ali havia presente os símbolos de Curitiba e do Paraná, manifestando dessa forma a sua consciência histórica relacionando o sujeito e sua expressão artística com a história e a memória do lugar.

De acordo com Urban e Luporini (2015):

Narrar histórias em aulas de História é uma forma de relatar o passado e, por conseguinte interpretá-lo. Nesse sentido, as narrativas constituem-se em uma ferramenta principal no processo de ensino e aprendizagem histórica. (URBAN; LUPORINI, 2015, p. 76)

Mesmo que a aula da atividade relatada não fosse a de história, as crianças constantemente realizaram interpretações das obras apresentadas, e ao observarem as fontes formaram suas próprias explicações e narrativas acerca do que compreendiam. Desta forma, as crianças a partir de sua própria reflexão, demonstraram compreender os agentes e sujeitos no tempo.

Hilary Cooper (2006) aponta que desde a primeira infância as crianças já demonstram conhecimentos sobre o passado adquiridos em suas experiências. De acordo com a autora, as crianças são rodeadas por fontes históricas e “restos do passado” que dessa forma, tornam-se parte de seu presente e cotidiano. Tais conhecimentos, mesmo que iniciais são de suma importância, pois já revelam o desenvolvimento de uma consciência histórica nas crianças. Deste modo, para estabelecer relações com o passado, Cooper defende um processo ativo, que reflete a participação das crianças por meio de inferências, interpretações e avaliações de suas concepções sobre o passado. Logo, ter em vista as experiências e observações das crianças pelos espaços da cidade é

essencial. Cooper (2006) define como fontes históricas "coisas que foram feitas no passado", desde broches, pinturas, prédios, espaços de memória, esculturas, quadros, fotografias entre outros, assim a vivência cotidiana das crianças favorece na formação e desenvolvimento de sua consciência histórica.

No que se diz respeito ao processo participativo das crianças e de ouvi-las sobre as obras que escolheram, elas fizeram relações com pessoas do "passado". Como evidencia Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira ao tratar das relações que as crianças fazem com outros períodos:

Ao buscar compreender a relação que estabelecem e podem estabelecer com o passado, ela [história] lhes dá voz. Desta forma, lança luzes para que possamos compreender os sentidos que dão ao mundo, e como a história enquanto ciência pode contribuir na formação identitária destes sujeitos, na relação que estabelecem consigo e com o outro. (OLIVEIRA, 2013, p.2)

É evidente nesta atividade a experiência e conhecimento das crianças sobre os artistas João Turin, Poty Lazzarotto e Alfredo Andersen. Nesse sentido é válido refletir sobre como as crianças adquiriram esses conhecimentos. As vivências pelos espaços da cidade e a descoberta do passado no contexto do presente, demonstraram na atividade o que as crianças compreendiam pelos símbolos do Paraná, observados na obra de Poty Lazzarotto. Nessa exploração do passado que permeia o cotidiano, as crianças aprendem sobre sua própria cultura, desenvolvendo dessa forma um senso de identidade e pertencimento. Pensando na questão do pertencimento, Hilary Cooper afirma que:

Desenvolver um senso de tempo através das histórias, história familiar e visitas a locais históricos envolve muitos aspectos do desenvolvimento pessoal e social, e como as crianças aprendem sobre sua própria cultura comunidade, bem como suas semelhanças e diferenças com outros, desenvolvendo um senso de pertencimento. (COOPER, 2006, p. 183).

Assim, é válido considerar que as crianças ao visitarem os espaços da cidade e conhecerem mais sobre os artistas da região, desenvolveram seu senso de pertencimento ao espaço. Além disso, nessas experiên-

cias construíram não só o sentimento de pertença, mas também mobilizaram diversas relações entre o que estava exposto pelo espaço, associando como agentes de uma reflexão histórica ao seu próprio contexto e cotidiano.

Conclusão

Inicialmente, o foco desse projeto era realizar atividades que propiciassem discussões acerca da estética filosófica, e que através do diálogo e releitura da obra de arte escolhida, as crianças deveriam expressar o que formava o seu critério de beleza e o que tornam as coisas belas. Tendo em vista o objetivo filosófico, é válido lembrar que as crianças abordaram em suas conversas questões culturais, geográficas, de história e memória, algo que foi além do planejado, mas que muito contribuiu para a proposta, pois demonstraram como o seu pensamento é complexo e mobiliza diversos elementos para formá-lo e expressá-lo. As experiências e o olhar atento das crianças em diversos espaços da cidade, permitiram que visualizassem os trabalhos dos artistas e sua materialidade - que contribuiu para definição dos critérios de beleza das crianças - bem como a memória histórica.

Podemos assim observar a relevância de não só propiciar ações pedagógicas, mas espaços que incentivem as crianças a exercerem as suas inúmeras formas de expressões. Essas artes ao estarem expostas em espaços sociais transcendem a sua materialidade histórica em suas relações com as crianças e se tornam parte de suas memórias e experiências, recontextualizando o espaço em algo belo.

Referências

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Andressa. **"Eu acho que a janela era para iluminar a casa porque não existia luz naquela época": Aprendizagem Histórica nas vozes de crianças da Educação Infantil**. In: Anais do XXVII Simpósio Nacional de História, 2013. Natal: UFRN - Comunicação.

FRANKLIN, Karen. **Uma viagem pela filosofia: O encontro**. Curitiba: CRV, 2021.

FERNANDES, Natália; SOUZA, Luciana F. **Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 15, p. 970-986, setembro/dezembro 2020. Acesso em 20/01/2024

URBAN, Ana; LUPORINI, Teresa. **Aprender e ensinar história nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Curitiba: Cortez Editora, 2015.

Reflexões sobre o desenvolvimento do conceito de empatia histórico na educação infantil por meio de jogos simbólicos

*Jesuel Ferreira da Silva - UFMT*¹
jesuelferreira@gmail.com

Introdução

Esta abordagem, faz parte da pesquisa de doutorado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História de Universidade Federal de Mato Grosso, no qual tenho discutido o conceito de empatia histórica como mobilizador da aprendizagem histórica na educação infantil por meio do jogo. Nesta breve exposição, busco apresentar apenas as principais ideias que tem norteado minhas pesquisas. Nesse sentido, traço um vislumbre das discussões da pesquisa, evidenciando elementos que justifiquem a investigação em desenvolvimento.

¹ *Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História (UFMT); Mestre Programa de Pós-Graduação em História (UFMT); Graduação em História (UFMT); Graduação em Pedagogia (UFMT).*

A concepção de aprendizagem histórica na qual se fundamenta essa investigação tem como referência o campo da Educação Histórica pautado na teoria de desenvolvimento da consciência histórica do filósofo da História e historiador Jörn Rüsen (2015). A perspectiva de análise denominada Educação Histórica, a também chamada pesquisa em Cognição Histórica, tem centrado sua atenção em investigar as ideias históricas de crianças, jovens e professores em ambientes escolares. Os estudos desse campo de investigação, parte do o pressuposto de que “a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos.” (BARCA, 2005, p. 15).

Nesse sentido, para que as implicações didáticas para o ensino de história ocorram, é preciso uma compreensão sistemática das ideias históricas dos alunos, essencial para que as intervenções didáticas nos processos de ensino-aprendizagem sejam eficazes. O processo de análise da aprendizagem histórica no âmbito da Educação Histórica, difere da abordagem da Psicologia da Educação, pois a sua fundamentação teórico-metodológico, referencia-se no próprio conhecimento histórico, ou seja, seu enquadramento teórico efetiva-se à epistemologia da História. Nesse contexto, as pesquisas e intervenções didáticas no viés da Educação Histórica tem apontado caminhos para se trabalhar no contexto da educação infantil a aprendizagem histórica de crianças.

Para compreender a aprendizagem histórica no âmbito escolar a Educação Histórica concentre-se em três abordagens principais. A análise dos conceitos substantivos refere-se ao conteúdo da própria história, como a Grécia antiga, o feudalismo, a Revolução Francesa e a independência brasileira. A análise de conceitos de segunda ordem preocupa-se com formas de compreensão de ideias históricas, tais como: Histórias, evidências, raciocínio, imaginação, explicações históricas, Empatia Histórica etc. As considerações sobre o uso do conhecimento histórico dizem respeito ao uso do passado na vida pública e na vida cotidiana.

O nosso estudo se insere as análises dos conceitos de segunda ordem, segundo Peter Lee, explorar a compreensão das ideias históricas das crianças sobre os conceitos de segunda ordem é crucial porque, se elas tiverem entendimento errados sobre a natureza da história,

manterão essas ideias, a menos que algo seja feito para desconstruir tal pensamento. O desenvolvimento dos conceitos de segunda ordem é fundamental para o estudante, pois permite que explorem o contexto, as relações e as influências entre os eventos históricos, obtendo assim uma visão mais profunda e abrangente da história.

Tendo como referência a perspectiva da Educação Histórica, procuro discutir, a utilização de jogos simbólicos, como uma ferramenta pedagógica que possibilita o desenvolvimento do conceito de empatia histórica na Educação Infantil. Para refletimos sobre o assunto além das ideias de Rüsen, utilizarei também os estudos da historiadora Hilary Cooper (2002, 2006, 2012), o conceito de Empatia histórica de Lee (2001), as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil – DCNEI (2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no que se refere a educação infantil. Esta investigação de caráter qualitativo, tomou como base a pesquisa bibliográfica, que desempenha um papel fundamental e crucial no processo de investigação científica. Nosso objetivo se concentrou no estudo de textos, artigos, livros e documentos curriculares com o intuito de obter informações imprescindíveis para o estudo.

Aprendizagem histórica na educação infantil: conceitos de segunda ordem e literacia histórica

Sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica, como preconiza a LDB (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), é de fundamental importância que a criança seja inserida na aprendizagem histórica desde cedo, pois sua formação também está ligada ao desenvolvimento do pensamento histórico. Para Hilary Cooper precisamos desde o início da sua infância, criar maneiras de ensinar as crianças a se envolverem com o passado, com atividades do seu interesse, que promovam uma aprendizagem ativa, bem como um pensamento histórico que seja ao mesmo tempo embrionário e cada vez mais complexo.

Siman (2003), explica que o pensamento histórico requer habilidades de identificar e interpretar continuidades e discontinuidades entre o presente e o passado, bem como relacionar eventos de longo e médio prazo e seus elementos estruturais em vários movimentos de mudan-

ça. Reconhecer a simultaneidade dos acontecimentos no tempo cronológico e relacionar diversas perspectivas da vida social em diferentes contextos social. Essa mesma autora afirma que as crianças devem ser introduzidas nesta tarefa o mais cedo possível, pois o seu desenvolvimento pode não ocorrer naturalmente e ressalta que as crianças podem começar a pensar historicamente através de diversos meios.

Segundo Cooper, a aprendizagem história é uma forma de aprender sobre o registro humano, compartilhá-lo com outras pessoas e fazer parte dele. Por isso, defende que a consciência do passado é muito importante, não só para a sociedade, mas também para os indivíduos. Ela argumenta que a consciência do passado cultivada na infância se desenvolve ao longo da vida. Do ponto de vista do pensamento ruse-niano, a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto de operações mentais do pensamento histórico. Em suma, a consciência histórica é um processo de dar sentido à experiência humana no tempo. Os processos mentais de constituição de sentido na visão de Rüsen podem ser expressos em quatro componentes inseparáveis: experiência, interpretação, orientação e motivação. A movimentação dessa geração histórica de sentido surge através da experiência histórica do ser humano diante da necessidade de suprir sua lacuna cultural, essencial para guiar sua vida prática. Assim, a aprendizagem histórica na Educação Infantil teria por objetivo, o desenvolvimento da consciência histórica das crianças, a partir de suas experiência com o tempo.

Para Schmidt (2009), o processo aprendizagem histórica só é verdadeiramente aprendizagem quando oferece ao indivíduo a oportunidade de reformular as formas de interpretação do passado. Isso ocorre ao assimilar um conhecimento histórico que não se limita a ser meramente passivo, mas sim dialógico. Além disso, esse conhecimento não se restringe apenas ao interior do sujeito, mas também se direciona para o exterior, a fim de alterar a relação com a vida prática e com o próximo. No âmbito do campo da educação histórica, destaca-se também o conceito de literacia. Esse conceito desenvolvido por Piter Lee, permite o estudante ler historicamente o mundo, através de um conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que

melhor equipam os alunos para o aprendizado histórico e estimulam a consciência crítica. Dessa forma, o estudo da história não se limitaria ao conhecimento linear dos fatos históricos, pois requer a interpretação e compreensão do passado.

Para desenvolver o conceito de literacia Peter Lee (2001), se utiliza a ideia de consciência histórica de Jörn Rüsen. O processo de desenvolvimento da consciência histórica é importante para a construção da identidade do sujeito. A experiência desse sujeito com as mudanças temporais por meio dos processos mentais das operações históricas da consciência seria exteriorizada pela narrativa histórica. Nessa direção, as narrativas seria o instrumento comunicativo do sujeito atribuir sentido com suas experiências temporais.

A literacia histórica, conforme proposto por Peter Lee (2006), é um processo que envolve o desenvolvimento de habilidades interpretativas e de compreensão histórica que está relacionada ao desenvolvimento da consciência histórica. Nesse sentido, portanto, fornece aos estudantes as ferramentas necessárias para compreender o passado e suas conexões com o presente e o futuro. Ela permite que eles saibam por que as coisas são como são, desenvolvendo assim o senso de responsabilidade e o compromisso com o presente. Para o desenvolvimento da aprendizagem história é preciso integrar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) com o conhecimento substantivos passados (conteúdo histórico). Afim de que essa relação ocorra segundo Lee (2006), deve haver conceitos noção aplicável de literacia histórica.

De acordo Schmidt, Barca e García (2011), a partir de ideias de segunda ordem é possível compreender os conceitos substanciais da história pois são fundamentais na interpretação dos objetos da história. Essas ideias podem ser chamadas de natureza da história explicação, objetividade e evidência narrativa. Assim, é possível compreender melhor os conteúdos da história como ditadura, revolução, democracia, idade Média ou Renascimento, como as ideias de segunda ordem estão subjacentes à interpretação de conceitos substantivos.

Embora o conceito de conteúdo seja fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, é importante lembrar que ele não é sufi-

ciente por si só para compreender adequadamente a história. Além de conhecer as conexões entre passado e presente, os estudantes também precisam ser capazes de compreender as conexões entre esses conteúdos. Para fazer isso, precisamos desenvolver ideias de segunda ordem que nos permitam compreender a estrutura e a lógica interna das disciplinas históricas e as relações entre o conteúdo histórico.

Estas ideias incluem, por exemplo, a ideia de que existem diferentes fontes de informação sobre o mesmo acontecimento e a necessidade de considerar múltiplos fatores para compreender a complexidade dos acontecimentos históricos. É também importante que na educação infantil as crianças compreendam que a história é um processo contínuo e que, portanto, os acontecimentos passados influenciam o presente. Esses conceitos são essenciais para que crianças compreendam a história de forma profunda e significativa.

A compreensão do mundo e a construção do ser social são fundamentadas pelo sentido. O sentido é o critério que nos dá a capacidade de interpretar e compreender o nosso mundo ao redor. Ele nos ajuda a entender as relações entre as pessoas, os eventos e as ideias, nos permite formar nossas próprias opiniões e nos dá o conhecimento de como agir de maneira adequada em qualquer situação.

Assim, a aprendizagem Histórica na Educação Infantil sobre a perspectiva da Educação Histórica teria como por objetivo o desenvolvimento da consciência histórica, mesmo que esse processo seja, de forma embrionária. Hilary Cooper (2006), mostra que as crianças em idade pré-escolar podem aprender sobre o passado de formas significativas. Neste sentido, é preciso criar formas que possibilite as crianças interagirem com o passado desde cedo, de forma que contribua para o desenvolvimento da consciência histórica.

O desenvolvimento do conceito de empatia histórica na educação infantil e o jogo simbólico

Originária do termo em grego *empathia*, que significava paixão, a empatia envolve colocar-se na mente e na perspectiva de outro para melhor entender o que eles estão sentindo, pensando e vendo. É con-

siderada uma habilidade essencial para lidar com outras pessoas de forma sensível e construtiva. As pessoas que possuem empatia são capazes de reconhecer e interpretar os sentimentos, as necessidades e os pontos de vista de outras pessoas, assim como avaliar objetivamente a situação na qual elas estão e fornecer uma resposta adequada. Esta habilidade é considerada importante para construir e manter sucesso nos relacionamentos interpessoais.

Psicologicamente falando, empatia é a capacidade de sentir o que outra pessoa está sentindo na mesma situação que ela vivenciou, ou seja: tentar vivenciar os sentimentos de outra pessoa de forma objetiva e racional para tentar entender as emoções e os sentimentos. Lotze (1923), sustentou que a expressão abrangia o fenômeno no qual um indivíduo imerge de forma completa em um elemento externo, tal como uma obra de arte ou um objeto natural, dotados de um significado intenso ou impactante para o observador. Sua intenção era relacionar a palavra empatia a habilidade do apreciador da arte de se imergir no objeto admirado. Para Silva (2008) a empatia é entendida como a capacidade de considerar e respeitar sentimentos de outras pessoas, colocando-se no lugar de outra pessoa ou experimentando o que a outra pessoa sentiria se estava em situação e circunstâncias semelhantes. De acordo com Brown (2012), a empatia é uma forma de conexão, não havendo uma maneira correta ou incorreta de expressá-la. Envolve escutar atentamente, proporcionar um ambiente de sinceridade, sem julgamentos, e estabelecer uma conexão emocional para mostrar à outra pessoa que ela não está enfrentando seus sentimentos sozinha.

De uma forma geral, o conceito de empatia envolve colocar-se na perspectiva do outro para compreender melhor o que eles sentem, pensam e veem. Contudo, este não é o propósito da empatia no ensino de história. De acordo com Lee (2001) o conceito de empatia histórica concentra-se na compreensão dos pensamentos, decisões e perspectivas das pessoas no passado. Ele sugere que os alunos que estudam história precisam vivenciar a perspectiva de outra época e compreender as motivações de suas ações. Isso ajuda os alunos a compreender a história de forma mais profunda e significativa.

A empatia histórica seria compreender o que as pessoas pensaram e sentiram num determinado momento e lugar, as suas motivações, bem como as escolhas que fizeram durante os diferentes momentos históricos. Isso permite que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação e compreensão do passado, bem como adquiram um conhecimento geral do passado. Esse processo de aprendizagem histórica partiria da experiência que o sujeito (criança) tem com o passado (tempo). Neste contexto, o jogo simbólico ou faz de contas atuaria como mediador entre a criança e o conhecimento histórico.

Neste sentido, o espaço da educação infantil é o local ideal para se utilizar jogos simbólicos para trabalhar o conhecimento histórico. Segundo o pesquisador Hilary Cooper. Os jogos imaginativos libertam as crianças das limitações do seu ambiente e permitem-lhes criar novos anseios ao incorporar personagens imaginários. Ao assumirem o papel de um personagem histórico fictício, a criança realiza um exercício empático. Assim, os jogos simbólicos ou faz de contas, enquanto ferramenta didática pedagógica na educação infantil, teria papel central no desenvolvimento do pensamento histórico infantil.

O jogo simbólico é uma das principais atividades da educação infantil. É uma atividade que permite às crianças usarem a imaginação, a criatividade e imaginarem as mais diversas situações sobre os temas propostos. Pode ser utilizado como ações imaginárias que simulam experiências, cenários, sensações ou atividades do mundo real. No processo de desenvolvimento da criança, o jogo são fundamentais para que haja a construção de novos conhecimentos.

A partir do faz de conta, a criança adquire experiências e vivência, especialmente nos primeiros anos de vida, e, ainda, desenvolve habilidades e competências essenciais para a sua formação. Estudos mostram que os jogos simbólicos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social das crianças. Por meio dos jogos simbólicos, a criança pode exercitar sua curiosidade e sua imaginação.

Nesse sentido, trabalhar o faz de conta como mediador do conhecimento histórico, seria a oportunidade ideal para desenvolver o conceito de empatia histórica no contexto da educação infantil. Ao brincar de faz

de conta, as crianças experimentam diferentes papéis ao longo do jogo. Aqui o professor teria o papel fundamental de oportunizar atividade de faz de conta que envolva o conhecimento histórico.

Atividades como faz de conta que sou um pirata ou até se fantasiar do um personagem da idade média de uma princesa, essa forma de atividade constitui uma oportunidade para que a criança vivencie a interpretação de papéis. Essa experiência, ajudaria os pequenos a entenderem as diferentes épocas passadas, pois ao se colocarem no ponto de vista de um personagem histórico, a criança estará desenvolvendo o conceito de empatia histórica. Ao imaginarem e interpretarem papéis fictícios de pessoas de outra época, as crianças estão assimilando de forma ativa o contexto de um mundo passado.

Considerações finais

A construção do pensamento histórico na educação infantil precisa está ligado a ações lúdicas e ao interesse da criança, pois é necessário o engajamento da criança com situações que lhe permitam compreender o passado. Através do envolvimento com o conhecimento histórico, as crianças conseguem ligar o passado ao presente e reconhecer o impacto das ações passadas no presente.

Assim, o papel do professor é o de propor atividades que permitam aos alunos estabelecerem conexões entre o presente e o passado, para que possam compreender o processo histórico. O pensamento histórico envolve a compreensão de múltiplos elementos, tais como as conexões entre diferentes tempos e espaços, uma compreensão de diferentes contextos culturais e sociais, e uma consciência de como esses elementos se relacionam com o contexto da própria vida. É um processo complexo que envolve compreensão.

Para desenvolver o pensamento histórico é necessária a utilização de uma metodologia que permitindo à criança compreender as relações que existem entre o passado e o presente. O desenvolvimento do pensamento histórico também passa pela realização de atividades lúdicas, que devem ser adequadas à faixa etária da criança. É importante que elas se sintam confortáveis para que possam desenvolver esse tipo

de pensamento. Atividades como jogos, brincadeiras, contação de histórias, visitas a museus e outros locais que contam histórias são importantes para a construção do pensamento histórico.

É importante que a criança tenha contato com narrativas e com os protagonistas da história, para que possam desenvolver relações com a história e com a realidade. Por fim, é importante destacar que as atividades propostas para o desenvolvimento do pensamento histórico devem sempre estar contextualizadas, buscando o envolvimento dos alunos e despertando o interesse deles para o tema. É necessário que haja um diálogo constante entre o professor e os alunos, para que todos possam se sentir incluídos no processo de aprendizagem e construção do pensamento histórico.

Referências

- ASHBY, Rosalyn. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (org.). *Educar em Revista*. Curitiba: UFPR, n. Especial, ago.2006, p. 151-170.
- BARCA, Isabel. **O papel da educação histórica no desenvolvimento social**. In: CAINELLI;
- BROWN, B. (2012). **A arte da imperfeição: Abandone a pessoa que você acha que deve ser e seja você mesmo**. Ribeirão Preto - SP: Editora Novo conceito, p. 30-31.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. / Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. volume 2: Formação pessoal e social.

- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. volume 3: Conhecimento de mundo.
- COOPER, Hilary. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores**. Curitiba: Base, 2012.
- COOPER, Hiraly. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5541/4055>
- LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica: a escolha de recursos na aula de História**. Educar em Revista, Curitiba, n. 164, p. 131-150, 2006. Edição especial.
- LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em história**. In: BARCA, I. (Org.) *Perspectivas em educação histórica: actas das primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2001. p. 13-27.
- LIPS, T. **Los fundamentos de la estética**. Madrid. Daniel Jorro, 1923.
- SCHMIDT (org.) **Educação Histórica: Teoria e pesquisa**. Ijuí: ed. Ijuí, 2011. p.11
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 21-51.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Claudia. **Passados possíveis: a educação histórica em debate**. Ijuí: Unijuí, 2014.
- SILVA, A. B. B. (2008). **Mentes perigosas - O psicopata mora ao lado**. Editora Fontanar, p.15 -40.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. **A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem**. In: ROSSI, Vera L. Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003, p. 109.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: Uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015. 324 p.
- RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba. W.A. Editores, 2012, 232 p.

Literatura infantil: “Os Tesouros de Monifa” e “A Menina Bonita do Laço de Fita” - potencialidades no ensino da aprendizagem histórica

Viviani Cristina de Souza Ribeiro – IFPR¹
vivaniped19@gmail.com

Thiago Augusto Divardin de Oliveira – IFPR²
thiago.oliveira@ifpr.edu.br

Introdução

O presente trabalho aborda a trajetória como estudante de Licenciatura em Pedagogia, relatando experiências dos estágios obrigatórios na Educação Infantil e Anos Iniciais. A pesquisa justifica-se pela percepção da conexão entre as disciplinas de *Alfabetização e Letramento e Prática Pedagógica de História* explorando a interdisciplinaridade.

——— 1 *Graduada em Licenciatura em Pedagogia no IFPR – Campus Curitiba. Pós graduada Lato Sensu em “Estudos da Linguagem” no IFPR - Campus Pinhais.*

——— 2 *Doutor em Educação, Professor da Educação Profissional e Tecnológica do IFPR – Campus Curitiba.*

O letramento vai além da alfabetização formal do ler e escrever, engloba as práticas sociais de leitura e escrita, e a capacidade do indivíduo de compreender, interpretar e contextualizar informações em diferentes contextos. No que concerne aos conteúdos abordados na disciplina de *Prática Pedagógica de História*, os conceitos estudados estabelecem um diálogo com a presente pesquisa, alinhando-se aos princípios descritos por Cooper (2005, p.06):

Seqüenciando fontes: Os historiadores seqüenciam as fontes para traçar as causas e efeitos de mudanças ao longo do tempo; para entender como e por que os tempos passados eram diferentes e também semelhantes à atualidade. Ampliando vocabulário: Discussões sobre mudanças ao longo do tempo ampliam o vocabulário relacionado à temporalidade, e o processo de construir adivinhações razoáveis sobre fontes desenvolve a sintaxe e a linguagem do ponto de vista, da argumentação, da hipótese e da probabilidade: Eu penso, se... então; porque; talvez. Discutir fontes, quer sejam artefatos (colchetes de gancho, castelos, lamparina a óleo) [...]. Tempo e mudança nas histórias: Todo mundo ama uma história e as histórias sempre estão no centro da educação dos anos iniciais [...]. As crianças podem relacionar suas próprias experiências de tempo com histórias em livros de gravuras sobre outras crianças e famílias. Também podem relacionar histórias de ficção sobre crescimento e mudanças.

Nas intervenções dos estágios obrigatórios da Educação Infantil e Anos Iniciais, foram utilizados os seguintes livros: *E o dente ainda* de Ana Terra, *Era uma vez, um gato xadrez* de Bia Villela, *O monstro das cores* de Anna Llenas e o *O carteiro chegou*, de Allan Ahlberg. Estes livros citados foram ponto de partida para os planejamentos das regências, e a partir deles foram realizadas práticas de contação de histórias, confecção de recursos didáticos, antes das aulas e junto aos estudantes.

Também foram extraídos conteúdos do cotidiano e conteúdos desconhecidos, de modo a ampliar a espiral de conhecimentos, ou seja, o processo formativo das crianças. Durante o estágio nos Anos Iniciais, o livro *O Carteiro Chegou* de Allan Ahlberg foi incorporado ao plano de aula e às atividades. Esta obra de narrativa ficcional, integra diversas histórias conhecidas do público infantil, mas a trama central aborda tro-

cas e recebimentos de cartas, destacando um objeto que, na sociedade contemporânea encontra-se em desuso ou praticamente extinto. A história abriu possibilidades de abordar o conceito de passado, com um olhar no presente e envolvendo o letramento, conceito esse que faz uso da leitura e da escrita em diferentes contextos, ou seja, o uso da carta no passado e como é atualmente.

As possibilidades das histórias fictícias na construção do conhecimento de temporalidade histórica, tornam-se um dos elementos possíveis ao longo do processo de letramento. Essa pesquisa objetiva despertar um olhar sobre as narrativas de literatura infantil ficcional que potencializam o ensino de história, na perspectiva dos sentidos de temporalidade histórica bem como a ampliação de vocabulário. Com base nas experiências relatadas, surgiram os seguintes questionamentos: Obras de literatura infantil contribuem com a aprendizagem histórica de crianças pequenas? Contribuem com o desenvolvimento de sentidos de temporalidade das crianças? Quais as potencialidades destas fontes no ensino e aprendizagem dos estudantes? Esses questionamentos se concentram no objetivo geral deste trabalho que é identificar a partir de diálogos interdisciplinares as potencialidades da utilização de livros de literatura infantil para a aprendizagem da temporalidade histórica de crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais.

Este objetivo se desdobra nos objetivos específicos a seguir: i) Identificar a presença da literatura infantil na Base Nacional Comum Curricular e no documento de Curitiba: Diálogos com a BNCC - Secretaria Municipal da Educação de Curitiba; ii) Identificar nas duas obras *Os tesouros de Monifa e Menina Bonita do laço de fita* elementos que podem contribuir com a aprendizagem histórica; iii) Relacionar elementos do letramento com a aprendizagem histórica (que envolve o desenvolvimento dos sentidos de temporalidade). Para a realização dessa pesquisa pretende-se utilizar a abordagem qualitativa, com a metodologia de revisão bibliográfica e análise de conteúdo com base em Franco (2021), que parte da definição dos objetivos, seleção dos materiais, análise e interpretação dos resultados apresentados. Conforme o livro *Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática* de (COELHO, 2000, p.10). "Literatura é arte e, como tal,

as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que este alcance sua formação integral (sua consciência do *eu + o outro + mundo*, em harmonia dinâmica)". A literatura tem um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, as experiências entre a obra literária e o leitor são essenciais para que o indivíduo alcance uma formação integral, adquirindo consciência de si mesmo, dos outros e do mundo.

Em relação a essa formação, pode-se afirmar que a literatura é a mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as idéias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do ser humano. Além disso, sua eficácia como instrumento de formação do ser está diretamente ligada a uma das atividades básicas do indivíduo em sociedade: a leitura (COELHO, 2000, p.10).

A literatura infantil, é destinada a leitores que variam de bebês a adolescentes, de acordo com Coelho (2000, p.164) [...] "A literatura infantil ocupa um lugar específico no âmbito do gênero ficção, visto que ela se destina a um leitor especial, a *seres em formação*, a seres que estão passando pelo *processo de aprendizagem* inicial da vida". Este objeto literário pode ser visto como ampliação das experiências, e uma porta de entrada a novos conhecimentos e descobertas por meio da leitura, colaborando no desenvolvimento da linguagem, imaginação, habilidades cognitivas e emocionais dos estudantes. [...] "Vygotsky considera que o desenvolvimento cognitivo ocorre unicamente através da relação do homem com o meio social, situado histórica e culturalmente, constituído na e pela linguagem [...] (MORAES, 2019, p. 26).

Resumo das obras (objetos de análise): *Os tesouros de Monifa e Menina bonita do laço de fita*

A obra *Os tesouros de Monifa* da autora Sonia Rosa, uma narrativa literária ficcional publicada em 2009, relata a história de uma menina que está prestes a comemorar seu aniversário e sendo a filha mais velha se tornará a "guardiã do tesouro da família", uma antiga caixa com memórias de sua tataravó Monifa, uma mulher negra e que foi escravizada, vinda da África para o Brasil em um navio negreiro e aprendeu a

ler e escrever com "seus senhores" Rosa (2009, p.9) [...] "Lá dentro estão os diários da minha tataravó africana, escritos com letra muito antiga e com muito esforço" [...]. Ao adquirir conhecimento da escrita, Monifa deixou para suas futuras gerações [...] "Suas simpatias, suas rezas, algumas partes das músicas preferidas dela, as esperanças, os sustos, e ainda as notícias da época em que viveu" [...] (ROSA, 2009, p. 09).

O livro *Menina bonita do laço de fita* da autora Ana Maria Machado publicado pela primeira vez em 1986, apresenta uma narrativa ficcional em torno de uma menininha preta, muito linda e que usa laços de fita nos cabelos, e que tem como vizinho, um coelho branco. Esse coelho é apaixonado pela cor da sua vizinha, e durante a história ele visita a menina diversas vezes e sempre questiona como ela fez para conseguir ser tão pretinha, porque o coelho sonha em ter uma filha pretinha como a sua vizinha. Em diversos momentos da narrativa, ele se aproxima da criança e usando o bordão pergunta: "menina bonita do laço de fita, qual seu segredo para ser tão pretinha?" A menina inventa diversas histórias ao coelho, mas por fim, sua mãe interveio e mostrando a foto da avó da menina, explica ao coelho que a cor vem da família.

O coelho ao chegar a sua casa e observar as fotografias na parede, percebe que a gente se parece com os pais, avós e parentes, e que para ele ter uma filha pretinha, precisaria casar com uma coelha preta e não demora muito ele encontra uma coelha preta, muito linda e que achava aquele coelho branco uma graça. Eles se casaram e tiveram filhotes de todas as cores, e em especial uma coelha pretinha, que tem como madrinha a menina bonita do laço de fita.

Potencialidades das obras

Os livros de literatura infantil podem envolver os estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais nas práticas de letramento e unindo à aprendizagem histórica, os conceitos podem ser processos colaboradores na formação de um sujeito histórico, numa perspectiva de humanização, a partir da linguagem está que nos oferece processos de compreensão de mundo. De acordo com Cosson (2014, p. 30) [...] "Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora

da literatura, não basta apenas ler" [...]. Vivenciar plenamente o impacto humanizador da literatura, não é apenas a simples ação de ler, mas envolve o letramento este que colabora para um viés crítico, indo além do ato de simplesmente decodificar as palavras.

É necessário cultivar uma abordagem que envolva reflexão e compreensão profunda do mundo ao nosso redor, promovendo assim uma experiência enriquecedora e significativa. O professor ao desenvolver atividades que envolvam os estudantes, cria um ambiente propício para a aprendizagem, e ao utilizar literatura infantil a interação se dá por meio da leitura e da escuta, especialmente em narrativas e histórias. Desse modo, estimulando o gosto pela leitura, mas também promovendo a compreensão e a apreciação das narrativas, construindo uma ponte significativa entre o mundo literário e a experiência dos alunos.

A ideia de tempo faz-se necessário desde cedo, já na Educação Infantil, de modo a ampliar o conhecimento histórico e não como conhecimento histórico (aulas de conteúdo), mas sim como dimensão de temporalidade, ou seja, ontem e amanhã, antes e depois, velho e novo, antigo e antigamente, entre outras possibilidades. O conceito de temporalidade ensina que existem passado e futuro, ou seja, abre possibilidades de pensar em mudanças no presente.

Nas oportunidades de conversarem sobre o passado, e principalmente ao trabalharem a partir de fontes históricas, as crianças utilizam a linguagem do tempo, flexibilizando verbos no passado, e utilizando palavras que indicam a passagem do tempo, como: antigamente, antigo, mais velho, há muito tempo, antes, ainda, primeiro, mês e ano (utilizam essas palavras para se referirem à passagem do tempo, ainda que não correspondam ao significado formal), fazendo referências à idade (OLIVEIRA, 2013, p. 13).

No livro *Os tesouros de Monifa*, o conceito de temporalidade histórica, que compreende as dimensões do passado, presente e futuro, observa-se a sagacidade de Monifa em reunir e preservar fragmentos de seu tempo. "Ela era muito esperta! Soube juntar e recolher pedaços de seu tempo para que a gente hoje pudesse espiar um pouquinho do ontem. O encontro do passado com o presente tem embalado esse tesouro

valioso da minha família" (ROSA, 2009, p.10). Monifa, deixou um verdadeiro tesouro para os seus descendentes sobre a sua individualidade, mas também, sobre a coletividade da sua época [...] "Os documentos em estado de arquivo familiar são registros que podem revelar parte da memória do indivíduo e da coletividade" (GERMINARI, 2012, p. 54).

A prática de sequenciar fontes, conforme supramencionado por Cooper (2006 p. 06) é perceptível na narrativa de Monifa, que deixa para suas futuras gerações fontes organizadas em uma caixa com suas memórias. A temporalidade (passado, presente e futuro) é central, e o encontro do passado com o presente é enfatizado como um tesouro valioso para a família. Sobre ampliação de vocabulário, o livro também se relaciona, pois ao aprender a escrever com seus "senhores", Monifa deixa diários que contêm palavras com significados do seu tempo, e contribui para enriquecer o vocabulário das futuras gerações.

A importância das histórias na obra de Monifa, como diários e notícias da época em que viveu, tornam-se uma maneira de transmitir a memória individual e coletiva, mesmo sendo uma narrativa ficcional, os conceitos de "arquivos em estado de acervo familiar" (GERMINARI, 2012, p.53) e conceituando a sequência de fontes, ampliação de vocabulário e a importância das histórias que estão interligadas na história.

As memórias registradas por Monifa remetem sua tataraneta a um tempo vivido pela tataravó, e faz com que a menina sinta e perceba a importância dessas memórias num olhar para além, sendo os mais velhos os guardiões da memória, a menina agora seria a guardiã daquele "tesouro", não o deixando desaparecer no tempo, mas sim, replicando sempre tudo que ali contém. Num processo de humanização, não deixando as desigualdades do passado refletirem no presente. A obra tem potencial para o aprimoramento das práticas em sala de aula no que tange o ensino aprendizagem histórica de crianças pequenas (Educação Infantil e Anos Iniciais), pois podem ser aplicadas na preservação da memória e na compreensão do passado.

O livro *Os Tesouros de Monifa*, conecta-se ao conceito de "arquivos em estado de acervo familiar" (GERMINARI, 2012, p. 53). A obra apresenta uma oportunidade a ser realizada com as crianças em sala de aula,

fazendo a seleção de arquivos (fotos, documentos, objetos etc.) de suas famílias, unindo a história individual de cada estudante com as histórias coletivas do restante da turma, assim evidenciar que todos fazemos história independentemente da classe social, todos somos sujeitos históricos.

Nesse sentido, ressalta-se a compreensão de que todas as pessoas, independente da classe social, são sujeitos do processo histórico e, como decorrência dessa posição, há a necessidade de uma concepção ampla de documentos históricos. Além dos pressupostos epistemológicos, o trabalho com os documentos em estado de arquivo familiar exige encaminhamentos metodológicos referentes à coleta, identificação e organização das fontes envolvendo nessa tarefa, professores, alunos e familiares (GERMINARI, 2012, p. 66).

O livro *Menina bonita do laço de fita* aborda aspectos da diversidade cultural e valorização das diferenças, ao comunicar diversas vezes na história, como a cor preta é bonita, o que ajuda a combater preconceitos que de acordo com o *Dicionário prático de pedagogia*, a palavra significa: "Opinião ou conceito que se forma antes de possuir conhecimentos adequados sobre o assunto. Visão influenciada pela opinião de outras pessoas, sem que se reflita a respeito. Preconceito racial: atitude de discriminação contra indivíduos que possuam traços ou características de determinado grupo étnico" (QUEIROZ, 2011, p. 231).

O livro por sua vez, dentro do ambiente escolar pode contribuir a combater o racismo estrutural, e desse modo, valorizar as crianças negras e as suas histórias, ao destacar uma personagem negra, sua cor e suas raízes, este pode contribuir de maneira positiva o olhar para a diversidade.

Acima de tudo, é fundamental formar, desde cedo, a noção de sujeito histórico: todos nós fazemos história. A criança faz história. Assim, dimensionamos a necessidade do diálogo entre a literatura e a história, pois contribui para a compreensão do poder, da força e dos sentidos das palavras; ajuda-nos a dar sentido ao que somos, ao que nos acontece, estimula-nos a pensar sobre as relações que estabelecemos com nós mesmos, com os outros e com o mundo (ZAMBONI, et al, 2010, p. 342).

No livro, no momento da história em que a personagem mãe está com um retrato da avó da menina nas mãos, explicando para o coelho “sobre gerações” conecta-se ao conceito de Germinari (2012, p. 54) “documentos em estado de arquivo familiar”. Em sala de aula, tem-se a oportunidade de apresentar para as crianças o tempo histórico, a temporalidade que nos separa das outras gerações, mas também, o quanto ainda temos influências daqueles que já se foram como as tradições, a cultura, a cor da pele, as aparências físicas, ou seja, abre espaço para abordagens diversas e discussões possíveis.

[...] É esperado que o aprendizado da História seja uma forma de intervenção na relação dos sujeitos com o mundo, que oriente ações na perspectiva de um processo de humanização, de superação de condições objetivas onde se encontram injustiças, desigualdades e preconceitos, é fundamental que se considere desde a mais tenra infância, as formas pelas quais se constrói este conhecimento (OLIVEIRA, 2013, p.02).

As obras selecionadas para a pesquisa, possibilitam explorar o conceito de temporalidade histórica, ao abordarem passado, presente, futuro, antes, depois, ontem, hoje e amanhã, bem como o conceito de gerações, memória e diversidade cultural. Oferecem uma oportunidade valiosa para as crianças compreenderem a passagem do tempo de uma forma lúdica, bem como abrindo possibilidades diversas para outras discussões.

Literatura Infantil, BNCC e Currículo de Curitiba: Diálogos com a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oficialmente “[...] deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.” (BRASIL, 2017, p.01). Na BNCC a categoria “Literatura Infantil: reflexões e práticas” apresenta reflexões em prol do uso da literatura infantil e a sua especificidade, descreve algumas práticas que podem ser elaboradas pelos docentes com este objeto. Relata a

literatura infantil como porta de entrada para o universo da leitura, ao ser utilizada desde a tenra idade e que as obras fictícias colaboram para o desenvolvimento das crianças, e como podem ser precursoras na aprendizagem dos estudantes, ao trazer em sua estrutura; “[...] um rico material repleto de histórias, memórias, diversidade cultural, fantasia, encantamento e valores humanos” (BRASIL, 2017, p.01).

A literatura nos coloca em contato com aqueles que vieram antes de nós. Ela nos permite criar laços com os que estão ao nosso redor. É nutrição, socialização e, sobretudo, humanização. Quando bem trabalhada no espaço escolar, revela-se um verdadeiro tesouro na preparação de nossas crianças para a vida (BRASIL, 2017, p.01).

Neste sentido, as indicações da BNCC no que se relaciona à aprendizagem que a literatura pode proporcionar é equivalente ao que compreende-se como aprendizagem histórica nas discussões da disciplina do curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo essa a disciplina de *Prática Pedagógica de História*, ou seja, um processo de ampliação das experiências das crianças ao entrarem em contato com narrativas sobre outras pessoas, que viveram em outros tempos, carregando experiências que, por vezes, assemelham-se às das crianças, e por vezes se distanciam, mesmo que sejam narrativas ficcionais, poderá ter um impacto na qualidade do pensamento a respeito do passado, ampliando possibilidades do pensamento sobre as temporalidades, presente, passado e futuro.

Jörn Rüsen entende a narrativa como principal competência humana de produção de sentido. E produzir sentido é atribuir significado à vida, sob o ponto de vista individual e social, principalmente, diante das mudanças às quais estão submetidas as pessoas durante a existência. Narrar é, pois, “um procedimento mental” que articula “interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro” (MORAES, 2019, p.174).

No documento da Prefeitura Municipal de Curitiba, em diálogo com a BNCC volume 3 de Ciências Humanas, o aprendizado de história faz referência ao aprendizado do presente, com um olhar para o passado, ou seja, [...] “Aprender história significa temporalizar a nossa própria história na história da humanidade, portanto ensinar história pressupõe interpe-

lar o passado a partir de nossas carências e/ou interesses do presente, dando sentido e significados às nossas ações" [...] (CURITIBA, 2021, p.90). No documento, às experiências que permitam aos estudantes entender eventos históricos que se relacionam no tempo, inclui compreender a ordem cronológica, identificar causas e efeitos, reconhecer padrões de continuidade e descontinuidade, e perceber como elementos persistem ou se transformam ao longo do tempo.

No processo de escolarização, é necessário que sejam oportunizadas situações em que as crianças e os jovens estabeleçam relações entre as experiências dos sujeitos no tempo, tendo como referência a anterioridade, a posterioridade, a simultaneidade, permanências, mudanças, continuidades, descontinuidades e rupturas [...] (CURITIBA, 2021, p.90).

No que diz respeito às fontes, pode-se incluir a literatura infantil, pois os professores podem fazer questionamentos e inferências a partir da história, proporcionando às crianças a oportunidade de interpretar e problematizar o passado, partindo do presente e relacionando as suas vidas, pois a literatura permite essa premissa [...] "As fontes podem documentar coisas que seus autores originalmente não tencionavam registrar" [...] (MORAES, 2019, p.109).

O diálogo entre a BNCC e o currículo de Curitiba apresenta a autonomia do professor na escolha de estratégias pedagógicas, incluindo a utilização da literatura infantil como uma fonte para o ensino da educação histórica. [...] Professores e professoras de história que têm a possibilidade de transformar o trabalho com fontes numa rotina contagiam suas turmas e possibilitam o aprendizado efetivo do passado e das formas como o conhecimento histórico se constitui (MORAES, 2019, p.112). A literatura infantil emerge como uma ferramenta poderosa para enriquecer o ensino da história, promovendo uma abordagem reflexiva e crítica, quando bem aplicada, contribui não apenas para a aquisição de conhecimentos históricos, mas também para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para compreender, questionar e participar ativamente na sociedade.

Considerações finais

As experiências com os livros de literatura infantil contribuíram para reflexões sobre a linguagem, a qual é o ponto inicial na construção do sujeito, pois todos fazemos história, desde do nascimento até a morte, e essas são feitas por meio das narrativas.

A narrativa é um elemento que possibilita o diálogo tanto do ponto de vista da *Prática Pedagógica de História* (componente influenciado pelo conceito “consciência histórica”), quanto pela disciplina de *Alfabetização e Letramento*. No âmbito dessa interseção e adicionando a literatura infantil, as narrativas revelam-se como forma de expressão da consciência ao longo de todo o processo formativo, desde a infância até a vida adulta [...] “Literatura destinada às crianças: é o meio ideal não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam a infância e a idade adulta” (COSTA, 2013, p.20).

As discussões apresentadas neste texto apresentam possibilidades para o desenvolvimento dos sentidos de temporalidade das crianças de maneira inter-relacionada com elementos do processo de letramento. O objetivo foi propor uma discussão que dialogasse com os pressupostos da interdisciplinaridade, assim como com fundamentos da Pedagogia Histórico Crítica que fundamenta o curso, neste caso o conceito que possibilita essa relação se dá na consciência (e portanto, a consciência histórica), assim como no desenvolvimento da leitura como base para uma formação que se pretende emancipatória. As obras apresentadas permitem discussões que busquem uma educação anti racista, que combata os preconceitos e que se paute no compartilhamento dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Valorizando o processo formativo dos sujeitos desde a infância. Por fim, ressaltamos a importância dos debates interdisciplinares, desde que pesquisadas e conhecidas as especificidades de cada disciplina.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular - Literatura Infantil Reflexões e Práticas**. Disponível em : <<http://basenacionalcomum.mec.gov>.

- br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/203-literatura-infantil-reflexoes-e-praticas> acesso em 07 nov 2022.
- Rede Municipal de Ensino de Curitiba. **Currículo do Ensino Fundamental, diálogos com a BNCC**. Volume 3. Ciências Humanas. 2021 Disponível em <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/8/00306974.pdf>> Acesso 28 nov 2022.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática**. - 1. ed - São Paulo : Moderna. 2000. 287 p.
- COOPER, Hilary. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais**. Curitiba: Base Editorial, 2012, 264 p.
- COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado: crianças de três a oito anos. Revista de Educação. 2005. 15p.. Texto traduzido do original "**Learning and Teaching about the Past: three to eight year olds**" por Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/8wydNzqGj5yKJzgkhPv5NTp/?lang=pt>> Acesso em 30 nov 2022.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2022. 139 p.
- COSTA, Maria Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil** / Curitiba: Intersaberes, 2013. 167 p.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008. 96 p.
- GERMINARI, Geyso Donglei. **ARQUIVAR A VIDA: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**. Revista Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4150445.pdf>> Acesso em 16 nov 2022.
- MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações de Claudius.Coleção Barquinho de Papel. Editora Ática. 9º ed. São Paulo: 2011. 24p.
- MORAES, Marieta de [et al.] **Dicionário de ensino de história**. - Rio de Janeiro : FGV Editora, 2019. 248p.
- OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro [et al.] "**Eu acho que a janela era para iluminar a casa porque não existia luz naquela época**": Aprendizagem Histórica nas vozes de crianças da Educação Infantil. 2013. p.15. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364949763_ARQUIVO_ANDRESSAOLIVEIRA_ANPUH2013.pdf> Acesso em 21 nov 2022.
- QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário prático de pedagogia** / 3ª ed. - São Paulo : Riddel, 2011, 297 p.

ROSA, Sonia. **Os tesouros de Monifa**. 2009. Ilustrado por Rosinha. São Paulo - Brink Book. 32 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo : Contexto, ed., 3ª impressão. 2020. 192 p.

ZAMBONI, Ernesta [et al.]. **Contribuições da Literatura Infantil para a Aprendizagem de Noções do Tempo Histórico: Leituras e Indagações**. 2010. 342 p.

Concepções de ensino de História – instrumentos avaliativos no Ensino Fundamental

*Francielli Czelusniak Costa Chepluki (UNICENTRO)¹
franciellichepluki@gmail.com*

Introdução

O presente artigo parte dos resultados e reflexões obtidos a partir da pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação da autora. Pesquisa essa, que utilizou dos métodos e pressupostos do campo de pesquisa denominado Educação Histórica e teve como objetivo investigar as concepções de ensino de História presentes nos instrumentos avaliativos utilizados em uma escola municipal de Irati - Paraná.

A pesquisa citada foi escrita e realizada a partir de um contexto econômico e educacional em que vidas humanas são banalizadas principalmente em decorrência de um governo antidemocrático e revisionista que se faz presente, em 2022², além da persistente pandemia o SARS

——— 1 Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Irati. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste.

——— 2 No ano de 2022 o governo era liderado pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro que no mesmo ano perde a eleição para Luiz Inácio Lula da Silva. Artigo publicado em 2023.

CoV2, COVID 19, que no Brasil infelizmente fez mais de 700 mil vítimas enquanto escrevo estas palavras. Assim esta introdução urge a partir da lógica de que o ensino e principalmente a disciplina de história, atualmente, vem sendo atacada por discursos falsos e falaciosos do negacionismo e revisionismo de direita do governo passado. O ensino de História vem sendo minimizado a partir de práticas voltadas aos objetivos neoliberais, como a aquisição de habilidades e competências estimuladas e perpetuadas pelas avaliações externas, que visam a formação de mão de obra e não do sujeito pensante.

Para Laval (2019) o conceito de neoliberalismo na educação seria o ensino educacional primordialmente com um objetivo econômico, como um bem privado. No Brasil, tais ideias neoliberais surgem principalmente a partir da década de 1990 com enfoque em práticas educacionais internacionais, mais precisamente o desenvolvimento das competências ainda em voga nos dias atuais. No documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é citado esse enfoque neoliberal com um sentido de defesa de tais práticas. O desenvolvimento das competências adotado internacionalmente e que a partir da elaboração deste documento fixa-se em território nacional “[...] indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento das competências” (BRASIL, 2017, p. 13). Isso se daria nas avaliações Internacionais para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

A partir de então expressões como “eficácia, desempenho e competência” entram no senso comum das ideias neoliberais (Gusmão, 2021, p.100). Em uma reunião do Consenso Washington (1989) para discutir recomendações consideradas essenciais para a América Latina é onde a expressão “neoliberalismo” se difunde, nesse encontro foi decidido que esses países, de terceiro mundo, deveriam cortar gastos, incluindo na educação, nisso contrai-se a dívida externa com o Fundo Monetário Internacional (FMI) do Banco Mundial, onde o Brasil atrela-se a cobran-

ças internacionais de dados qualitativos referenciados a partir das avaliações externas. Importante citar que mesmo após a diminuição dessas dívidas externas por parte do Brasil, as avaliações em larga escala já demonstram estar consolidadas no país, ao analisarmos sua continuidade nas instituições educacionais (Lima, Gandin, 2019).

A criação de um sistema nacional de avaliação em larga escala no Brasil, a partir da exigência do Banco Mundial para que o empréstimo citado fosse concretizado, instaura-se com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), posteriormente atualizada para Prova Brasil. Constituindo as políticas de avaliações em larga escala no Brasil, podemos citar o SAEB hoje composto por três avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – conhecida como Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Ainda no âmbito da educação básica apresenta-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). E no ensino superior o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) compreende a avaliação das instituições e desempenho dos estudantes.

Como indicador desses índices das avaliações e do fluxo escolar, em 2007, cria-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) onde mede-se quantitativamente os dados a partir dos resultados das avaliações (Luckesi, 2018). Dentro desse contexto, surgiu o interesse em investigar o tema da avaliação no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, justamente por perceber, e inquietar diante dos rumos em que a educação vem caminhando, realidade na qual os alunos têm seu ensino e conhecimento voltados as práticas de uma educação neoliberal que visa pontos em avaliações externas.

Ao longo dos anos de prática pedagógica no ensino dos anos iniciais, percebe-se, a quase inexistência de conteúdos de História nas práticas docentes, muito em função das decisões da secretaria de educação que priorizam áreas de conhecimento alinhadas as avaliações externas. Os conteúdos históricos aparecem no currículo oficial, no entanto, ficam em segundo plano na prática docente nas avaliações da aprendizagem. As avaliações da aprendizagem da disciplina de História, quando ocorrem,

são realizadas no sentido de cumprimento de obrigação para obtenção da nota bimestral do aluno (Feitoza, Costa, Da Silva Pinheiro, 2021).

Concepções de Ensino de História – categorias de análise

Para respondermos a problemática central da pesquisa: "Quais concepções de ensino estão presentes nos instrumentos avaliativos da Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo?"; utilizamos da abordagem qualitativa de natureza exploratória. Para Gil (2008), o intuito da pesquisa é o desenvolvimento do método científico, sendo o objetivo primordial da pesquisa descobrir as respostas de problemáticas por meio de procedimentos científicos. Podemos afirmar que o método selecionado para responder nossa problemática central é a pesquisa documental. Os dados foram selecionados em instrumentos avaliativos da disciplina de História, sendo provas e trabalhos em formas escritas.

Foi selecionada uma escola da rede municipal do município de Irati e, nessa, levantaram-se os instrumentos avaliativos aplicados, no ano de 2022, em três turmas: 3º, 4º e 5º dos anos iniciais do ensino fundamental. Como ponto de partida para a construção das categorias de análise, utilizamos do conceito de Concepção de Ensino de História a partir de Circe M. F. Bittencourt (2018). Bittencourt nos apresenta em sua obra as três concepções de ensino de história que escolhemos como fins de análise na pesquisa documental das avaliações de história.

São as seguintes concepções: 1. Pátria, Moral e Civismo no Ensino de História, 2. A "memorização" no processo de aprendizagem, e 3. Estudos Sociais e os "métodos ativos". Segundo Bittencourt, após os anos de 1980, quando houve a separação curricular de Estudos Sociais em História e Geografia, foi bastante debatido e pesquisado em meios acadêmicos sobre a disciplina de História. Abordagens diversas, como interesses da sociedade, poder institucional, currículos, livros didáticos foram alguns temas que predominaram em pesquisas da época sendo nisto que a autora se baseou para fazer um "[...]recorte específico sobre as mudanças e permanências de conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem" (Bittencourt, 2018, p.46), e nesses recortes que se desdobram as concepções que nos baseamos para a análise.

Ainda sobre análise das concepções da história escolar a autora cita a importância desse exercício, para a compreensão “da permanência de determinados conteúdos e “tradicionais” e do método de “memorização”, responsável por um *slogan* famoso da História escolar: uma “matéria decorativa” por excelência” (Bittencourt, 2018, p.46). E como ainda pontua a autora, foi a partir da década de 1970 que a importância da disciplina de História foi aumentando, mas pelo motivo de alastrar uma constituição de uma “identidade nacional” nos estudantes da época, visto o momento que o Brasil passava, a ditadura militar. Bittencourt ainda destaca que “métodos e conteúdos foram sendo organizados e reelaborados a fim de atingir esse objetivo maior”, o de veicular essa “história nacional” e ainda relembra que esse objetivo que permeou anteriormente o currículo de história “ainda está presente na organização curricular do século XXI” (Bittencourt, 2018, p.46).

Afora as concepções de Ensino de História, também nos baseamos na teoria da aprendizagem histórica, do historiador e filósofo Jörn Rüsen (2001; 2010; 2012; 2014), em que ele entende aprendizagem histórica “como o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica” (Rüsen, 2012, p.16). Traçemos Rüsen (2010) que fala sobre a aprendizagem histórica:

[...] o aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que aprendem o potencial experiencial da memória histórica. Pode-se ainda lembrar o fascínio que o passado, com seus testemunhos e resquícios, exerce sobre os sujeitos. 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 aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (p.44)

O percurso da pesquisa partiu da coleta de dados das fontes selecionadas que são os instrumentos avaliativos da disciplina de História. Foram selecionadas três turmas de uma escola da rede municipal.

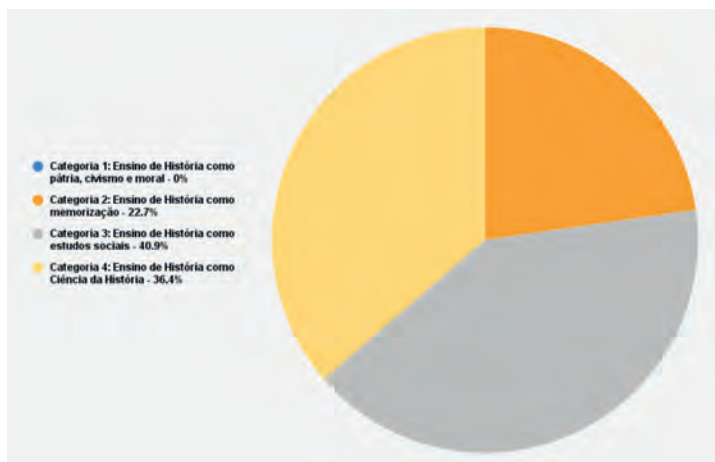
Portanto as categorias de análise utilizadas são:

- 1: Ensino de História como Pátria, Civismo e moral (BITTENCOURT)
- 2: Ensino de História como memorização (BITTENCOURT)
- 3: Ensino de História como estudos sociais (BITTENCOURT)
- 4: Ensino de História como ciência da história (RÜSEN).

Realizamos a análise a partir das categorias acima citadas no sentido de apontar quais são as concepções de ensino de história presentes nos instrumentos de avaliação de história.

Sintetizamos o trabalho de análise documental da seguinte maneira: de posse das fontes avaliativas em mãos, percebemos o tema da avaliação e das questões para, depois realizar a tentativa de encaixar nas Categorias de Análise, deste modo, em algumas fontes, percebemos haver mais de uma categoria em cada avaliação. Importante citar que, para a análise documental, iniciamos num exercício inverso do usual, partimos, inicialmente, da teoria e não do material documental, ou seja, pensamos nas categorias de ensino de História e aprendizagem histórica para, após, selecionarmos as fontes documentais.

Gráfico 1 - Demonstrativo da análise dos instrumentos avaliativos



Fonte: A autora 2023

Nesse contexto, foram analisados 14 instrumentos coletados, excluimos da análise as fontes "repetidas", porque entendemos estar realizando a análise do conteúdo do instrumento e não do aluno. A análise foi executada no todo, tanto a pergunta quanto as respostas, pois a maioria das questões não exigia a resposta escrita, ou seja, poucas foram as questões que aluno precisou dissertar na resposta. Realizadas as análises propriamente ditas, anexamos a seguir um gráfico com o demonstrativo destas, para assim o leitor ter uma noção visual e, também, quantitativa do resultado encontrado.

A partir desses dados, dizemos que, na Categoria 1 de Ensino de História como Pátria, Civismo e Moral, não foi encontrado nenhum elemento de formação moral e cívica, história biográfica, nacionalismo e patriotismo, entre outros integrantes do gênero, nas fontes analisadas.

Indícios da Categoria 2 Ensino de História como Memorização estiveram presentes em 5 das 14 fontes analisadas, obtendo um total de 22.7%. Consideramos como integrantes dessa categoria, as fontes que envolvessem exercícios em que o aluno não exercitasse seu pensamento crítico e estivesse presente "a memorização no processo de aprendizagem" (Bittencourt, 2018, p.52). Em nossas fontes, percebemos exercícios em que o aluno era questionado com nomes, datas e fatos, adentrando no que Bittencourt considera "predomínio de um método de ensino voltado para a memorização" (p.52), fazendo sentido ao incluímos na segunda categoria. Destacamos que com esses dados podemos corroborar com a autora de, ainda, no presente, apesar de contestável e obsoleto, permanecer ativo esse método de ensino, do decorar dados históricos, como se assim o estudante efetivasse sua aprendizagem histórica (Bittencourt, 2018, p.55).

A Categoria 3 de Ensino de História como Estudos Sociais, foi a que mais encontramos indícios em nossas fontes. Em 9 dos 14 instrumentos analisados e com 40.9%, encontramos atividades em que o método ativo de onde decorrem os círculos concêntricos (conteúdo do mais próximo ao mais distante) estiveram em destaque. Também percebemos atividades que se dizem de uma "Geografia local e de uma Educação Cívica" como município, hino, bandeira, símbolos, votos, representantes

entre outros (Bittencourt, 2018, p.59). Justificamos isso pelos conteúdos abordados nessas séries (3º ao 5º ano). No município de Irati, não há um currículo próprio da rede municipal a ser seguido, deste modo, os docentes utilizam do Referencial Curricular do Paraná (2018) .

Ao consultar o Referencial do Paraná, conseguimos perceber que o intento é justamente o de iniciar os conteúdos de História, com o estudante conhecendo a si próprio, sua identidade, partindo para a comunidade, escola, município, estado e país; isso nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como podemos perceber no excerto abaixo:

Dentre os temas que predominam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, apontamos que os objetivos de aprendizagem contemplam diferentes graus de complexidade, tendo como objetivo principal entre o 1º e o 2º ano, o reconhecimento do “Eu”, do “Outro”, e do “Nós”, destacando o conhecimento de si, das referências do mundo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade.

Entre o 3º e o 4º ano evidenciam-se as particularidades locais por meio da noção de lugar em que se vive e das dinâmicas em torno da cidade e dos regionalismos (Estado) diferenciando aspectos da vida provada e da vida pública, urbana e rural.

No 5º ano, o destaque está na diversidade de povos e culturas e suas formas de organização, realizando uma breve introdução ao início da humanidade. Elementos como a cidadania, direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades propõe uma educação voltada ao convívio e ao respeito entre os povos. (PARANÁ, 2018)

Ainda, quanto aos objetivos de aprendizagem, que os conteúdos nessas séries terão na disciplina de História, e que se inserem na proposta do Referencial Curricular do Paraná, citam-se:

[...] a relevância das temáticas voltadas à história local e/ou regional, à diversidade cultural e às configurações identitárias, as quais possibilitam aos estudantes a compreensão e o exercício da alteridade no contexto social, comprometendo-se com a mesma na produção, circulação e transmissão de conhecimentos, respeitando as diferentes modalidades de ensino [...]

Dessa maneira, essa prática vem a favorecer a construção e o fortalecimento da identidade individual e coletiva, fazendo com que os estudantes percebam suas relações com o meio e seus sujeitos, além de outros grupos e realidades. (PARANÁ, 2018, p. 453-454)

Nisso percebemos o intento, contido nesse currículo, de se trabalhar a partir da realidade mais distante, com uma linearidade. Não temos a intenção de discutir ou criticar os conteúdos trabalhados dessa maneira, até porque, na introdução do Referencial do Paraná (2018) da disciplina de História, percebemos vários elementos da aprendizagem histórica presentes em seu propósito. Dito isto, nossa intenção foi encontrar ou não os elementos da Categoria 3 de Ensino de História como Estudos Sociais, nas fontes analisadas, e foi a mais presente das quatro categorias nos instrumentos avaliativos.

O que nos dá a entender que ainda sobrevivem elementos decorrentes desse método no ensino de História, atualmente. A Categoria 4 de Ensino de História como Ciência da História apresentou elementos em 8 das fontes analisadas, perfazendo o total de 36,4%. Porém, por mais que esteja presente em mais instrumentos que a Categoria 2 e a Categoria 1, pudemos perceber por essa análise que havia alguns elementos "soltos" da teoria da educação histórica nos exercícios das fontes, o que não vai se configurar em uma efetiva aprendizagem histórica. Como exemplos, os Instrumentos 1 e 14 que entraram nessa categoria, por conta dos Conceitos Substantivos, estão desvinculados dos Conceitos de Segunda Ordem, o que não pode acontecer (Cainelli, 2012).

Silva, Sousa e Scorsato (2020) nos dizem que a aprendizagem dos conteúdos substantivos são importantes para a formação da consciência histórica, todavia necessita da articulação com os conceitos de segunda ordem para fazerem sentido, pois "todo conceito substantivo deve ser envolto e articulado a conceitos epistemológicos (de segunda ordem) em qualquer que seja o conceito a ser aprendido" (p.56). Por este motivo, acreditamos não haver uma aprendizagem histórica efetiva nos instrumentos citados, já que necessitaria dos conceitos de segunda ordem o que não estavam presentes nas fontes analisadas.

Citamos mais duas fontes que contém um elemento da Categoria 4, motivo que a incluímos nesta, mas não se efetiva em uma aprendizagem histórica, por não conter demais elementos importantes e necessários, esses instrumentos tiveram como tema da avaliação Fontes Históricas. Cooper (2012) afirma que é preciso fazer indagações, perguntas, con-

jecturas às fontes para elas serem aliadas da aprendizagem histórica e, ainda:

[...] Crianças em particular gostam de fazer adivinhações sobre uma fonte, justificando-a, argumentando com a inclusão de outras interpretações, quando simplesmente não existe uma resposta "correta" ou esta ainda não é conhecida pela criança. Mesmo se suas hipóteses pareçam improváveis, elas estão aprendendo a se comprometer com o processo de pesquisa histórica; com maturidade e maior conhecimento, as "adivinhações" das crianças se tornam mais válidas, quando elas se ajustam ao que é sabido sobre o período, o que é possível e se há evidência contraditória. Com experiência e maturidade, elas se tornam mais cientes quanto aos fatores que devem ser levados em consideração ao se fazer perguntas sobre fontes. (COOPER, 2012, p.22)

Não percebemos essa preocupação, de conjecturas e hipóteses, nos instrumentos analisados. Havia questões pontuais sobre as fontes, mas não um trabalho com fontes, diferentemente de outros dois instrumentos analisados, que entraram na categoria, por trabalharem com as fontes e houve uma preocupação com as conjecturas e imaginação do estudante para com a fonte trabalhada.

Considerações Finais

Diante desses dados e análise podemos chegar à conclusão de que nos instrumentos avaliativos de História no Ensino Fundamental, da Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo, ainda não estão presentes elementos constituintes e efetivos de uma Aprendizagem Histórica. Das 14 fontes analisadas, duas continham atividades que levassem o aluno a uma reflexão histórica, relacionando o passado, presente e futuro.

Enquanto a epistemologia da ciência da história não for abarcada nos anos iniciais do ensino fundamental, seja no currículo ou em formações continuadas aos docentes, parafraseando Rüsen, a disciplina de história não deixará de ser a mera absorção de bloco de conhecimentos, neste caso, fatos, datas, nomes aprendidos, a partir da "memorização", e o que ficou evidente em nosso trabalho, os Estudos Sociais ainda de sobremaneira presentes na História. Desse modo, não se efetivará uma Aprendizagem Histórica para os estudantes dessa faixa etária.

Referências

- BITTENCOURT, C. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v.26, n.51, p.163-184, jan/jun, 2012.
- COOPER, H. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores**. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- FEITOZA, F. E.; COSTA, J. B.; DA SILVA PINHEIRO, F. T. A importância das disciplinas de História e Geografia no Ensino Fundamental. Anos Iniciais. **Ensino em Perspectivas**, v.2, n.3, p.1-12, 2021.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- GUSMÃO, L. L. P. **Avaliação e ensino de história: possibilidades e limites para a educação histórica**. - Curitiba, 2021, 161 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Mariana Echalar. 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.
- LIMA, I. G; GANDIN, L. A. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educação & Sociedade**, v.40, 2019.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. - São Paulo: Cortez, 2018.
- PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações: educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental**. Paraná, 2018.
- RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Tradução: Estevão de Rezende Martins, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- RÜSEN, J. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução: Estevão de Rezende Martins Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.
- RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas/ Jörn Rüsen com a colaboração de Irgetraud Rüsen**. Tradução: Caio C. pereira, Daniel Martinechen, Peter H. rautman, Sibebe Paulino, Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- SILVA, C. G., SOUZA, C. A., SCORSATO, S. A. Conceitos substantivos e formação do pensamento histórico. In: SCHMIDT, M.A., SOBANSKI, A. Q. **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W. A. Editores, 2020.



***EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A
METODOLOGIA DO ENSINO***

A vida e a morte no olhar de estudantes do Ensino Médio: cultura e preconceito¹

*Geraldo Becker – LAPEDUH/PPGE/UFPR²
beckergeral@gmail.com*

*Ana Claudia Urban – UFPR³
claudiaurban@uol.com.br*

Introdução

Pensar a escola como um espaço de troca de experiências e produção de conhecimentos é dar voz e valorizar os saberes que os estudantes trazem para o ambiente escolar. Nesse sentido, este estudo apresenta reflexões referentes ao processo de ensino e aprendizagem em História a partir da relação entre a práxis e a ciência da História. No

_____ 1 Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES/PROEX) - Código de Financiamento 001.

_____ 2 Professor de História. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/PPGE/UFPR). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2455-9469>.

_____ 3 Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em Ensino de História e Professora de Metodologia e Prática de Docência de História. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/PPGE/UFPR). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9957-8838>.

mês de outubro de 2019, a instituição de ensino em que este estudo foi desenvolvido estava toda decorada para a celebração do *Halloween* e os estudantes viam este momento com entusiasmo e curiosidade. Percebendo o interesse deles selecionei fontes históricas, que apresentavam perspectivas diversificadas e que pudessem fomentar discussões relacionadas ao conteúdo curricular Idade Média na Europa.

O estudo foi realizado com 42 estudantes, que cursavam a 1ª série do Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR. Nele busquei compreender que sentidos históricos eles apresentavam em suas narrativas sobre as diferentes formas de ver a vida e a morte e qual a relação com a sua práxis por meio da possibilidade da/as escolha/as da/as fonte/s históricas.

Para tanto, pautou-se nos referenciais teóricos e metodológicos da Educação Histórica, pois segundo Marlene Rosa Cainelli (2008, p. 98), esses buscam “entender como se processa o desenvolvimento do pensamento histórico”, bem como, na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen pensada como uma operação mental em que “as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e da auto-interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer” (Rüsen, 2010, p. 59).

A pesquisa foi de cunho qualitativo e a metodologia foi desenvolvida por meio de um instrumento composto de 2 partes: a primeira continha 3 fontes históricas, que apresentavam algumas questões culturais sobre a vida e a morte em 2 países do continente americano e em 1 na África. A segunda, uma pergunta elaborada no intuito de levar os estudantes a utilizarem seus saberes históricos para escolherem qual/ais fonte/s apresentada/s seria/m utilizada/s para a elaboração de suas narrativas. Este estudo apontou considerações importantes em relação aos conhecimentos históricos que os estudantes possuíam e como estes motivaram as escolhas das fontes apresentadas para a construção de suas narrativas, assim como, sobre os sentidos atribuídos a partir da escolha das fontes e a relação com a sua práxis.

Didática da História e constituição de sentidos: subsídios teóricos e metodológicos para uma aprendizagem histórica

Pensar o processo de ensino e aprendizagem em História pressupõe entender a importância da concepção de que o ensinar depende de como se aprende, ou seja, este é o ponto de partida orientador para o desenvolvimento de atividades e do método de ensino da História visando à formação do pensamento histórico e a "aprendizagem histórica situada a partir da própria ciência da história" (Schmidt, 2019, p. 25).

Aprender História a partir desta perspectiva é aprender como é que o conhecimento do passado foi construído, como é representado e que elementos desse passado estão presentes na atualidade, pois é por meio desses conhecimentos que os sujeitos compreendem o mundo ao qual estão inseridos, "para orientar-se no presente e no futuro" (Schmidt; Silva; Cainelli, 2019). Nesse sentido, pode-se falar em uma Didática da História, vista por Jörn Rüsen (2015, p. 248) como a ciência da aprendizagem histórica, porque "produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente." De acordo com Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2019) a Didática da História do ponto de vista epistemológico

[...] presta contas com o processo de aprender a pensar historicamente, ou seja, como realizar a "formação histórica" e isto envolve dois aspectos – vida prática e ciência – organicamente interligados. Numa perspectiva transversal, significa entender o saber histórico como síntese da experiência humana com a sua interpretação para orientação na vida prática; e na horizontal, seria considerar a formação como socialização e individuação (dinâmica da identidade histórica) a partir de sua relação com a ciência. (Schmidt, 2019, p. 26).

Desta forma, vida prática ou práxis é uma função específica e exclusiva do saber histórico, uma vez que possibilita aos sujeitos orientação histórica e formação de identidade para poder agir intencionalmente, "orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico" (Rüsen, 2010, p. 87). Nessa perspectiva, a aprendizagem produz um

sentido histórico, ou seja, "o que se aprende tem que fazer um sentido para o aprendiz" (SCHMIDT, 2019, p. 32). Sentido, para Jörn Rüsen (2015, p. 42), é uma categoria do pensamento histórico que posiciona a "vida humana no horizonte das interpretações; torna o homem e o mundo compreensíveis; possui uma função explicativa; forma a subjetividade humana no construto coerente de um 'eu' (pessoal e social); torna o sofrimento suportável e fomenta o agir pelas intenções."

A constituição de sentido à experiência do tempo é uma atividade mental da consciência histórica humana na qual "as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer" (Rüsen, 2010, p. 59).

Para entender este processo mental segundo Jörn Rüsen (2015, p. 42) é preciso que a atividade mental da constituição de sentido seja desmembrada em "experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação", desta forma segundo o autor, essas operações mentais naturalmente independentes, mas interligadas podem ser retratadas numa sequência temporal cujo movimento inicial se dá

[...] pela *experiência* de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de *interpretação*. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na *orientação* cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, *motivações* para o agir humano. (Rüsen, 2015, p. 43).

Isto significa que na origem da experiência ou percepção histórica está uma mudança temporal vivida e, muitas vezes sofrida nas relações humanas. O tempo se rompe, dividindo-se em um antes e um depois, em meio aos quais se localiza a mudança experimentada ou percebida. Essa ruptura entre os tempos possui um caráter desafiador em relação a carência cultural do homem de orientar sua vida prática no tempo que

faça surgir uma significação em relação ao encadeamento dos eventos que mudaram. Em relação à experiência histórica é fundamental recuperar no presente o distanciamento temporal do passado, ou seja, pensar no tempo distante e no tempo atual, visto que, não podemos experimentar diretamente um acontecimento do passado, pois esta experiência é sempre mediada por algo do acontecimento que de alguma forma ainda subsiste no presente.

O significado da diferença temporal é o que motiva o pensamento histórico a refletir a relação tempo distante e tempo presente enquanto contexto amplo da história. Existe também outra experiência da diferença temporal que é tão desafiadora quanto às já apresentadas. Ela diz respeito ao tempo próprio e sua carência de sentido e o outro tempo que por recurso à lembrança da plenitude de sentido é experimentado como perda. O significado dessas experiências estaria relacionado a reparar os déficits de sentido disponíveis na vida prática atual e novo sentido histórico pode ser adquirido (Rüsen, 2015, p. 44-46).

A interpretação da diferença temporal ocorre quando integrada em uma representação ampla do processo temporal que define a orientação cultural humana. O entendimento e a compreensão do passado levam a atribuição de sentido e significado aos fatos históricos, evidenciando e destacando a importância ou não dos interesses e das motivações em determinados contextos históricos. Nesse processo a experiência histórica passa a orientar a existência dos homens (Rüsen, 2015, p. 46-47).

Por meio da Interpretação, a experiência torna-se saber histórico e passa a orientar o homem em relação ao mundo e a sua própria identidade. A orientação na vida com o eu humano possibilita ao eu no movimento temporal em que se encontra e com o qual deve 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, p. 47-48).

As orientações culturais se prolongam até a dimensão da mentalidade humana formando motivações para o agir como impulsos da vontade. O saber histórico nesta dimensão passa a assumir uma funcionalidade prática que pode levar o homem pela emoção, pela autoafirmação individual ou coletiva a praticar atos a partir de interpretações históricas

relacionadas a crenças religiosas ou de uma identidade nacional articulada historicamente, porém este saber histórico também pode ser utilizado para motivar mudanças e prevenções contra excessos.

Na mudança do saber histórico apto a orientar em motivações, o fator emoção exerce um papel importante na mediação entre o pensamento e a vontade direcionado e impulsionando o conhecimento histórico (Rüsen, 2015, p. 47-48). Desta maneira, sentido é o vínculo interno entre as quatro operações mentais. Ele as articula e possibilita ao homem interpretar e compreender o mundo e a si mesmo para poder "viver nos contextos temporais de sua existência, em sua temporalidade interna e externa" (Rüsen, 2015, p. 42-43).

O trabalho com fontes históricas e a atribuição de sentidos

Para entender que sentidos históricos 42 estudantes que cursam a 1ª série do Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR, apresentavam em suas narrativas sobre a questão da vida e da morte e qual a relação com a sua práxis, foi desenvolvido um instrumento composto de 02 (duas) partes. A primeira continha 3 (três) fontes históricas que selecionei, apresentei, foram assistidas e analisadas junto aos estudantes: 1. *A verdadeira história do Halloween*, Documentário (42'58") que aborda as origens e a história desta celebração; 2. *África, exóticas tradições – Os rituais fúnebres*, Documentário (20'18") que apresenta uma pequena comunidade de pescadores no país de Gana, costa Oeste do continente africano e sua tradição de comemorar a vida a partir da morte; 3. *Dia de los Muertos*, Animação (3'07") sobre uma menina mexicana e sua visita a terra dos mortos, nela aprende o significado da celebração do feriado naquele país. A segunda, uma ficha com a questão: *A partir das fontes históricas apresentadas escolha uma ou mais e elabore uma narrativa sobre as formas de ver a vida e a morte.*

Esta questão está relacionada ao entendimento sobre os sentidos atribuídos a partir da práxis dos estudantes por meio da possibilidade da/as escolha/as da/as fonte/s, para a elaboração de suas narrativas. A tabela a seguir apresenta as fontes históricas escolhidas pelos discentes para a elaboração de suas narrativas:

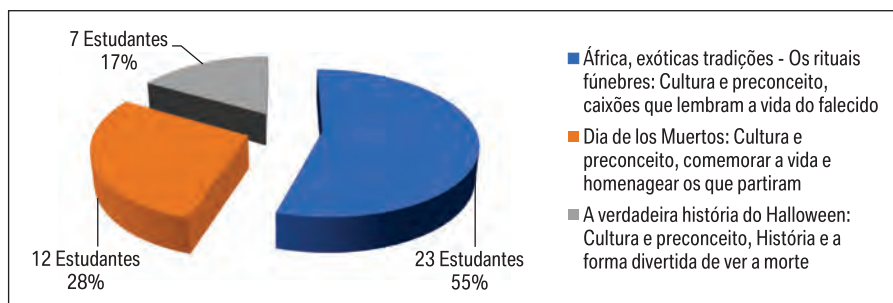
Tabela 1 - Fontes históricas escolhidas pelos estudantes

Fontes	Quantidade
A verdadeira história do <i>Halloween</i>	11
África, exóticas tradições – Os rituais fúnebres	28
<i>Día de los Muertos</i>	14
Total	53

Fonte: Becker (2020)

Ao analisar os dados da tabela acima, percebe-se uma diferença entre o número de educandos envolvidos na pesquisa e o número de fontes selecionadas. Esta desigualdade ocorreu, porque alguns escolheram mais de uma fonte para o desenvolvimento de suas narrativas.

Desta forma, foi possível perceber que os estudantes participantes da pesquisa selecionaram as seguintes fontes: 11 *A verdadeira história do Halloween*, 28 *África, exóticas tradições – Os rituais fúnebres* e 14 *Día de los Muertos*. A partir desses dados, o passo seguinte teve por objetivo entender o que motivou essas escolhas. O resultado possibilitou a criação de 3 (três) categorias observadas no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - O que motivou a/s escolhas da/as fonte/s histórica/s

Fonte: Becker (2020)

A partir do gráfico sobre o que motivou a escolha de uma ou mais fontes históricas para a construção de suas narrativas, foi possível per-

ceber que das 42 apresentadas, 23 selecionaram a fonte *África, exóticas tradições* e discutiram a cultura e o preconceito a partir da cerimônia com caixões que lembravam a vida do falecido, 12 optaram pela fonte *Dia de los Muertos* e debateram a cultura e o preconceito em relação a uma festa alegre e divertida e 7 escolheram a fonte *A verdadeira história do Halloween* para abordarem a cultura, o preconceito, a história e também a forma divertida de ver a morte.

As categorias criadas a partir dos motivos das escolhas de fontes históricas para a elaboração de narrativas apresentaram os conceitos Cultura, Cultura histórica e Preconceito. Nesse sentido, entendo a necessidade de um breve estudo sobre esses conceitos como subsídio teórico que somado à teoria da consciência histórica podem me fornecer elementos para a análise das narrativas.

O desenvolvimento histórico da palavra cultura é bastante complexo. Segundo Raymond Williams (2007), a palavra foi usada em alguns momentos para referir-se a importantes conceitos em diversas e distintas disciplinas intelectuais e em vários sistemas de pensamentos diferentes e incompatíveis. Inicialmente foi utilizada para se referir a um processo como cuidar de animais e colheitas. Atualmente, nas ciências sociais se reconhece três categorias de seu uso:

- (i) Substantivo independente e abstrato que descreve um processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético; [...]
- (ii) substantivo independente, quer seja usado de um povo, um período, um grupo ou da humanidade em geral; [...]
- (iii) substantivo independente e abstrato que descreve as obras e as práticas da atividade intelectual e, particularmente, artística. (Williams, 2007, p. 121).

Diante dessa complexidade é possível entender que na arqueologia e na antropologia cultural a referência à cultura ou a uma cultura aponta inicialmente a produção material, enquanto nos estudos culturais e na história, a referência "indique fundamentalmente os sistemas de significação ou simbólicos" (Williams, 2007, p. 121).

Desta forma, pensar a cultura de modo restrito e específico às ciências humanas segundo Jörn Rüsen (2014, p. 196) é a resposta que os seres humanos "dão a si próprios ao lidarem com a natureza, com o seu

próprio mundo social e consigo mesmos e com os outros seres humanos, quando perguntam pelo sentido de sua vida e querem organizá-la de modo que faça sentido", ou seja, os homens precisam entender a si mesmos, seu mundo e os outros homens com quem convivem.

Nesta perspectiva, pode-se supor que existe uma cultura histórica "capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro" (Rüsen, 2015, p. 217).

Ao discutir questões relacionadas à cultura histórica, seja ela individual ou coletiva criam-se possibilidades do entendimento de tradições, costumes e preconceitos. Segundo Jaime Pinsky (2014, p. 7), por meio das discussões em sala de aula sobre preconceitos rompe-se com os paradigmas de que no Brasil não existia preconceito, que o brasileiro era cordial e que éramos uma "ilha de tolerância num mundo intolerante". Atualmente é possível perceber que isso é uma ilusão e que o "monstro da intolerância pode mudar de cara" e estar mais perto do que imaginamos. Ainda para o autor, o preconceito é a

[...] própria discriminação (discriminação é o preconceito em ação) ganham terreno quando falamos da suposta inferioridade da mulher com relação ao homem, do velho com relação ao jovem, do índio em relação ao branco. Se a mulher tem menos força do que o homem, possui por outro lado mais resistência e vive mais. Além disso, do ponto de vista intelectual não há nenhuma diferença provada entre eles. Se o jovem tem a pele mais lisa e mais vigor, perde em experiência e em tolerância e mesmo o mito da criatividade exclusivamente juvenil pode ser questionado por homens que fizeram suas descobertas ou criaram suas obras já na velhice, como Goethe, Leonardo da Vinci e mesmo Albert Sabin. (Pinsky, 2014, p. 7).

Por meio do exposto, é possível pensar que existe um discurso preconceituoso a partir de um prejulgamento generalizado que muitas vezes é exteriorizado de várias formas e que está presente em nosso cotidiano, pois "vemos todos os dias manifestações de preconceito de raça, cor, categoria social ou cultural e tantas outras" (Leme, 2014, p. 39). A seguir são apresentadas 6 (seis) narrativas elaboradas pelos estudan-

tes que demonstram alguns elementos que motivaram as escolhas das fontes históricas.

África, exóticas tradições – Os rituais fúnebres: Cultura e preconceito

Há muito preconceito por causa das diversas culturas, não há compreensão e empatia. Na cultura da África, as pessoas veem a vida como uma passagem e comemoram quando alguém falece como forma de respeito a essa pessoa e é um ritual muito comum por lá. Essa cultura é comum, e deve ser respeitada, pois há muita história e lembranças nesse ritual. (G. L.).

Quando a estudante menciona que há muito preconceito por causa das diversas culturas e que se deve compreender e colocar-se no lugar do outro respeitando essa diversidade, ela condena o preconceito, pois, “subentende-se que todo julgamento de valor deve preceder de um conhecimento prévio, não de suspeitas ou intuições ou lugares-comuns” (Gomes, 2014, p. 50).

África exóticas tradições – Os rituais fúnebres: Caixões que lembram a vida do falecido

No vídeo sobre a África – Gana, relata como as pessoas lidam com a morte de seus parentes, uma parte da família chora enquanto a outra parte dança, e celebram a vida. Os caixões são feitos totalmente diferentes do que acostumamos ver, eles possuem várias formas, de animais, alimentos, objetos, a tradição diz que a pessoa quando morre, deve ser enterrada em algo que lembre a vida que levou, exemplo se a pessoa que morreu tivesse sido um piloto, o caixão deve ser em forma de avião, e só é feito depois que a pessoa morre. (L. H.).

Ao mencionar que os caixões são produzidos de modo totalmente diferente de nossa cultura, que possuem várias formas como de animais, alimentos, objetos e que pela tradição dessa região da África a pessoa que morreu deve ser enterrada em algo que lembre a vida que levou, pode-se perceber que a fonte escolhida pelo estudante está relacionada à dimensão estética de sua cultura histórica, porque nesta dimensão o critério de sentido é denominado de “beleza” já que o formato dos caixões falou ao espírito e à sensibilidade do estudante orientando a sua práxis (Rüsen, 2015, p. 231).

Dia de los Muertos: Cultura e preconceito

Diante das fontes apresentadas a cultura do feriado do dia dos mortos me chama mais a atenção, pois o jeito deles comemorarem este dia é levado de uma forma leve e alegre. Onde todos visitam seus entes queridos falecidos e os fazem altares colocando lá flores, comidas que o falecido gostava entre outras coisas, pois acreditam que nesse dia os espíritos vêm para a "Terra" para comemorarem juntos mais uma vez. Ainda há preconceito pelo fato de ser um costume diferente onde ao invés de lamentar, a morte é celebrada com várias festas. A cultura mexicana como todas as outras culturas tem vários aspectos diferentes da nossa cultura e o que é necessário e essencial é ter respeito. (G. Z.).

Nesta narrativa observa-se que a escolha da fonte histórica foi motivada pela forma leve e alegre da cultura mexicana comemorar o feriado do dia dos mortos, porém menciona que há preconceito por ser um costume diferente que ao invés lamentar, a morte é celebrada com várias festas. Nesse sentido, chama a atenção para as diferenças culturais e para a necessidade essencial do respeito.

Dia de los Muertos: Comemorar a vida e homenagear os que partiram

No *Dia de los Muertos* é uma celebração feita como uma verdadeira homenagem à aqueles que partiram. É uma celebração feliz, ao contrário da "celebração" que é feita aqui no Brasil, que se dá no Dia de Finados. Uma festividade celebrada desde os tempos mais remotos se trata de comemorar a felicidade de estar vivo e as lembranças que temos com os que partiram. A "festa" apresenta altares com fotos de falecidos, flores, muita cor e comida farta. Também apresenta oferendas, com o propósito de receber bem os mortos que chegam ao mundo dos vivos. (M. C.).

Ao analisar esta narrativa percebe-se que a escolha da fonte histórica foi motivada pela forma feliz de celebrar o *Dia de los Muertos*, ou seja, uma festa que comemora a felicidade de estar vivo e as lembranças que se tem dos que partiram. Desta forma, ao interpretar a fonte histórica relacionando a sua práxis, a estudante passa a se orientar culturalmente percebendo a diferença em relação ao Dia de Finados no Brasil.

A verdadeira história do Halloween: Cultura e preconceito

A morte é algo que está na vida de todos, e todos precisam lidar, mas como cada um irá lidar depende de sua cultura e visão de mundo. Se compararmos a cultura do *Halloween* com a cultura dos povos da África conseguimos perceber como cada um vê a questão da morte e da vida, no *Halloween* tratam mais como histórias de terror e assustar as pessoas, não deixa de ser uma festa, mas uma festa com lendas, monstros, fantasmas e abóboras. Logo na cultura africana eles comemoram a vida e a morte juntos, entendem que a morte não é somente tristeza mas o motivo de comemorar a vida, como a cultura do *Halloween*, para nós, é algo mais comum, acabamos julgando e não entendendo outras culturas e celebrações. Existem tantas culturas históricas que não sabemos ou procuramos estudar que viramos pessoas preconceituosas e de mente pequena, nosso mundo é tão grande e tão rico que não damos toda atenção necessária. (A. E.).

Ao escrever que a morte é algo que está na vida de todos e que cada um irá lidar com ela de acordo com a sua cultura e visão de mundo, a estudante demonstra argumentos relacionados à sua *práxis* que serão utilizados em sua narrativa. Quando apresenta uma análise comparativa, sobre a forma com que a vida e a morte são vistas na cultura do *Halloween* e na cultura da pequena vila de pescadores em Gana, é para dizer que existem tantas culturas históricas que se não procurarmos estudar acabamos julgando e nos tornando pessoas preconceituosas e de "mente pequena". Desta forma, a estudante escolheu as fontes históricas para elaboração de sua narrativa motivada pela luta contra o preconceito em relação à diversidade e riqueza cultural mundial.

A verdadeira história do Halloween – História e a forma diferente e divertida de ver a morte

Vou contar um pouco sobre o *Halloween* para você, surgiu nos Estados Unidos em 1840, através de irlandeses que fugiam da fome que o país estava passando, assim levaram essa tradição, porém a crença em bruxas chegou através dos primeiros colonizadores, o dia das bruxas virou 31 de outubro por conta disso. Algumas pessoas podem achar essa tradição inútil, porém, ela pode servir para unir as pessoas, trazer felicidade e ainda ser divertido para crianças. O *Halloween* mostra de uma forma diferente isso de a vida e a morte, olham na brincadeira e tentam deixar assustador esses "mortos" para ser divertido, e assim indo buscar doces e ver novas fantasias assustadoras que levam a

morte de forma normal, mas por trás, há vida, então tendo um bom significado, você com certeza iria adorar isso, não é mesmo? (K. F.).

Quando a estudante menciona que vai contar um pouco sobre o *Halloween*, ela passa a narrar o contexto histórico desta tradição para justificar sua importância. Ao escrever que por meio de fantasias assustadoras e doces, a questão da vida e da morte é vista de forma divertida e diferente que pode servir para unir as pessoas, proporcionar felicidade e ainda ser divertido para as crianças, que há vida por trás desta tradição. Percebe-se que o motivo da escolha da fonte histórica está relacionado à sua práxis. Nesta narrativa a relação presente e passado ocorre quando a estudante escreve a história desta tradição e ao registrar que com certeza a pessoa destinatária iria adorar o *Halloween* e sua forma divertida de ver a vida e a morte, ela perspectiva o futuro.

Após o processo de análise e categorização das narrativas desenvolvidas pelos estudantes, os resultados foram apresentados em sala de aula. Neste momento, eles puderam discutir as contribuições de suas escolhas para o estudo da Idade Média na Europa, refletir sobre os conceitos de cultura, cultura histórica e preconceito bem como, compreender o processo teórico e metodológico sobre atribuição de sentidos relacionados às suas práxis. O período de desenvolvimento do estudo foi de 6 (seis) aulas contadas a partir da apresentação e análise das fontes históricas até o momento das discussões e reflexões.

Considerações finais

Por meio deste estudo foi possível perceber que no processo de ensino e aprendizagem em História pautado na relação práxis e ciência da História, o ponto de partida está relacionado aos interesses e carências que os estudantes apresentaram, pois são eles que direcionaram o percurso em direção ao método da ciência histórica, ou seja, o "mesmo processo constitutivo da produção do conhecimento histórico. Neste caso, por exemplo, o trabalho com fontes históricas torna-se fundamental como princípio do método de ensino" (Schmidt, 2019b, p. 29).

Nesta perspectiva, os referenciais teóricos e metodológicos trabalhados neste estudo possibilitaram a compreensão de conceitos que

foram fundamentais para o desenvolvimento da metodologia e da análise das narrativas e a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen referente à constituição de sentido à experiência do tempo proporcionou o entendimento sobre os processos mentais da constituição de sentido específico do pensamento histórico.

Em relação aos interesses dos estudantes sobre as diferentes formas de ver a vida e a morte, o trabalho com as fontes históricas multiperspectivadas apresentou um excelente resultado, pois possibilitou a compreensão e o entendimento a respeito dos conhecimentos históricos que os mesmos possuíam e como estes motivaram as escolhas das fontes apresentadas para a elaboração de suas narrativas.

O material empírico coletado neste estudo permitiu a criação de categorias referentes ao/s motivos da/s escolha/s da/s fonte/s histórica/s para a compreensão dos sentidos históricos atribuídos pelos estudantes as diferentes formas de ver a vida e a morte relacionadas às suas práxis. O estudo apontou que os motivos das escolhas das fontes históricas em grande parte se deram por interpretações de experiências que geraram um sentido e uma orientação temporal demonstrando elementos da cultura histórica e da identidade destes estudantes.

Referências

- CAINELLI, M. R. A construção do pensamento histórico em aulas de História no Ensino Fundamental. **Revista Tempos Históricos**. Cascavel, v.12, n. 1, p. 97-107. <<http://erevista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/1946/1538>>.
- GOMES, M. P. "Índio não produz nada". In: PINSKY, J. (Org.). **12 faces do preconceito**. 11 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p. 49-58.
- LEME, Luiz Eugênio Garcez. "Quem gosta de velho é reumatismo". In: PINSKY, J. (org.). **12 faces do preconceito**. 11 ed., 1ª reimpressão. SP: Contexto, 2014. p. 39-48.
- PINSKY, J. Preconceito na escola? Que bobagem.... In: PINSKY, J. (Org.). **12 faces do preconceito**. 11 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7-12.
- PIRES, P. P. **História do Halloween – (History Channel)**. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TR6nKpZP2Uk>>. Acesso em: 29 out. 2019. 42'58".
- REIS, M. **África, exóticas tradições - Os rituais fúnebres**. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-roa3WNIg6Y>>. Acesso em: 29 out. 2019. 20'18".

- RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010. 194 p.
- RÜSEN, J. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução de: Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 362 p.
- RÜSEN, J. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2015. 324 p.
- SCHMIDT, M. A. M. S.; SILVA, M. C.; CAINELLI, M. Educação histórica e Ensino de História: uma comunidade de investigadores – seus caminhos e desafios. In: SCHMIDT, M. A. M. S.; SILVA, M. C.; CAINELLI, M. (Orgs.). **Formação e aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em educação histórica e ensino de história**. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019. 306 p.
- SCHMIDT, M. A. M. S. Didática da Educação Histórica: contribuições para uma metodologia de ensino. In: SCHMIDT, M. A. M. S.; SILVA, M. C.; CAINELLI, M. (Orgs.). **Formação e aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em educação histórica e ensino de história**. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019. 306 p.
- THECGBROS. **Dia de los Muertos**. CGI 3D Curta Animação: "Dia dos Mortos" - por Whoo Kazoo. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jCQnUuq-TEE>>. Acesso em: 29 out. 2019. 3'07".
- WILLIAMS, R. Cultura. In: **Palavras-Chave: um vocabulário da Cultura e da Sociedade**. p. 117-124. 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/32353542/Cultura_In_PALAVRAS_CHAVE_Raymond_Williams>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Tendências pedagógicas dos movimentos curriculares da década de 1990¹

*Cristina Elena Tabora Ribas - SEED/PR²
cribas01@gmail.com*

*Ana Claudia Urban - UFPR³
claudiaurban@uol.com.br*

Introdução

Este artigo busca apresentar de uma maneira mais ampla reflexões sobre o que é o currículo, que significados são atribuídos ao currículo ou aquilo que pode ser considerado currículo. São questões pertinen-

1 Este texto apresenta reflexões a respeito da discussão de capítulo sobre currículo da tese de doutorado com o título provisório: A influência neoliberal na Base Nacional Comum Curricular: os impactos no ensino e aprendizagem histórica de estudantes do ensino médio, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/PPGE/UFPR). Professora QPM da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná.

3 Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em Ensino de História e Professora de Metodologia e Prática de Docência de História. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDU/PPGE/UFPR).

tes que precisam ser debatidas para o desenvolvimento deste campo e, assim, possibilitar a formação do pensamento crítico dentro do universo escolar. A compreensão do termo currículo, que se faz tão presente nas falas e documentos escolares atuais, mas que é preciso lembrar que nem sempre está claro a sua importância no ambiente escolar e em todas as instâncias educacionais.

Entretanto, estão estabelecidos no cerne da cultura escolar, e, mesmo tão visto e utilizado, geram algumas dúvidas quanto ao seu papel ou função. Mas, afinal de contas, o que é currículo? Ao realizar uma pesquisa no dicionário, o *Michaelis* – escolhido este pelo uso, conhecimento entre os diferentes sujeitos e divulgação nas escolas - apresenta como significado de currículo como um "conjunto de matérias incluídas em um curso de uma escola, de uma faculdade etc". Nota-se que o dicionário, devido a sua função, apresenta uma visão resumida sobre a importância e o papel do currículo. Desse modo, instiga-se o aprofundamento e pesquisa em suas origens, contextos, mudanças e outros aspectos atribuídos ao currículo.

Quando se reflete sobre os ambientes de disputas e intencionalidades demarcadas sempre está a área do currículo, devido as influências e relevâncias que leva para o universo escolar. Deixar o registro de ideologias, propostas pedagógicas com suas teorias e metodologias, são declaradamente relações de poder que estão postas e segundo Arroyo (2013) a direção vai de encontro aos interesses do currículo, pois é:

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também, o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicado é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica [...]. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder (Arroyo, 2013, p. 13).

Por ser um ambiente de disputas e de configuração articulada as relações de poder, conforme Arroyo (2013), o artigo tem por intenção buscar caminhos de conhecimentos e aprofundamentos dentro do recorte

estabelecido no campo da teoria do currículo e compreender os pontos de interesse e discussão neste território. Traz elementos do pensamento crítico a fim de refletir a forma de elaborar o conhecimento de modo a respeitar os sujeitos - professores e estudantes - que se fazem presentes no ambiente escolar. Considerando todo esse período de certo obscurantismo e incertezas que permearam os documentos orientadores tanto do MEC quanto das Secretarias de Educação dos estados, faz-se necessário retomar certas considerações para compreensão do que é e para que serve a construção de currículos ou mesmo de diretrizes educacionais. Dessa maneira, a primeira discussão aporta-se na contextualização dos movimentos curriculares que sofreram fortes interferências das políticas neoliberais no mundo a partir da década de 1980 e no Brasil após a década de 1990, as quais estão impregnadas das falas e discursos dominantes da sociedade capitalista.

Em seguida a esta contextualização, adentra-se ao entendimento e aprofundamento sobre as intencionalidades da pedagogia histórico-crítica, o que considera para a formação do sujeito da classe trabalhadora, de modo que possa fazer a diferente dos discursos hegemônicos da sociedade do capital. Por isso, a busca pelo aprofundamento teórico e em conceitos se fundamenta em pesquisadores que favorecem reflexões da linha crítica da educação, que entendam a escola como ambiente voltado para a formação humana, responsável pelo desenvolvimento científico que promova a elaboração do pensamento emancipatório e que gere autonomia dos sujeitos em escolarização.

Contextualização dos movimentos curriculares e suas idealizações

Como mencionado anteriormente, antes da busca e explanação sobre o conceito curricular e sua teoria, é mister realizar e elucidar sobre as escolhas e recortes levantados durante a pesquisa.

Ao refletir sobre o período referente ao final do século XX, nota-se que ele foi marcado pelo desenvolvimento científico-industrial-tecnológico das elites mundiais imperialistas. Esse contexto trouxe uma modernidade no processo agora globalizado, na qual as características ne-

oliberais de exclusão social, política, econômica, cultural e educacional tornaram-se cada vez mais evidentes.

O Brasil não tardou a apresentar alterações quanto ao seu setor produtivo, mas, ainda, com sua dependência do capital econômica externo, ou seja, a subordinação ao capital estrangeiro. Com efeito, os ideais da elite estrangeira e nacional neoliberais ganharam força no discurso educacional mediante pressões e mecanismos no formato direcionado às demandas do setor econômico-industriais.

A começar pelas características que se fizeram presentes nos documentos oficiais desde a década de 1990, em âmbito nacional e, posteriormente, no estado do Paraná elaborado no início dos anos 2000, em que ambos tiveram suas opções e definições teóricas para subsidiar os documentos. O primeiro já apresentava suas propostas de habilidades e competências e ideias multiculturalistas e este, utilizando-se de elementos da teoria crítica.

Cita-se como marco a Constituição Federal de 1988, a qual buscou por uma identidade com foco na promoção da cidadania, marcando a volta da democracia pós período militar no país. Esse documento apresenta, no artigo 205, que a educação deve voltar-se para o “preparo do exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho” (Brasil, 1988, s/p). E aqui começam com algumas características que se pode apontar o viés neoliberal, na qual a formação estava a serviço do mercado, devido as alterações no sistema produtivo buscaram a educação como caminho para sanar as crises ocorridas.

Na esteira desta abertura política, econômica e social foram construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que “se estenderam para todos os níveis de ensino e sistemas escolares incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas” (Bittencourt, 2018, p. 142). Mesmo as discussões ocorrendo sob a ótica da redemocratização, período em que sociedade buscava novas formas de organização social dos governos. E foi diante desse contexto que houve uma abertura para a entrada do projeto neoliberal, seguindo padrões mundiais e adequando, assim, propostas educacionais, como a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394 de 1996, que organizou de modo legislativo, inserindo um

marco para tal e, ao mesmo tempo, delegando para gerações futuras um documento pedagógico curricular, o qual não fugia a “cartilha” internacional para a área educacional.

O cenário mundial estava formado, a qual organizações internacionais atrelaram financiamentos a mecanismos avaliativos externos, bem como, direcionaram a formação de professoras e professores da Educação Básica propostas pelos Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), instituições responsáveis pelos financiamentos educacionais mundiais, e conforme demanda dessas organizações internacionais, as reformas educacionais que foram amplamente efetivadas em boa parte do países ocidentais a partir de 1990,

procuram traduzir as demandas colocadas pela lógica do capital [redução do tamanho do Estado], partindo dos princípios neoliberais, segundo os quais as mudanças econômicas impostas pela globalização exigem maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, sendo necessário que estes se adaptem às exigências do mercado. A intervenção dos organismos como FMI e o BM, aliada à submissão do governo brasileiro à economia mundial, repercutiu de maneira decisiva sobre a educação. Desse modo, a estratégia neoliberal é de colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades (Malanchen, 2014).

Assim, os encaminhamentos com vistas a uma educação pautada nos processos gerenciais tais quais implantados nos setores industriais – sistemas fordista e taylorista – passam a fazer parte da agenda educacional globalizada, como exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e, no Brasil, também se desenvolve o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além da Prova Brasil. Todas elas, internacionais ou nacionais, seguem os padrões com as métricas de avaliações em larga escala, que se balizam por meio de índices, classificações, além de serem análises meritocráticas, no sentido mais cruel da exclusão social, desconsiderando todos os demais fatores contextuais, identitários, além das variáveis sociais e políticas. São critérios impostos pela sociedade do capital para realização do financiamento, os quais são determinados conforme parâmetros definidos pelas instituições financeiras supracitadas.

Os documentos oficiais construídos desde os anos 1990 até a BNCC de 2018, pautaram-se nos interesses da pedagogia das competências de Philippe Perrenoud e sua relação com os quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, elaborado por Jacques Delors⁴ e que se faz presente no relatório para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura - UNESCO, proposta esta que Newton Duarte chamou de “pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, p. 36, 2001).

Estas questões inseridas na cultura escolar brasileira não são uma novidade em si. Muitas destas características pedagógicas do tecnicismo e da meritocracia já tiveram seu espaço no período de repressões e retrocessos educacionais durante o período de ditadura civil-militar. Essas pedagogias foram usadas na época mencionada e hoje retornam com grande pressão e ênfase, as quais se utilizam da categoria das competências, com propostas àquilo que denominaram como protagonismo juvenil, além das metodologias ativas com apelos tecnológicos em demasia. A questão a ser debatida reside no modelo inserido para aprendizagem, com severas cobranças para o uso desses meios com sanções e punições àqueles que se recusam a utilizá-la.

Seguindo a ordem documental, são desenvolvidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), que trouxe para o debate questões importantes, como os pressupostos e fundamentos para que o ensino médio pudesse ser desenvolvido visando os eixos trabalho, tecnologia, ciência e cultura, além da pesquisa ser tomada como princípio pedagógico. Fatores essenciais para a etapa do ensino médio. Todavia, não destoava dos discursos dos Parâmetros, no qual vinha travestida de princípios igualitários, mas ainda voltada para interesses industriais para a formação de trabalhadores. Esse modelo educacional adotado pelo

4 Jacques Lucien Jean Delors é formado em Economia na Sorbonne e se tornou político na França entre o final dos anos 1960 e início de 1970. De 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. Durante o período que lá esteve elaborou o relatório “Educação, um Tesouro a descobrir”, em que aponta os quatro pilares da educação mencionadas no texto. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 08 fev. 2023.

Brasil não foi único, a Espanha já havia implantado e foi de onde o país importou as características de mudanças sob a ótica do construtivismo e consultoria técnica de César Coll, o principal responsável pela ideologia da reforma educacional espanhola, segundo Gama e Prates

a importação do modelo de reforma curricular espanhol para o Brasil, sem nenhum debate prévio, enfatiza a metodologia da contextualização entre currículo e vida, "(o 'saber vivido', em detrimento do 'saber acumulado')) a partir de uma nova abordagem das disciplinas e da inclusão de temas transversais o currículo (Gama; Prates, 2020, p. 82).

Dessas ideias de reformulação pedagógica construtivista para a educação no Brasil, desenvolveram-se diversas medidas governamentais para que isso fosse possível e em todos os níveis educacionais.

Essa medida deu abertura para a teorização acerca do currículo escolar, ao mesmo tempo, "mostrou-se um campo muito propício à disseminação de estudos de autores internacionais nas vertentes neomarxistas, pós-estruturalistas, multiculturalistas, pós-colonialistas, pós-críticas, dentre outras" (Malanchen, 2014, p. 18) e coloca o campo do currículo tendo a pedagogia relativista como prerrogativas, que desconsideram toda a construção e conhecimento acumulado historicamente. Malanchen ainda afirma que

o discurso da multiculturalidade situa-se, portanto, nesse processo de disseminação de uma visão de mundo que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito à diversidade cultural etc, mas que, na realidade, tem como função principal a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo (Malanchen, 2014, p. 18).

Este histórico contextual é um importante critério e fator determinante para compreensão dos caminhos traçados na elaboração e construção dos documentos curriculares, chegando ao ponto principal do estudo com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, voltada a proposta da área de Ciências Humanas, tal como esta se apresenta na última versão de 2018.

No estado do Paraná ocorreu o caminho inverso de elaboração de seus documentos curriculares, sendo um "modelo participacionista da

construção coletiva, entendido pela gestão da SEED 2003-2006 como diferencial entre sua forma de gerir a política educacional e o que era praticado pelos governos anteriores" (Arias, 2007, p. 156) em uma tentativa de oposição ao movimento político-econômico neoliberal aderido pelo país entre os anos de 1980 e 1990, período de elaboração e publicização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Por isso, em uma política contrária a tais demandas educacionais do país e também ao governo anterior no estado do Paraná, Jaime Lerner (1995-2002), o período posterior a 2003 até 2009, delega a Secretaria Estadual de Educação do Paraná a elaboração das Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica (DCOE) para as disciplinas para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, em duas versões, a primeira em 2003 e a segunda e última versão finalizada no ano de 2008.

Entretanto, mesmo com as tentativas políticas-educacionais serem pautadas por um olhar mais crítico, ainda assim não conseguiu superar certas culturas escolares, como o uso do livro didático, este que vinha do MEC, pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Houve a inserção do livro para o Ensino Médio, com o desenvolvimento pelos técnicos da mantenedora junto a professores das escolas públicas estaduais paranaense, bem como professor da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO – o qual realizou a leitura crítica do material. Contudo, ele foi pouco adotado pelos professores nas escolas de Ensino Médio, ou seja, mesmo realizando uma contraposição o governo

não conseguiu superar o que propunha superar [...] de uma roupagem nova aos eixos fundamentais da democracia restrita aos mecanismos de controle praticados nos anos de lernismo. Noutros termos, mesmo que seja louvável partir-se da idéia da consulta aos segmentos ligados à educação como princípio, a metodologia da construção coletiva não foi capaz de agregar elementos qualitativos básicos, passíveis de conferir substância democrática aos processos de intervenção dos sujeitos da educação, e/ou de suas representações, nas políticas e ações da pasta (Arias, 2007, p. 156).

Portanto, as políticas educacionais inseridas a partir da década de 1990 no país tiveram êxito no discurso hegemônico neoliberal, sem

negar as constantes lutas educacionais da classe trabalhadora de professoras e professores, bem como demais funcionários da escola básica. Mas, as mudanças vêm ocorrendo e há a necessidade clara de isso acontecer nos currículos escolares. O viés predominante dos documentos oficiais que tem tratado a escola como demanda de mercado, pujante aos interesses hegemônicos à acumulação de capital da classe dominante. Cabe a educação oportunizar a todos os sujeitos da Educação Básica o acesso à educação de qualidade, com equidade que supere os obstáculos, possibilitando a emancipação e a autonomia enquanto sujeitos e sua prática social.

Debates curriculares e perspectivas teóricas no campo do currículo

Apresenta-se, neste ponto, questões que retornam ao centro das discussões sobre recortes acerca do currículo. A importância de se ter uma história do currículo, conforme Goodson (2018, p. 7), se efetiva para que auxilie na visualização do “conhecimento corporificado do currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações”, mesmo porque essa ideia de currículo tal como é conhecida na atualidade “não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado.

Ele está em constante fluxo e transformação”. Desvincula-se, assim, uma ideia de se ter um único ponto de estudo curricular, uma vez que para Forquin (1993, p. 15), “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” e, por isso, o currículo pode e depende do recorte da cultura realizado sobre questões do conhecimento escolar e as intencionalidades que se apresentam nele.

Iniciando esses diálogos, apresenta-se os estudos realizados por Tomás Tadeu da Silva (2010), em que demonstra a noção de currículo ocorre após o período do pós guerra e teve concepções adotadas a partir da obra *The curriculum*, de John Franklin Bobbitt, publicizado no ano de 1918. Ao considerar tais aspectos, Bobbitt desenvolve sua obra com ideias educacionais essencialmente hegemônicas, voltadas aos interes-

ses comerciais-administrativos da época, principalmente ao que estava relacionado a questões sistematizadoras e técnicas, como o modelo fordista industrial.

Pautando-se na realidade em expansão dos norte-americanos passa a ser utilizado esse conhecimento apresentado por Bobbit, o discurso hegemônico, o qual começa a fazer parte da construção do documento da época. Não foi a única forma, mas a que condizia com a classe dominante e, por isso, ficou mais evidenciada e foi a mais popularizada no país durante os anos 1920. A partir desse cenário de mudanças, cresce também o movimento para o processo de escolarização e, conseqüentemente, aumenta-se a possibilidade e o campo para testarem propostas de currículos em construção, pois, a partir desse momento outras propostas também passam a ser estudadas, publicizadas e inseridas no meio educacional, conforme Silva (2010, p. 11-14).

Mas, passados algum tempo após essa característica impressa no documento do início do século 20, nos Estados Unidos, e que também influenciou a formação do pensamento da época, se faz necessário buscar definir ou conceituar o campo do currículo e também compreender o documento curricular na atualidade no Brasil. Para isso, alguns autores que estudam sobre currículo, ambientado nas influências externas e internas sobre essa discussão, elucidam alguns pontos de um campo tão cheio de disputas e interesses políticos-educacionais, uma vez que este visa estabelecer políticas que serão inseridas no âmbito do universo escolar brasileiro.

Goodson (1997, p. 17) já havia apresentado a questão do "currículo escolar como uma construção social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos", mas que tem sido tratado como documento de pensamento e teorias que o subsidiam dadas com neutras, principalmente após os acontecimentos de perseguições políticas ocorridas pelo movimento do "escola sem partido"⁵ que tentava desca-

——— 5 *Esse movimento foi criado no ano de 2004, ganhando força devido ao contexto conservador crescente no país. Segundo Penna (2016) afirma em entrevista concedida a ANPED que o movimento ganhou fora de programa escola em partido se deu pela parceria entre seu fundador, Miguel Nagib, e o então deputado estadual Flávio Bolsonaro. Salienta que*

racterizar e retirar a autonomia de professores, por meio de ameaças crescentes das classes conservadora.

E é nesse ambiente em que os profissionais da educação são criticados, que ao mesmo tempo, visualizam seus espaços, as salas de aula, os conteúdos, as formas, procedimentos teóricos-metodológicos, a função social da escola e o papel da professora/professor em disputa, no que diz respeito as correlações de forças sociais, políticas e culturais, (Arroyo 2013). E quando se trata de tais assuntos, questões e territórios de disputa, significa que essa escola, segundo Arroyo (2013, p. 13) "ainda é importante para a sociedade e, sobretudo, para as crianças, os adolescentes, os jovens [...] e pensando que quando a equipe gestora com seus controles "se voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar. Estão construindo seus currículos".

Ao refletir sobre currículo pode-se considerar muitos aspectos em que os pesquisadores deste campo estabelecem, entendendo que este também é um conceito relativamente atual, quando para Sacristán (2013, p.13) analisado em referência a "outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com uma maior tradição". Nessa concepção, o autor acrescenta a respeito da ausência do termo nos dicionários espanhóis e que dicionários especializados na área pedagógica passaram a utilizá-lo de modo muito recente, mas ainda de recorrência muito pequena pela classe docente no que tange a sua abrangência. Esclarece que a cultura pedagógica a qual a sociedade atual está inserida "tratou o problema dos programas escolares, o trabalho escolar, etc. como capítulos didáticos, mas sem a amplitude nem ordenação de significados que quer sistematizar o tratamento sobre os currículos" e, assim, apresentando a concepção de currículo de modo até mesmo reducionista.

— *"este projeto de lei se beneficia da falsa dicotomia imposta pelo próprio nome do movimento, entre uma escola com ou sem partido" diz ainda que "é um projeto de escola na qual esta é destituída de todo o seu caráter educacional, pois, segundo o movimento em questão, professor não é educador." (Penna, 2016, s/p). Durante o governo de Bolsonaro o "escola sem partido" perdeu sua força, entretanto, mesmo após comprovado suas inconstitucionalidades, ficou a herança dos questionamentos, ameaças e desrespeito aos professores.*

Um pouco depois, este mesmo autor, afirma que o uso do termo currículo pode ser algo a que todos têm acesso, mas não é algo simplista, a começar pela sua etimologia cuja origem deriva da palavra latina "*curriculum* (cuja raiz é a mesma para *cursus* e *currere*)" (Sacristán (2013, p.17). Especifica que a ideia de currículo necessita um pouco mais de aprofundamento, pois apresenta características que ao mesmo tempo pode ser apresentado como conteúdo previsto, estudado ou planejado, em sua ação e execução, que entretanto, não se trata de somente isso. Ainda segundo o autor são demonstradas necessidades de simplificar a fala a respeito de currículo, mas não sua compreensão, para que se possa ser entendido e são feitas afirmações de que

currículo é algo que evidente que está aí, não importa como denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (Sacristán, 2013, p. 7).

Sobre a relevância da abordagem teórica sobre currículo, abre-se espaço para os debates nacionais. O Brasil também tem destacado com autores que estabelecem suas análises e reflexões críticas acerca desse tema que se configura no espaço de disputas de forças - políticas, econômicas, culturais ou mesmo do campo social.

Por isso, cabe aqui um destaque a revista on-line *Histedbr* da Universidade de Campinas⁶, que possui uma vasta discussão acerca do currículo pelo viés da pedagogia histórico-crítica. Esta revista dispõe de um glossário com a definição de currículo, que vem da "palavra latina *Scurrere*, ou seja, correr, "e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado. É utilizado para designar um plano estruturado de

_____ 6 A revista *histedbr*, ligada à Universidade de Campinas (UNICAMP), é uma importante referência quanto às discussões da área educacional desde a década de 1980, e é reconhecida nacional e internacionalmente, tanto pelo núcleo de autores e temáticas que publicam na revista quanto pela própria instituição a qual está vinculada. Disponível: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm.

estudos" e afirma sua utilização com esse significado pela primeira vez no *Oxford English Dictionary*, no ano de 1633. Entretanto, o conceito relacionado ao curso já existia desde o período da Roma Antiga, quando se falava de *cursus honorum* e desde que foi utilizada e implementada pelo campo da pedagogia foi recebendo novas definições e concepções ao longo do tempo e da história da educação.

Possui vínculo com a ideia de conteúdo devido a tradição do currículo que se tinha uma "relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa seqüência lógica, com o respectivo tempo de cada uma (grade ou matriz curricular)" (Zotti, s/d). Na esteira desse pensamento, Demerval Saviani (2020) apresenta seus estudos sobre currículo relacionando-o à cultura comum, que está atrelado às chamadas disciplinas que fazem parte de um curso ou a articulação de assuntos que formam uma disciplina e isso coincide com o termo programa. Contudo, o autor também apresenta o viés fundamentado de especialistas dessa área que segundo ele

tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluindo o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que tange à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados (Saviani, 2020, p. 7-8)

Pensando nessa organização elucidada por Saviani vê-se a escola não somente como um espaço ou uma organização escolar, mas sim como uma instituição "mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: educação de jovens e crianças", ou seja, viva em toda sua funcionalidade de organização, conhecimentos, estrutura física voltada aos estudantes, a quem esta deve servir em sua função social e política. Importante salientar que este autor traz em sua definição o ponto essencial atrelado à escola, em que a atividade nuclear desta proporciona aos estudantes o acesso e "ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado" (Saviani, 2020, p. 9). Diante do exposto, cabe pensar que a escola é o lugar em que estes adquirem

o conhecimento sistematizado por profissionais que estudaram e estudam para este fim.

Para a continuidade da formação escolar e atribuição da função social da escola, é preciso estabelecer o ponto que contribui com o pensamento crítico quando se apresenta a proposta de que tudo que está dentro e presente na escola é currículo. Esse olhar recorre, em vias de fato, o apagamento entre as diferenças daquilo que é de trato curricular e o que está no patamar extracurricular e, se encaminhado desta maneira, tudo dentro da escola acaba por ter a mesma importância.

Mas, o trabalho pedagógico não pode ser visto dessa maneira, uma vez que aquilo que é secundário – o extracurricular – acaba por ser o foco principal e acaba por tomar posse do papel essencial de aprendizagem no ambiente escolar e, por isso, apresenta currículo como “o conjunto de atividades *nucleares* desenvolvidas pela escola”, sem perder a sua função a e para a sociedade, com vistas a uma educação que amplie a visão de mundo de modo articulado e crítico com as questões do mundo do trabalho⁷, o qual deve considerar os jovens como sujeitos históricos (Saviani, 2020, p. 9).

Diante de aspectos diversos a respeito dos saberes e do conhecimento escolar e suas distinções para a escola e para a sociedade, vale considerar aquilo que Saviani aponta como cultura erudita, um conhecimento mais elaborado e sistematizado, o qual possui distinções com o saber ou da cultura popular. Contudo, pondera que não cabe dizer que uma é superior a outra, mas sim, diferentes, entendidas de modo dialético, em que cada uma tem o seu lugar e sua intenção, ou seja,

a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores, e estas, de forma alguma são excluídas. Ao

7 *Um cuidado a atribuição do sentido do mundo do trabalho, em que se entende sociologicamente que estão inseridas as questões sociais, o mercado de trabalho no olhar de suas conquistas, suas lutas e avanços, assim como o próprio senso educacional para o desenvolvimento. A pensar que o ser humano faz a apropriação da natureza a fim de transformá-la conforme suas necessidades para sobrevivência. A diferença vai se atribuindo com o tempo, o uso e a exploração do trabalho com a produção e a venda de excedentes e uma formação social pautada em classes de uso da força de trabalho de outrem.*

contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita (Saviani, 2020, p. 10).

Dessa maneira, as diferentes formas de saber vão delineando os recortes de cultura que são elaborados em cada espaço e aquilo que ficará na memória dos estudos escolares, o que Forquin (1993, p. 29) ressalta como "a conservação e a transmissão da herança cultural do passado" o qual a escola tem como "função essencial da educação em todas as sociedades".

E é justamente nesse recorte que entrará para a cultura erudita que ocorre um rompimento de acesso a classe que foi atribuído socialmente o papel do trabalho, excluindo este do processo educacional, por diferentes maneiras e razões, seja pelo tempo, cansaço, acesso financeiro, dentre outras, sendo que no passado, tratava-se de uma cadeia exclusiva daqueles que detinham privilégios, relacionada as ações legislativas de direito, a questão democrática na escola, a função social desta e lembrando que estas ideias estão relacionadas ao currículo, mas, que devem ser tomados seus devidos cuidados para a compreensão.

Dentro deste recorte, a escola pública brasileira precisa superar a visão elitista e pensar em condições materiais que possam suprir quanto aos métodos e metodologias a fim de que todos tenham acesso ao conhecimento escolar, produtivo e social, articulado aos eixos da ciência, da cultura e do trabalho para que sejam capazes de ascender as limitações aos quais já estão expostos socialmente (Kuenzer, 2002, p. 42-43). Ao visualizar essas análises sobre o aspecto etimológico de currículo e seu significado atual, percebe-se a complexidade em seu uso nas diferentes temporalidades, localidades e interesses políticos, sociais e econômicos, que conforme Michael Apple (1982) direcionam para uma reprodução cultural e econômica seguindo os direcionamentos e anseios hegemônicos da sociedade capitalista.

O currículo é a somatização das ações e relações que ocorrem na escola tanto no ambiente interno, por meio de uma cultura escolar, resultado de uma tradição, caracterizado pelo uso do livro didático, a chamada, as avaliações internas e externas, o desenvolvimento do conteúdo

e os usos teóricos e metodológicos, quanto pelas influências externas, que ocorrem seja devido à pressão de grupos sociais seja pelas intencionalidades mercadológicas, estas se evidenciando, à medida que as forças e interesses vão se convencendo e pela qual as ideias e propostas hegemônicas que se cristalizam e são inseridas no currículo com muito mais força que as relacionadas as questões de demandas sociais urgentes. Dessa maneira, toda escola é o resultado dessas tensões, disputas e as relações de poder que a educação e o trabalho de todos profissionais da educação, conforme aponta Arroyo (2013).

Entretanto, as professoras e professores que lá estão, também transformam esse local e, conseqüentemente, o currículo desenvolve características próprias, pessoais e únicas, sem se esquecer de que existe uma ciência de referência, a relação com o conhecimento individual e também coletiva, os processos metodológicos e, portanto, com a práxis dos docentes junto aos estudantes que estão ali inseridos.

Enfim, ressalta-se que mesmo com essas disputas dentro do campo do currículo, é necessário que o conteúdo e forma estejam claros e objetivos, pensados nos sujeitos escolares da e na Educação Básica – docentes, mas principalmente, estudantes. Ora, quando compreendido quem são estes sujeitos, de onde eles vêm, a relação social, acesso ou não aos bens de consumo, inclusive as exclusões ocorridas durante o período de pandemia de 2020 a 2022, como falta de materiais escolares, local de estudo apropriado, ausência de rede de apoio e proteção, dentre tantas outras questões associadas ao processo de ensino e aprendizagem adequado, que detém falhas educacionais – curriculares e nas políticas públicas – questões sociais e, as quais apresentam consequências quanto a essas aprendizagens.

Referências

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARIAS, V. **A construção política do plano estadual de educação do Paraná na gestão 2003-2006: controvérsias acerca do processo democrático no espectro do estado contemporâneo**. 2007. 182 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>>. Acesso em: 24 mar. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 jun 2019.
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30074>>. Acesso em: 24 mai 2022.
- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- GAMA, C. N.; PRATES, A. C. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP; Editora Autores Associados, 2020. p. 81-106.
- GOODSON, I. F. **A construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa. Currículo: 3, 1997.
- KUENZER, A. Z. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2002.
- MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234fl. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.
- SACRISTÁN, J.G (Org.). **Saberes em incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Pense, 2013.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP; Editora Autores Associados, 2020. p. 7-30.
- SILVA, T. T. da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4215989/mod_resource/content/1/Silva%20-%20Documentos%20de%20Identidade.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022.
- ZOTTI, S. A. **GLOSSÁRIO**: Currículo. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm>. Acesso em: 05 jul. 2023.

O professor historiador e a construção de seus saberes e práticas

*Tânia Kelly de Abreu - SEED/PR¹
taniaeducacaohistorica@gmail.com*

*Ana Claudia Urban²
claudiaurban@uol.com.br*

Introdução

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre pesquisa realizada para a construção da dissertação apresentada ao programa de mestrado ProfHistória da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da Professora Dra. Ana Claudia Urban, na qual realizou-se um estudo com a contribuição de alguns professores da rede estadual de ensino do Paraná. O objetivo da investigação foi buscar compreender como os professores de História pensam as suas aulas, considerando seus sabe-

¹ Professora de História da SEED PR, Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Estadual do Oeste Paranaense (UNIOESTE), licenciada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória (UFPR).

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em Ensino de História e Professora de Metodologia e Prática de Docência de História. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR).

res e práticas. Tendo em comum o tempo de experiência, esses profissionais foram construindo o seu fazer metodológico e, assim, definindo como seriam suas aulas para chegarem à sua práxis atual. Tomou-se como alicerce desta discussão os principais conceitos sobre os saberes docentes e a tipologia elencada por Tardif (2002, 2014) e também contou com referenciais da temática, como Monteiro (2002), Tozetto (2017), Pimenta (1997) e Freire (1996).

Dessa forma, a referida dissertação buscou compreender a relação que o professor historiador estabelece com o seu conhecimento e, para tanto, fundamentou-se no conceito de saberes docentes em Tardif, segundo o qual "atribuímos à noção de "saber" um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer, e de saber-ser" (2002, p. 60).

Este conceito foi fundamental à pesquisa pois permitiu o entendimento de que o saber docente não se limita ao conhecimento científico sistematizado, o saber profissional adquirido na universidade, indo desde a capacidade de organizar e estruturar os conhecimentos, desenvolver os caminhos até a compreensão dos objetivos, de produzir algo e relacionar a necessidade de apropriação do conhecimento por meio das estratégias de ensino. A relação entre a teoria e a prática empírica baliza o fazer docente e permite a manifestação de características próprias do professor, ressaltando sua habilidade de atuação, além de direcioná-lo, indicando como portar-se em sala, utilizar recursos didáticos, se relacionar com os educandos e com seus pares.

Assim, é possível afirmar que há, em cada professor, uma pluralidade de influências ao longo de toda a trajetória de vida e como estas se apresentam em suas aulas. De acordo com suas interações e de forma processual, as experiências vão sendo atreladas aos conhecimentos teóricos da ciência de referência. Aqueles conhecimentos do campo educacional, as experiências que são vivenciadas com os estudantes e colegas na escola, vão formando os saberes, os conhecimentos que definem a sua identidade profissional e estabelecem suas particularidades na docência. A partir daí, é possível pensar a prática do professor

historiador em sua ação educativa e sua necessidade de domínio sobre os conhecimentos específicos da epistemologia da ciência histórica, bem como dos saberes necessários à práxis do professor de História. É preciso pensar as duas categorias como complementares, onde não existe uma hierarquia, pois são conhecimentos e domínios necessários ao processo de aprendizado histórico que vão se aprimorando.

A construção dos Saberes e práticas do professor

Em seu trabalho, o professor deve tomar decisões sobre o uso de determinadas atitudes em detrimento de outras, escolhendo suas metodologias e envolvendo os seus educandos em um processo de aprendizado fomentado por ele, processo, este, que não é feito aleatoriamente. Ele recorre neste momento a uma série de elementos oriundos de um arcabouço de conhecimento que foi se constituindo ao longo de sua trajetória, nas trocas e aprendizagens diárias.

O educador busca mobilizar seus diversos saberes para efetivar sua prática, com o objetivo de possibilitar as melhores condições de aprendizagem. Isso lhe permite organizar propostas metodológicas que considere mais adequadas para alcançar determinados objetivos, envolvendo uma série de articulações que, segundo Monteiro, são:

[...] as formas com que professores de História mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam, formas essas nas quais são articulados saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência, numa criação própria e significativa para seus alunos (MONTEIRO, 2007, p. 14).

Segundo a estudiosa, a relação dos professores com o conhecimento se modifica constantemente devido à historicidade do espaço escolar, das características aprendidas, a partir de estudos científicos, do currículo e de formações pedagógicas diversas. Essa dinâmica permite que todos os conhecimentos, tanto os da própria disciplina, como aqueles adquiridos pela vivência cotidiana, heranças culturais que envolvem as especificidades de cada um, sejam levadas para a sala de aula.

O compartilhamento desses conhecimentos com os educandos faz com que cada professor tenha um modo de planejar, articular e de pro-

mover a aprendizagem em suas aulas. Ainda apresentando a pesquisa realizada para a dissertação de mestrado do Profhistória defendida em março de 2023, investigou-se as concepções sobre saberes docentes a partir de alguns referenciais relacionados à temática, a exemplo de Pimenta (2002), que entende a mobilização constante dos saberes para a construção da identidade do educador como uma das prioridades sobre a reflexão dos saberes docentes. A autora elenca três saberes:

Saberes da experiência: são os saberes adquiridos na prática diária, a construção que se dá nas criações e recriações constantes, adquiridas ao longo da prática profissional do educador;

Saberes do conhecimento: são os saberes constituídos por meio do conhecimento, não se atendo somente às informações, mas considerando, também, seu processamento, em uma constituição de significado dessas informações para a sociedade por meio da reflexão;

Saberes pedagógicos: são os saberes que se formam na prática do docente através da ressignificação de seus métodos e metodologias e de sua reflexão sobre a prática. Em consequência, as vivências, as experiências e habilidades do sujeito influenciam na formação dos saberes necessários para a prática docente, considerando, inclusive, sua própria trajetória enquanto estudante. Assim, a constituição da identidade docente não se inicia a partir de sua formação inicial, mas, sim, desde que começam as suas vivências sociais.

Em concordância com esse debate Tozetto (2017) ressalta que: "...os saberes docentes são plurais e complexos; a especificidade da docência está no conhecimento pedagógico de natureza científico-cultural; e, a formação docente envolve um movimento contínuo de desenvolvimento profissional" (2017, p.24537).

Para a autora, o saber docente é tratado como um processo contínuo de formação não só profissional, mas que elenca elementos e características pessoais, saberes que são adquiridos socialmente nas interações, nas experiências e também por meio dos estudos e reflexões. Nesse momento, o debate levantado na já citada dissertação de Mestrado buscou a valorosa contribuição de Paulo Freire quando admite que

o ser humano, enquanto ser inacabado, traz a perspectiva de evolução progressiva e formação contínua. Para o autor: "O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital" (FREIRE, 1996, p. 50).

Quadro 1 - Os Saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p. 63)

O ser humano busca por sua completude ao compreender-se como ser inacabado, atuando como sujeito ativo, que, por meio de suas conexões sociais, vai se formando e transformando. É um processo de trocas de relações e interações no qual todos podem contribuir, ensinar e aprender ao mesmo tempo. Neste contexto, Tardif ressalta que: "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 "(2002, p. 61). Tais argumentos norteiam, de certa forma, os modos como os professores constroem suas práticas ao longo de sua trajetória profissional, percebendo como entendem seus saberes e como estes influenciam nas suas escolhas para as aulas. Em Tardif (2014), entende-se que os saberes podem ser tratados em categorias, que podem ser esclarecidas de acordo com seus saberes, com suas fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente. No quadro anterior podemos observar os tipos elencados pelo autor.

Na observação dos tipos de saberes definidos, percebe-se uma configuração pautada na trajetória histórico-social do professor, na perspectiva de que a construção de saberes do indivíduo se inicia antes mesmo da sua escolha pela docência e pela sua formação universitária. Assim, a própria observação da atuação de professores que marcaram sua trajetória escolar, bem como de atitudes que repudiavam enquanto estudantes, contribuíram com a formação da identidade do professor que pretende ser. Enfim, tudo que o cerca contribui com a formação de seu saber e de sua prática docente.

O Professor Historiador e os seus saberes específicos

Um desafio posto aos professores é compreender o que é necessário saber para ser um bom professor de História, pensar suas escolhas, uma vez que nem só os seus saberes determinam sua prática, mas também os motivos que determinam a forma como o educador conduz sua aula. Pensar as especificidades da trajetória profissional de cada professor e a sua formação particular, os contextos em que se dão sua prática e os valores que ancoram seus pensamentos pode contribuir para fomentar a reflexão sobre como suas escolhas determinam seus modos de fazer, pois vão sendo incorporadas aos costumes e práticas.

Neste sentido, pensar o campo da Educação Histórica e as particularidades da prática docente de cada profissional foi uma das principais abordagens da dissertação, o que permitiu perceber quais saberes mobilizam a construção da sua prática profissional. Os saberes próprios da

ciência de referência se somam a diversos outros conhecimentos empíricos ou teóricos em um diálogo incessante, diálogo, este, que envolve os processos de ensino, fundamentos teóricos e filosóficos da ciência da História.

A Educação Histórica pode ser vista como uma das maneiras de se lidar com os processos de ensino e aprendizagem da História que circulam em todos os âmbitos da sociedade, seja dentro ou fora da escola. Mas, para além dessa constatação formal, a Educação Histórica também pode ser apreendida como um recorte específico no campo do ensino e aprendizagem da História, com uma tradição e um arcabouço teórico próprio e original (SCHIMIDT; URBAN, 2018, p.10).

O campo da Educação Histórica trata o processo de ensino-aprendizagem preocupado com a formação do pensamento histórico, seja através dos estudos dentro do currículo do componente curricular História, seja através de outros meios de aprendizagem da História. Neste viés, a pesquisa ancorou-se no pensamento de Jörn Rüsen, teórico alemão que propõe um alinhamento entre a História como ciência e o Ensino da História, visando uma disciplina científica que parta da ciência histórica. Segundo o autor, "a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado." (RÜSEN, 2006, p.16).

Os estudos do autor permitiram o desenvolvimento de pesquisas que possibilitam uma ressignificação do ensino da História, pois partem da teoria da aprendizagem para o desenvolvimento de uma prática significativa. Segundo Oliveira (2012), é importante perceber o *métier* do professor a partir de seu próprio entendimento sobre a aprendizagem histórica. O autor se propôs a procurar perceber de que forma os professores compreendem a aprendizagem da História para, então, entender como desenvolvem seu ensino. Dessa forma, existe uma necessidade de buscar no referencial da Educação Histórica o respaldo teórico que alicerça a prática do ensino.

Procurar referenciais sobre a aprendizagem histórica de acordo com a didática específica da história e mais especificamente de acordo com os referenciais da Educação Histórica, ajuda a ampliar a discussão e

a estabelecer alguns pontos em comum que podem ser difundidos entre professores de história e colaborar para que o ensino se aproxime da ciência de acordo com as discussões recentes sobre didática específica da história (OLIVEIRA, 2012, p.33).

Compreende-se, assim, que ao trazer elementos da ciência de referência para a discussão sobre a prática docente, se permite/ é possível o entendimento sobre o processo de aprendizagem histórica como um todo. Considera-se, assim, a concepção sobre os saberes docentes e, ao mesmo tempo, o campo da Educação Histórica, tratando a epistemologia da prática e a epistemologia da História, pois as duas perspectivas teóricas em estudo não são antagônicas.

Ao contrário, têm uma origem diversa, mas necessárias na esfera prática da atuação do professor historiador, comungando a forma de pensar à construção da prática do professor.

Estudo Empírico: Questionamentos sobre saberes e práticas dos professores de História

Apresenta-se, aqui, parte das informações levantadas e analisadas na pesquisa para a dissertação, que está respaldada no propósito de refletir sobre como os professores de História pensam as suas aulas, objetivo importante do estudo realizado. Os sujeitos da pesquisa são professores historiadores que lecionam na rede estadual de ensino do Paraná. O critério para a escolha desses profissionais foi o tempo mínimo de 5 anos na prática docente. Na conversa com os professores³, foi questionado sobre sua trajetória com a pergunta: "Pensando em suas escolhas para as aulas na atualidade, considera que sua prática sofreu mudanças significativas ao longo dos tempos?"

Muitas mudanças aconteceram. No início havia muita "experimentação", por assim dizer. Eu orientava minhas aulas com muitas proposições abertas e reflexivas dentro de algum tema ou conteúdo. Era muito bom pelo potencial de ampliação de debates e raciocínio propiciado aos estudantes, mas hoje eu tento atrelar essas reflexões a ob-

_____ 3 Os nomes dos professores entrevistados são fictícios, para preservar suas identidades.

jetivos mais específicos de aprendizagem em História e com recortes de conteúdos/objetivos mais segmentados. Esse formato permite aos alunos uma construção mais processual do conhecimento e permite ao professor averiguações mais apuradas quanto às estratégias de ensino podendo adequá-las [...] (Professor Antônio).

O professor aponta as transformações ocorridas ao longo de sua trajetória, demonstrando uma maturação na organização de suas práticas. Descreve sua fase inicial como docente como uma fase de "experimentação", em que priorizava um debate mais reflexivo e aberto. Em sua fala, percebe-se um interesse pela aprendizagem do estudante, colocando-a como objetivo principal de sua metodologia atual. É possível perceber uma postura voltada a uma formação ampla do educando, que vai além de proposições conceituais dos conteúdos da História, que abrangem toda a oportunidade de crescimento intelectual e de condução das aulas, uma preocupação em dar significado ao momento de aprendizagem e que se constitui enquanto base para o favorecimento da formação do pensamento histórico. Já a Professora Benedita dá a seguinte resposta a mesma pergunta:

Com certeza sou uma professora muito diferente daquela que iniciou seus trabalhos há 15 anos, especialmente no quesito humanização, hoje consigo perceber o aluno para além do aprendizado. Eu o vejo enquanto ser humano que traz consigo uma bagagem própria e que, muitas vezes, traz imensos reflexos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, minhas práticas se tornaram bem mais flexíveis. Hoje eu consigo sistematizar meu trabalho de forma que a aula seja significativa para o aluno e isso foi sendo construído nas minhas práticas com o passar dos anos, através de muito estudo e das experiências com os educandos (Professora Benedita).

A educadora nos relata as transformações de forma muito clara e nota-se um orgulho ao analisar sua atuação enquanto docente. Atualmente, enxerga o educando de forma diferente, considerando-se mais flexível por estar mais atenta a outros aspectos e pontuando que oferta um trabalho mais sistematizado, com mais significado à aprendizagem. É possível notar uma fala que analisa a construção de seus saberes valorizando as experiências vivenciadas na escola como caminho para

que chegasse a sua prática atual. A tratativa da carreira como um processo permite entender os saberes docentes como complementares e em constante aperfeiçoamento. Para a Professora Catarina:

Sim, houve uma quantidade bastante significativa de mudanças na minha prática, principalmente por causa do curso de Pedagogia, que me fez olhar para a questão da aprendizagem de outra forma. Até 2016, eu preparava minhas aulas de forma pouco criteriosa, seguindo a organização do livro didático e usando muita aula expositiva. Não considerava teorias pedagógicas embasadas na neuroaprendizagem, no desenvolvimento cognitivo, na psicologia. Meu olhar sobre os processos de aprendizagem mudou (...) (Professora Catarina).

A resposta concedida pela Professora Catarina nos remete a uma análise voltada à totalidade do universo escolar. A professora revela que a formação em pedagogia influenciou o desenvolvimento de suas práticas, pois estas teriam voltado seu olhar para os processos de aprendizagem. Além de seu discurso trazer elementos que levam a entender o sentido processual da formação dos saberes docentes, o que vem ao encontro dos demais professores entrevistados, a educadora levanta um ponto interessante para a discussão, que é a questão dos saberes da pedagogia nos cursos de formação em disciplinas específicas e a fragilidade que existe na formação para a docência.

A segunda pergunta a ser apresentada aqui foi: "Pensando um pouco sobre como os saberes de sua experiência se apresentam na fomentação de suas aulas, poderia comentar um pouco sobre? A esta questão o Professor Antônio respondeu:

É bastante valoroso os saberes que acumulei ao longo dos anos. Da minha formação destaco três aspectos que permanecem na minha atuação em sala: primeiro, o trato científico do saber histórico; segundo, o raciocínio histórico, isto é, não ensinar somente os acontecimentos, mas acrescentar o impacto desses acontecimentos na sociedade atual e a forma como tal conhecimento é produzido; terceiro, o olhar de pesquisador para o contexto da prática docente. Considero com certo pesar que a realidade em sala de aula escapa aos parâmetros mais controlados de quando se pretende realizar uma pesquisa. [...] Pensando numa assertiva mais genérica, mobilizo esforços para que

os estudantes possam lidar com uma informação histórica de forma qualificada (Professor Antônio).

O educador aponta uma grande preocupação com o trato da cientificidade da História, trazendo uma descrição analítica da forma como pensa suas aulas e os objetivos que prioriza. Ele não faz distinção entre os saberes pedagógicos ou da ciência de referência, mas elenca que em sua metodologia vários aspectos estão relacionados ao modo de organizar a sua prática.

A Professora Catarina trouxe um discurso alinhado ao do professor Antônio, vislumbrando a ciência de referência como essencial, mas que carece de um aparato pedagógico para se desenvolver no contexto educacional de forma a promover a aprendizagem histórica. A educadora relata uma mudança em sua prática que caracteriza, de certa forma, sua trajetória.

Por causa de um preconceito absolutamente infundado com as disciplinas de educação no curso de História quando era acadêmica, eu nunca dei importância a elas. Claro que não era algo explícito, mas os "veteranos" conversavam sobre as disciplinas de licenciatura de forma pejorativa, as estudantes de pedagogia eram chamadas de "pedabobas", coisa que escutei, inclusive, da boca de um ou outro professor. Era uma coisa meio velada, mas acontecia. Não tenho ideia se ainda existe isso lá hoje em dia. Hoje eu consigo perceber o quanto isso deve ter afetado negativamente minhas aulas por muito tempo, pois não considerava esses saberes específicos como relevantes para os planejamentos (Professora Catarina).

Segundo Catarina, foi a experiência em sala de aula que a formou como professora. Ela conta que no curso de História, no período em que era acadêmica, havia um certo "preconceito infundado" com as disciplinas da Educação. Note-se que quando ingressou no curso, os alunos cursavam, necessariamente, o bacharelado e a licenciatura. Posteriormente, houve a separação entre os cursos. A entrevistada afirma que esse descaso com as disciplinas pedagógicas pode ter afetado sua prática por longo tempo, pois não considerava os saberes próprios da área significativos para sua prática docente.

Na concepção da Professora Benedita, o curso proporcionou a ela um olhar sobre as subjetividades e sobre a pluralidade das pessoas, tornando sua atitude flexível diante da diversidade, o que lhe confere, segundo a própria, capacidade de saber agir de forma mais adequada diante do imprevisível:

Eu sempre brinco com os colegas que acho que todos os professores deveriam passar por uma formação mínima em História, acredito que os olhares trazidos pelo conhecimento histórico nos fazem abrir os olhos para as subjetividades e pluralidades das pessoas, as suas formas de pensar e de ser. Isso me torna uma pessoa mais flexível, mais capaz de me adaptar a situações inesperadas, ciente de que, nem sempre, tudo sairá como eu planejei, que planejamentos são ajustáveis e replanejáveis, que cada sala de aula possui sua especificidade e cada aluno seu próprio modo de aprender (Professora Benedita).

O olhar do professor sobre sua própria prática possibilita a valorização das suas experiências e as transformações advindas dessas. A reflexão sobre todas as situações vivenciadas em sala de aula moldam pensamentos e estimulam a busca por melhores caminhos.

Segundo Tozetto: "é preciso refletir a natureza das mudanças e a forma como ela se processa na continuidade do trabalho do professor em sala de aula" (2017, p. 24546). A experiência da docência se aprimora pela reflexão acerca dessas vivências e sua postura diante de tudo que lhe acontece no ambiente escolar.

Conclusão

A partir das reflexões realizadas foi possível entender a importância do reconhecimento da prática docente como única, pois cada professor tem o seu fazer em aula permeado pela sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional e pelas suas escolhas quanto à abordagem de cada sujeito são o resultado dessa caminhada.

O professor historiador faz escolhas constantemente, seleciona materiais, metodologias e métodos, produz e repensa sua produção para suas aulas, e ao fazer isso, pensa as maneiras de propiciar a aprendizagem, desta forma o emprego de seus saberes e a sua relação tanto com

o discente, quanto com sua ciência de referência, o possibilita promover uma aprendizagem histórica que atenda a vida prática e, que tenha significado tanto para ele quanto para seus estudantes.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim (orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: MAUAD Editora, 2016.
- OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem como praxis: a educação histórica e a formação de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação UFPR. Curitiba, 2012. Disponível em http://www.pppe.ufpr.br/m2012_Thiago%20Augusto%20Divardim%20de%20Oliveira.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. Professor reflexivo no Brasil. Tradução. São Paulo: Cortez, 2002.
- RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. *Práxis Educativa*, v. 1, n. 1, p. 7-16, jul./dez. 2006.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. (Orgs.). **O que é educação histórica**. Curitiba: W&A Editores, 2018.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.
- TOZETO, S.S. **Docência e formação continuada**. Em : CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO –EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 24537-24549

Quadrinhos, empatia e significância histórica: encaminhamentos teórico-metodológicos

Giovana Maria Carvalho Martins - UEL¹
giovana.mcmartins@gmail.com

Introdução

Este texto traz as discussões que estão sendo desenvolvidas no Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Londrina (UEL), com a pesquisa intitulada "História Difícil, Empatia e Significância Histórica nas aulas de História: uma abordagem pelos quadrinhos 'O diário de Anne Frank' e 'Maus'", sob orientação da professora Dra. Marlene Rosa Cainelli. A pesquisa trata do uso de histórias em quadrinhos para trabalhar o tema Holocausto em sala de aula com alunos do 9º ano do ensino fundamental através de aula-oficina (BARCA, 2004).

O modelo de aula-oficina de Isabel Barca (2004) é proposto como uma opção ao modelo da aula expositiva tradicional, que é centrado

¹ *Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação e graduada em História pela mesma instituição. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professora da educação básica.*

na figura do professor, desconsiderando os alunos enquanto agentes de sua própria formação. Para Barca (2004), o professor deve então se assumir como investigador social para que possa fazer parte de uma educação para o desenvolvimento, devendo interpretar o mundo conceitual dos alunos, já que, no modelo de aula-oficina, “[...] 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, p. 135).

A metodologia proposta para o desenvolvimento deste trabalho consta de três partes: primeiro, a metodologia de aula-oficina elaborada por Isabel Barca (2004) para a criação do instrumento de pesquisa e aplicação em sala de aula com jovens estudantes e, para a posterior tabulação qualitativa dos dados obtidos, a combinação da técnica de pesquisa denominada análise de conteúdo combinada com a metodologia de pesquisa chamada Investigação-Ação. Para que o aluno seja participante do processo de construção do conhecimento e a pesquisa seja dinâmica, é importante que o pesquisador utilize uma metodologia que lhe permita analisar os resultados e modificar suas reflexões conforme necessário. Para isto, escolhemos a Investigação-Ação (COUTINHO et al, 2009), que é voltada para a resolução de problemas reais da pesquisa, e “[...] pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação 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” (COUTINHO et al, 2009, p. 360), de maneira que os métodos, interpretação e dados são revisitados a partir do que foi obtido anteriormente.

Coutinho et al (2009) defendem que a Investigação-Ação “é também uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar”, sendo fundamental que o professor explore de maneira reflexiva sua própria prática, “[...] contribuindo [...] não só para a resolução de problemas como também [...] para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (COUTINHO et al, 2009, p. 360). Aliada à Investigação-Ação, escolhemos a Análise de Conteúdo como técnica de

pesquisa, ou seja, como forma de tabular os dados obtidos através das narrativas dos alunos. Ela tem como ponto de partida a mensagem, que pode ser variada: verbal (oral e escrita), através do silêncio ou de gestos, documental, entendendo que a maneira como é veiculada está ligada ao contexto dos produtores destas mensagens, sendo primordial entender quem fala e o lugar de onde fala (FRANCO, 2008, p. 12). O trabalho nas aulas oficina consistiu no uso de conceitos que nortearam a investigação. Para tanto, utilizamos a definição de Peter Lee (2001):

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 Histórias elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar. (LEE, 2001, p. 15).

O principal conceito substantivo trabalhado foi Holocausto. Entendemos "Holocausto" como o termo utilizado "[...] para descrever a perseguição e assassinato sistemático de Judeus pela Alemanha Nazi e seus colaboradores, entre 1933 e 1945" (IHRA, 2019, p. 25). Através do trabalho deste conceito substantivo, buscamos verificar o desenvolvimento de dois conceitos de segunda ordem: empatia histórica e significância histórica. Sobre a empatia histórica, trata-se de "[...] algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram" (LEE, 2003, p. 20).

Para isto, "[...] os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstância e acções" (LEE, 2003, p. 20). Com isto, ter empatia histórica significa desfazer-se da concepção de que os outros do passado eram menos capazes ou menos inteligentes do que nós por não agirem no mundo da mesma forma que nós agimos hoje. Assim, a empatia histórica pode ser entendida como uma realização, é algo de que nos damos conta

quando buscamos entender o que as pessoas do passado pensaram, quais seus objetivos, como entenderam determina situação. É necessário também que conectemos estas percepções com as ações dos homens do passado (LEE, 2003).

Já o conceito de significância histórica é abordado por Peter Seixas (1994) Glória Solé (2013). Seixas (1994) afirma que

O conceito de significância histórica é uma das ferramentas-chave do historiador. Estudar tudo é impossível; a significância é o critério de valoração pelo qual o historiador avalia quais partes do vasto corpus possível do passado podem se unir em uma narrativa significativa e coerente que valha a pena. Dizer que um fenômeno é significativo é, portanto, afirmar que ele é digno de estudo histórico². (SEIXAS, 1994, p. 281).

Seixas (1994) complementa:

Usando essa definição objetiva, uma guerra mundial é mais historicamente significativa do que um pequeno conflito local, mas eventos locais e detalhes históricos também se tornam significativos quando suas relações com fenômenos maiores são estabelecidas ou explicitadas. Nossa capacidade de estabelecer certos tipos de relações entre fenômenos históricos e, talvez, em última instância, conosco no presente, torna-se assim uma chave para o raciocínio histórico sobre a significância³. SEIXAS, 1994, p. 282).

Com isto, cabe ao professor trazer discussões para a sala de aula que levem os alunos a refletirem sobre a significância dos temas trabalhados e de que maneira estes temas relacionam-se com suas vidas no presen-

——— 2 *One of the historian's key tools is the concept of historical significance. Studying everything is impossible; significance is the valuing criterion through which the historian assesses which pieces of the entire possible corpus of the past can At together into a meaningful and coherent story that is worthwhile. To say a phenomenon is significant is thus to say that it is worthy of historical study. (SEIXAS 1994)*

——— 3 *Using this objective definition, a world war is more historically significant than a small local skirmish, but local events and historical details also become significant when their relationships to larger phenomena are drawn or made explicit. Our ability to establish certain kinds of relationships among historical phenomena, and perhaps ultimately to ourselves in the present, thus becomes a key to historicar reasoning abut significance. (SEIXAS 1994)*

te, de maneira que o aprendizado da História não seja pautado somente na memorização de fatos aparentemente desconexos do passado.

Solé (2013) pontua que a significância histórica é essencial para entender como a História se organiza, como é a lógica do trabalho dos historiadores, afirmando que

A atribuição de significância histórica integra-se numa rede de conceitos, entre eles o de empatia, que contribuem para a formação de uma consciência histórica emergente. A significância histórica é por isso um conceito estrutural complexo, que integra em si outros conceitos estruturais, é um procedimento mental essencial para a compreensão histórica. Monsanto (2009) partindo dos estudos de Seixas (1997) define o conceito de significância segundo dois níveis: 'o primeiro, enquanto significado básico e intrínseco que corresponde aos factos particulares, e que são convocados, e o segundo que corresponde à noção de interpretação e de importância histórica' (p. 10). (SOLÉ, 2013, p. 05)

Portanto, trata-se de procedimentos mentais "[...] usados pelos historiadores, quando confrontados com o que selecionar do passado, avaliam e interpretam os acontecimentos, factos e fenómenos mais relevantes e historicamente significativos para a compreensão do passado humano". (SOLÉ, 2013, p. 05). Peter Seixas (1994) complementa:

A significância histórica, então, é uma qualidade determinada pelo historiador ou outro pensador histórico, mas não é tirado do nada ou tecido a partir da ficção: um fenómeno histórico torna-se significativo se e somente se os membros de uma comunidade contemporânea puderem estabelecer relações entre ele e outros fenómenos históricos e, em última análise, com eles próprios⁴ (SEIXAS, 1994, p. 285).

Em nossa pesquisa, abordamos o Holocausto enquanto uma história difícil, ou *burdening history*, conceito desenvolvido por Bodo von Borries (2011) que é aplicado a histórias tensas, conflituosas, como o Holocausto ou, na história do Brasil, a escravidão.

——— 4 *Historical significance, then, is a quality determined by the historian or other historical thinker, but is not something mated out of nothing or woven out of fiction: A historical phenomenon becomes significant if and only if members of a contemporary community can draw relationships between it and other historical phenomena and ultimately to themselves (SEIXAS 1994, p.285)*

Borries coloca que

a História só é aprendida efetivamente sobre três condições: se novos insights podem ser ligados a antigos, se ela está conectada a emoções -negativas ou positivas – e se ela é relevante para vida. O aprendizado de casos *afirmativos* de heroísmo e glória/orgulho parece mais fácil, mas experiências *difíceis* de danos e culpa/vergonha (ou ambos) são muito mais difíceis. O Holocausto e outros crimes em massa do Nacional Socialismo são bons exemplos. É bastante claro que *aprender* significa mais do que investigação científica; inclui um conflito mental, bem como mudança: lidar com uma história difícil é um problema de elaboração mental, bem como de atividades intelectuais. (BORRIES, 2011, p. 165)⁵.

Borries (2011) traz, em suas discussões, sua perspectiva sobre histórias difíceis e o ensino de História, e conclui que

Reconciliação por meio da história e lidar com uma história difícil são projetos e programas de longo prazo (tanto para indivíduos quanto para sociedades). Isso requer reflexão e autorreflexão, não apenas mais conhecimento histórico, mas também mais distanciamento pessoal, empatia e, na medida do possível, luto. Pode ser incentivado na escola, mas desafia principalmente as emoções e atividades individuais e públicas⁶. (BORRIES, 2011, p. 183).

Nosso objetivo com esta pesquisa é levar esta reflexão para a sala de aula, verificando de que maneiras os jovens estudantes aprendem esta temática e como as histórias em quadrinhos podem contribuir nes-

——— 5 *History is only learnt effectively under three given conditions: if new insights can be linked up with old ones, if it is connected to – negative or positive – emotions and if it is relevant in life. The learning of affirmative cases of heroism and glory/pride seems easier, but burdening experiences of harm and guilt/shame (or both of them) are much more difficult. The Holocaust and the other mass crimes of National Socialism are good examples. It is quite clear that learning means more than scientific investigation, it includes a mental conflict as well as change: Coping with burdening history is a problem of mental working through as well as of intellectual activities (BORRIES, 2011, p. 165)*

——— 6 *Reconciliation via history and coping with burdening history is a long-term project and program (for individuals as well as for societies). It needs reflection and (self-) reflection, not only more historical knowledge, but more self-distance, empathy and – as far as possible – mourning as well. It may be encouraged at school, but mainly challenges individual and public emotions and activities. (BORRIES, 2011, p. 183).*

te processo de ensino e aprendizagem. Para isto, é necessário abordar as discussões de Jörn Rüsen (2008) sobre o humanismo e a nova perspectiva humanista surgida após o Holocausto. Para ele,

É relativamente fácil postular valores humanísticos como um guia para o encontro e comunicação interculturais, mas é difícil tornar esse conjunto de valores humanísticos plausível, trazê-lo para a realidade e dar-lhe um lugar na vida cotidiana, tornando-o eficaz no curso da história. (RÜSEN, 2008, p. 191)⁷

Rüsen reflete sobre o humanismo pós-Holocausto pois “Como o humanismo, que afirma uma qualidade normativa universal para cada ser humano simplesmente por ser humano, pode conciliar-se com essa experiência de desumanização radical e universal?” (RÜSEN, 2008, p. 193)⁸. Ou seja, como a ideia humanista de abarcar todos os seres humanos pode continuar sendo a mesma após o Holocausto, que representa uma desumanização radical de milhões de pessoas? Nas palavras de Rüsen

O Holocausto é um paradigma para essa desumanidade. Representa-a em uma radicalidade extrema. Sua lógica é a avaliação assimétrica etnocêntrica ao distinguir entre o eu e a alteridade, entre pertencimento e ser diferente dos outros. E sua factualidade é o assassinato de seis milhões de pessoas. Eles foram privados de sua qualidade de ser humano por uma definição imposta de sua identidade, que os condenou à morte. Sua extrema radicalidade é a negação etnocêntrica do status das vítimas como seres humanos. Assim, a identidade que lhes foi atribuída significava a sua morte. (RÜSEN, 2008, p. 192)⁹

——— 7 *It is rather easy to postulate humanistic values as a guideline for intercultural encounter and communication, but it is difficult to make this humanistic set of values plausible, to bring it down to earth, and to give it a place in real life, and make it effective in the course of history. (RÜSEN, 2008, p. 191)*

——— 8 *How can humanism, which claims a universal normative quality for every human being simply because he or she is a human being, come to terms with this experience of radical and universal dehumanization? (RÜSEN, 2008, p. 193)*

——— 9 *The Holocaust is a paradigm for this inhumanity. It represents it in an utmost radicality. Its logic is the ethnocentric asymmetrical evaluation in distinguishing between self and otherness, between belonging together and being different from others. And its factuality is a murder of six million people. They were robbed of their quality of being human by an imposed definition of their identity, which condemned them to death. Its utmost radicality is the*

Com isto, há a proposição de uma nova concepção de humanidade, pois

Uma antropologia assim, onde a cultura - a capacidade humana de dar sentido ao mundo - não é apenas uma ferramenta para perseguir interesses, mas também um modo de conceituá-los, constitui a base para um novo humanismo. Este humanismo é um quadro de orientação cultural que enfrenta os conflitos e choques entre diferentes tradições culturais com uma ideia abrangente da humanidade. Ele inclui uma qualidade normativa geral e fundamental da vida humana. A humanidade é tanto o horizonte mais amplo da validade das normas sociais quanto o horizonte mais amplo da experiência da vida humana. (RÜSEN, 2008, p. 191)¹⁰

Durante os meses de outubro de novembro de 2023, realizamos uma aula-oficina com o total de seis encontros com os estudantes de uma turma de 9º ano de um colégio estadual na cidade de Londrina. O número médio de alunos que participaram foi 25. Na primeira aula, no dia 17 de outubro, foi aplicado o questionário de investigação de conhecimentos prévios e de perfil socioeconômico da turma, e as respostas com relação aos conhecimentos prévios nos orientaram quanto à elaboração das atividades subsequentes, pois a metodologia escolhida permite que se revisitem os instrumentos de pesquisa, adaptando-os conforme necessário. A próxima aula ocorreu no dia 19/10, e, nela, os alunos receberam trechos do Diário de Anne Frank e cada dupla deveria ler e resumir o trecho lido para a turma.

No dia 24/10, foi feito o mesmo com Maus, uma leitura coletiva que permitiu que todos os alunos tivessem contato com a obra e com sua história completa, uma solução encontrada por nós diante da impos-

ethnocentric negation of the victims' status as human beings. Thus their ascribed identity meant their death. (RÜSEN, 2008, p. 192).

——— 10 *Such an anthropology where culture - the human ability of making sense of the world - is not simply a tool for pursuing interests but also a mode of conceptualizing them, is a basis for a new humanism. This humanism is a framework of cultural orientation which confronts the conflicts and clashes between different cultural traditions with a comprehensive idea of humankind. It includes a general and fundamental normative quality of human life. Humankind is both: the widest horizon of the validity of social norms and the widest horizon of experiencing human life. (RÜSEN, 2008, p. 191)*

sibilidade de exigir a leitura completa de ambas as obras por todos os alunos. Já no dia 27/10, realizamos atividades de análise das fontes, buscando verificar a compreensão dos alunos sobre as fontes lidas e também sobre o uso de fontes na História.

No dia 07/11, realizamos uma tempestade de ideias sobre os conceitos aprendidos (história difícil, Holocausto, por exemplo) e uma atividade escrita para verificar a identificação dos alunos com o tema e com as obras trabalhadas. No último dia, 10/11, realizamos uma roda de conversa para verificar de maneira oral os conceitos apreendidos pelos alunos e, no mesmo dia, eles produziram uma história em quadrinho relatando uma história que considerassem como história difícil.

Os dados estão em processo de análise pela pesquisadora, que realizará a tabulação para entender como e o que pensam estes jovens estudantes sobre o tema do Holocausto através de histórias em quadrinhos. Sobre o uso de quadrinhos em aulas de História, concordamos com Fronza (2012) ao afirmar que

as histórias em quadrinhos podem ser consideradas como artefatos da cultura histórica que têm estreitos laços com a cultura juvenil. Ao tematizar as experiências do passado de um modo estético, as narrativas gráficas desenvolvem no jovem uma capacidade rememorativa na consciência histórica. (FRONZA, 2012, p. 182).

Segundo Will Eisner (1989), as HQs possuem uma estética singular, a da arte sequencial, e são “[...] uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia”. Os quadrinhos enquanto forma de narração são antigos, mas começaram a ser difundidos, lidos e discutidos mais intensamente no século XX, e se afirmaram como elementos importantes da cultura popular (EISNER, 1989, p. 05). Sendo os sujeitos desta pesquisa estudantes adolescentes, é essencial levar em consideração a cultura popular juvenil e a forma como eles aprendem História na escola, e as HQs atuam como fonte que se aproxima do universo juvenil, pois os estudantes querem ler os quadrinhos, identificando-se com a linguagem empregada, que lhes é familiar e cotidiana (RAMA, VERGUEIRO, 2004).

A questão da proximidade dos quadrinhos com a cultura juvenil também foi verificada na pesquisa desenvolvida no Mestrado, que também mostrou a possibilidade de os jovens se orientarem temporalmente, comparando o passado com o presente e realizando projeções futuras, bem como refletindo sobre o que é necessário para que se construa um mundo melhor a partir de ações benéficas e reflexões proporcionadas pelos quadrinhos trabalhados nas aulas de História (MARTINS, 2019).

Referências

- 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.
- BORRIES, Bodo von. 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.
- COUTINHO, Clara. P. et. al. Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. **Psicologia, Educação e Cultura**. V. 13, n. 2, p. 355-380, 2009.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte seqüencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. 465 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, Curitiba, 2012.
- IHRA. **Recomendações para o ensino e a aprendizagem sobre o Holocausto**. 2019.
- LEE, Peter. Progressão da Compreensão dos alunos em História. In. BARCA, I. **Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Uminho, 2001.
- LEE, Peter. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In: **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Portugal, 2003.
- MARTINS, Giovana Maria Carvalho. **O uso escolar de "Os Miseráveis" em quadrinhos na aprendizagem histórica de jovens estudantes**: um estudo na perspectiva do

- Novo Humanismo. 2019. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019).
- RAMA, Angela. Vergueiro, Waldomiro (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- RÜSEN, Jörn. Humanism in response to the Holocaust – destruction or innovation? **Postcolonial Studies**, v. 11, n.2, p. 191-200, 2008.
- SEIXAS, Peter. Students' understanding of historical significance. **Theory and Research in Social Education**, Vol. 22, número 3, p. 281-304, 1994.
- SOLÉ, Maria Glória Parra Santos. A consciência histórica e a significância histórica em alunos portugueses: um estudo de caso longitudinal com alunos portugueses. **Revista de Educação Histórica**. N. 2, p. 93-113, 2013.

As Ideias Históricas dos alunos em suas protonarrativas sobre o Sete de Setembro

*Izís Pollyanna Teixeira Dias de Freitas – SEC/BA¹
izis.dias@nova.educacao.ba.gov.br*

Introdução

Apresenta-se aqui o relato de experiência da construção e aplicação do Projeto de Docência intitulado: *O Sete de Setembro em questão*. Neste projeto a opção pela Aula Histórica se deu, porque, além de ser uma atividade pedagógica com excelente aplicação em sala de aula, objetivando o desenvolvimento da aprendizagem histórica, ainda permite, por meio dos seus passos metodológicos, a categorização das ideias apresentadas pelos alunos. Essa pragmática – Aula Histórica, foi sistematizada por Schmidt (2017) com influências das literaturas e dos seus diálogos com os pesquisadores europeus Jörn Rüsen, Peter Lee e Isabel Barca. Entendemos que a utilização da estrutura da Aula Histórica e sua

¹ *Mestre em Educação (PPGED/UESB); especialista em História: Política, Cultura e Sociedade (UESB); graduada em Licenciatura em História (UNEB); membro do Laboratório de Estudo e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH/UESB); professora de História da Educação Básica do Estado da Bahia (SEC/BA).*

metodologia, quanto ao uso das fontes em atividades que conduzem os alunos à interpretação e a inferências de materiais de diferente natureza na produção de suas narrativas, possibilita o desenvolvimento da aprendizagem histórica e permite ao professor, o desenvolvimento de pesquisa na educação básica, uma vez que seu aporte metodológico pode ser utilizado como instrumental de pesquisa empírica.

Dentro dessa discussão, desenvolvemos o já mencionado projeto de docência estruturado nesta concepção teórica e metodológica - Aula Histórica. Segundo Schmidt (2020), a proposta da Aula Histórica se estrutura por meio de um processo determinado por fatores interdependentes que se inserem na prática da aula de história, sendo:

- 1) Investigação das carências/interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica.
- 2) Seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem.
- 3) Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias.
- 4) Comunicação/expressão da consciência histórica de crianças e jovens, por meio da narrativa.
- 5) Avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens. (Schmidt, 2020, p. 133).

Dessa forma, a Aula Histórica e seu caráter investigativo se põe também, como grande aliada para o professor da educação básica por permitir a inserção do aluno na investigação histórica, aguçando a sua curiosidade ao acessar fonte, ao tempo que desenvolvem habilidades relacionadas a interpretação, a análise e a sistematização de ideias ao construir novas narrativas e, conseqüentemente, a promoção da aprendizagem histórica no processo de desconstrução e reconstrução de narrativa mestra (Carretero, 2014). No desenvolvimento deste projeto constatamos, em sala de aula, que os alunos do 2º ano do ensino médio do Colégio Estadual Luís Prisco Viana, de Lagoa Real - Bahia, apresentavam interesses em relação às discussões envolvendo as comemorações do Bicentenário da Independência do Brasil (1822 - 2022).

Durante a realização da atividade, propomos um contato com fontes imagéticas escritas e audiovisuais com provocações interpretativas e coletamos as ideias históricas apresentadas pelos alunos. Em relação à análise de fontes pelos alunos, Schmidt (2017, p. 70) sugere que "pro-

blematizando-as e interpelando-as, permitindo às crianças e jovens interpretar e problematizarem esses vestígios do passado à luz de sua vida prática no presente" permitindo assim, o aprimoramento das ideias históricas no processo de construção da aprendizagem histórica.

Para que posteriormente pudéssemos tratá-las, como podemos constatar mais adiante, a luz da abordagem metodológica análise de conteúdo (Bardin, 1977), pois esta mantém aderência com a Educação Histórica e contribui para a categorização das ideias históricas apresentadas pelos alunos em suas protonarrativas, sendo estas, "[...] os conhecimentos prévios, as ideias tácitas, é a síntese originária das três dimensões do tempo" (Azambuja, 2020, p. 201) produzidas pelos alunos na aquisição de conceitos de segunda ordem (Lee, 2003), "estes considerados como inerentes à natureza da História, à sua epistemologia, também designados como estruturais ou metahistóricos" (Barca, 2001, p. 25) ou ainda, conceitos epistemológicos (Schmidt, 2019), os quais permitem que a história siga em frente e não seja imobilizada, e ao adquiri-los se perspectiva uma mudança de visão em que o conhecimento do passado se transforma em conhecimento histórico (Lee, 2016).

A proposta de investigação e seu caminho metodológico

No planejamento, selecionamos o mês de agosto de 2022 para aplicar o referido Projeto de Docência dentro do processo metodológico que a Aula Histórica permite. Os sujeitos selecionados foram os alunos do 2º ano ensino médio, do Colégio Estadual Luís Prisco Viana, de Lagoa Real - Bahia, informamos que os critérios utilizados para selecionar os sujeitos foram os nascidos em 2004, portanto tendo 17 anos e que se voluntariaram como participantes desta investigação.

Ao propor essa atividade, objetivamos investigar como, na ida ao passado por meio da mobilização de fontes, os alunos articulavam o conteúdo substantivo *Independência do Brasil*, com o presente, para que pudéssemos coletar as protonarrativas e posteriormente realizar o inventário dos tipos de carências de orientações temporais apresentadas pelos alunos em relação ao tema para que, assim, pudéssemos analisar os caminhos construídos em seu processo de desenvolvimento

da aprendizagem histórica sobre a temática. Vejamos no quadro 1 uma etapa da proposta – AULA HISTÓRICA 1, que visa ao levantamento de protonarrativas/ ideias prévias apresentada pelos sujeitos:

Quadro 1 - Recorte do Projeto de Docência

AULA HISTÓRICA 1

Projeto de Docência: O Sete de Setembro em questão.

Meta: Realizar o levantamento das protonarrativas/ ideias prévias.

Tempo estimado: 1h/aula

Atividade: Observe atentamente as fontes imagéticas e depois responda às questões propostas:



A Independência do Brasil, de 1844, obra de François-René Moreau. Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/independencia-do-brasil-por-moreaux>. Acesso: 22 de agosto de 2021.



Independência ou Morte (O Grito do Ipiranga) pintado em 1888 por Pedro Américo. Disponível em: <https://historiaporimagem.blogspot.com/2011/09/o-grito-do-ipiranga-independencia.html>. Acesso: 22 de agosto de 2021.

- Você conhece essas imagens?
- Você conseguiu identificar que fato histórico está sendo retratado nessas fontes?
- Que época elas estão retratando? Como você chegou a essa conclusão?
- Elas representam um mesmo acontecimento? Justifique:
- Quais elementos em comum existem entre as duas fontes e quais elementos as diferem?
- Você acha que as cenas retratadas realmente aconteceram? Justifique:
- Quem você acha que são as pessoas retratadas? Como você imagina que era a vida delas?
- Se você fosse um historiador, consideraria importantes essas fontes para escrever sobre a História do Brasil? Justifique:

Fonte: Freitas (2022)²

² Originalmente este QUADRO 1 foi publicado no texto *A Aula Histórica e suas potencialidades para discussão de narrativa mestra: O Sete de Setembro em questão*. p. 67. n° 24 da *Revista de Educação Histórica - REDUH*.

O Projeto de Docência foi planejado e aplicado em 4 aulas, no entanto, neste texto apresentamos apenas a categorização e análise das ideias históricas apresentadas pelos alunos com a aplicação da AULA 1 (ver QUADRO 1), que objetivou coletar as protonarrativas (ideias prévias) em relação ao conceito substantivo Independência do Brasil. Em relação ao desenvolvimento de pesquisas na Educação Básica nos apoiamos na fala de Peter Lee quando sugere que:

A pesquisa é necessária para que nos permita entender as ideias que estruturam as relações dos alunos com o passado e os tipos de passado que eles têm acesso. [...] Pesquisa e prática devem andar juntas com o desenvolvimento do currículo e com contribuição dirigida por professores em estudos pilotos em pequena escala. (Lee, p. 147)

Então, preparamo-nos para desenvolver a referida pesquisa e, em sala de aula, no dia 15 de agosto de 2022, iniciamos com a apresentação das fontes imagéticas 1 e 2 (ver QUADRO 1) para os alunos. Essas fontes foram previamente selecionadas pela professora e apresentam o Príncipe Regente Dom Pedro em dois momentos distintos do contexto da Independência do Brasil em 1822, junto às imagens foram também disponibilizadas questões provocativas, em relação às fontes, para serem mobilizadas, apreciadas e permitir o acesso ao passado para realizar as interpretações e inferências e, posteriormente, a produção de suas narrativas. Por está intimamente ligada à Educação Histórica, essa proposta segue os passos metodológicos da Aula Histórica.

Sendo assim, em relação ao tratamento dos dados, insere-se na perspectiva da abordagem qualitativa (Minayo, 2014) e da análise de conteúdo (Bardin, 1977). A categorização das ideias históricas apresentadas nas protonarrativas proferidas pelos sujeitos, em contato com as fontes 1 e 2 (ver QUADRO 1), foram organizadas da seguinte ordem: *Unidade de contexto* - contém a resposta sobre o que foi perguntado; *Categoria* - uma palavra ou frase que, após a inferência do pesquisador, represente a resposta da questão as quais foram agrupadas de modo a permitir a categorização das ideias de acordo aos conceitos epistemológicos (conceitos de segunda ordem), interpretação histórica (ver QUADRO 2), evidência histórica (ver QUADRO 3) e empatia histórica (ver QUADRO 4).

Por sua vez, a categorização dessas narrativas foi determinada a *priori* (em bloco de categorias) a partir da organização divulgada por Schmidt e Cainelli (2009): 1) compreensão fragmentada do passado; 2) compreensão restrita do passado; 3) compreensão global do passado.

As ideias históricas dos alunos em suas protonarrativas

Apreciaremos, a partir de agora, as ideias históricas reveladas nas ideias prévias protonarrativas, com pouco ou ainda nenhuma mobilização de fontes sobre o evento histórico que se propõe analisar, porque entendemos que narrar o conhecimento histórico e suas relações temporais se caracteriza como um procedimento fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica.

Por esse entendimento, prosseguimos em inventariar as carências de orientação sobre a temática Independência do Brasil e, por meio das narrativas coletadas com os questionamentos das fontes 1 e 2 (ver QUADRO 1), realizamos os seus agrupamentos nas 3 categorias definidas a priori, como informado anteriormente. Na condução dessa atividade, o aluno foi instigado a levantar hipóteses e argumentos interpretativos sobre o evento histórico analisado e encorajado a produzir narrativas na desconstrução dessa narrativa mestra.

No QUADRO 2, sistematizamos as narrativas dos alunos em relação ao questionamento b) *Você conseguiu identificar que fato histórico está sendo retratado nessas fontes?* (ver QUADRO 1) e constatamos que a totalidade dos sujeitos – 100% – disse que sim e do que se tratavam as fontes imagéticas 1 e 2. Percebemos, então, o quanto é publicizada a imagem retratada por Pedro Américo (1888) "Independência ou Morte (O Grito do Ipiranga) quando se refere à independência do Brasil e o quanto também ela contribui para a concretização dessa narrativa mestra (Carretero, 2020) no ensino de História e, sobretudo, no imaginário popular, contribuindo, mesmo que com todas as suas inverdades e exageros retratados, para a formação de ideias históricas. Seguindo com a coleta, a fim de identificar, em suas narrativas primeiras, se eles apresentam habilidades ligadas ao conceito epistemológico - interpretação histórica. Segundo Gervaed e GehkeSege *apud* Priberam (2019)

“a palavra Interpretação, entre outros significados, pode ser assumida como o ‘sentido em que se toma o que se ouve ou o que se lê, e que se julga ser o verdadeiro”, perguntamos aos sujeitos e) *Quais elementos em comum existem entre as duas fontes e quais elementos as diferem?*” (ver QUADRO 1) que tiveram suas identidades resguardadas ao terem seus nomes substituídos por nomes fictícios de pedras preciosas.

Como se vê no QUADRO 2, das narrativas descritas, 81,8% dos sujeitos, apresentam uma *compreensão restrita do passado*, “quando os alunos revelam um entendimento global das mensagens e tentam reformular as informações contidas nos textos e fontes, mas centram-se em um único indicador” (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 68).

Neste caso, os alunos centraram-se em Dom Pedro como único indicador a ser analisado, esquecendo de analisar os outros elementos apresentados nas fontes e principalmente em que contexto histórico elas foram produzidas. Os dados apresentados nos preocupam, pois consideramos que o desenvolvimento deste conceito epistemológico – interpretação histórica – é importante para a aquisição da aprendizagem histórica, por permitir ao aluno adquirir a habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo histórico e utilizá-lo em diferentes contextos relacionados à vida prática. Em estudos rusebianos Gervaed e GehkeSeeger (2020, p. 120) assevera:

A interpretação histórica consiste em obter, empiricamente, a partir de informações das fontes, os contextos temporais com os quais a pergunta histórica pode ser respondida. Em toda pergunta histórica se encontra a representação de um processo temporal que abrange os fatos particulares, ou seja, a ideia de uma possível história.

E dessa forma, entendemos também que, ao mobilizar fontes históricas, em sala de aula, por meio das três operações – experiência, interpretação e orientação defendidas por Rösen (2014), a interpretação contribui para que se encontre o significado do passado, o que pode ser conhecido através da reflexão e argumentação que os sujeitos preferem. Daí a nossa apreensão quando se constata que não houve narrativas categorizada como *compreensão global do passado*, (ver QUADRO 2), o que demonstra uma dificuldade dos sujeitos em analisar fontes

Quadro 2 - Categorização das protonarrativas - Interpretação histórica

Narrativas (Unidade de contexto)	Ocorrências	Categorias
<p>Ônix: “Dom Pedro em seu cavalo acompanhado dos guardas.”</p> <p>Rubi: “Em comum são multidões de pessoas e soldados, porque nas duas imagens tem soldados.”</p>	2	Compreensão fragmentada do passado
<p>Pérola: “Os elementos em comum são as multidões de pessoas e Dom Pedro com o braço erguido. Já o que difere nas imagens, é que a primeira mostra pessoas de diferentes idades em torno de Dom Pedro. Porém, na segunda, as pessoas ao lado de Dom Pedro estão trajadas com uniformes de soldados e alguns a cavalo.”</p>	9	Compreensão restrita do passado
<p>Safira: “Os elementos em comum são o Imperador e os soldados da guarda e o que difere nas imagens são as pessoas que vivenciam o fato e o local também.”</p>		
<p>Ametista: “Em comum temos Dom Pedro em seu cavalo acompanhado da sua guarda e a que difere é o lugar que estão.”</p>		
<p>Esmeralda: “Em comum temos Dom Pedro I em seu cavalo, acompanhado de sua guarda. O que diferencia é o local, em uma das fontes Dom Pedro I está acompanhado de pessoas pobres.”</p>		
<p>Opala: “Na fonte 1, estão pessoas reunidas e na fonte 2, o Grito, pessoas de cavalo às margens do rio.”</p>		
<p>Turmalina: “Em como temos Dom Pedro em seu cavalo acompanhado da guarda, o que difere é o lugar onde eles estão e as pessoas ao seu redor que são pessoas pobres.”</p>		
<p>Topázio: “O comum é que as duas relembram o mesmo acontecimento, mas uma está fazendo uma crítica e a outra embelezando o momento.”</p>		
<p>Diamante: “Os elementos das duas fontes são a independência e a diferença é que o artista da 1ª fonte quis criticar os acontecimentos.”</p>		
<p>Cristal: “As duas imagens representam o mesmo momento, porém na primeira imagem fez uma crítica e na segunda enaltece.”</p>		

FONTE: Freitas (2023)

imagéticas e constatamos também que, ao analisar essas fontes 1 e 2 (ver QUADRO 1), eles não interpretaram e esclareceram se tratar de momentos distintos apesar de estarem no contexto de um mesmo evento histórico. Encaminhamo-nos agora para analisar como os sujeitos, em contato com as fontes, apresentam atitudes ligadas à evidência histórica. De acordo com Schmidt, evidência histórica,

É a capacidade de elaborar informações a partir do uso de fontes (vai além de aprender o uso das fontes). As evidências fornecem argumentos para o pensamento reconstruir o passado por meio de narrativas propriamente históricas (Schmidt, 2009, p. 29).

Coadunamos com a autora acima, pois compreendemos que a evidência histórica se caracteriza como importante conceito epistemológico da história, uma vez que ele viabiliza ao aluno entender como é construído do conhecimento histórico. E por compreender ainda que, em sala de aula, ao ter contato com fontes de diferentes naturezas o aluno, muitas das vezes, apresenta ideias equivocadas em relação à evidência histórica, porque, ao inferi-las, acabam por confundir as fontes com as informações nelas contidas. Neste percurso de conhecer as ideias dos sujeitos desta pesquisa, questionamos *f) Você acha que as cenas retratadas realmente aconteceram? Justifique:* (ver QUADRO 1).

Observamos que 36,3% dos sujeitos apresentam uma compreensão fragmentada do passado em relação à pergunta realizada e, por isso, têm dificuldades em afirmar se as fontes mobilizadas apresentam evidências históricas como pode ser observado (ver QUADRO 3) na narrativa do sujeito Diamante (2022). E assim constatamos que essas "ideias dos alunos são dispersas e mostram falhas na reformulação ou expressão da mensagem veiculada nas fontes" (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 68) e, portanto, são compreensão fragmentada do passado.

Constatamos ainda que um quantitativo de 36,3% dos sujeitos apresenta uma *compreensão restrita do passado* como constatamos na dúvida apresentada na fala do sujeito de que para ele o fato aconteceu, mas ele tem dúvidas quanto ao que é evidenciado nas fontes. Veja a narrativa do sujeito Topázio (2022).

Quadro 3 - Categorização das protonarrativas - Evidência histórica

Narrativas (Unidade de contexto)	Ocorrências	Categorias
Ametista: “Sim, faz uma retratação de um fato histórico muito estudado pela história do Brasil, então realmente aconteceu.”	4	Compreensão fragmentada do passado
Rubi: “Sim.”		
Diamante: “não tenho certeza, mas aparentam ser verídicos.”		
Opala: “Sim, pois foram acontecendo e elas são verdadeiras cada uma em sua época.”		
Safira: “Eu acho que não exatamente dessa forma, pois pode ter tido algumas mudanças do fato real.”	4	Compreensão restrita do passado
Cristal: “Sim, pode não ter sido da mesma forma.”		
Ônix: “Sim, mas não da forma que está mostrada nos quadros.”		
Topázio: “Sim, pode não ter sido exatamente dessa maneira.”		
Pérola: “Sim, a independência do Brasil ocorreu nas margens do Ipiranga, mas a imagem difere do que realmente aconteceu.”	3	Compreensão global do passado
Esmeralda: “Sim, porém não exatamente da forma que está mostrada nas fontes, pois apresenta o fato de forma gloriosa, romantizada, mostra um ato heroico e não passa a verdade.”		
Turmalina: “Sim, mas não exatamente da forma que está mostrando nos quadros. Pois apresenta o fato de forma gloriosa.”		

Fonte: Freitas (2023)

Buscando entender o outro, no contexto que o outro estava vivendo, foi proposto um exercício para validar ou não empatia histórica nas narrativas dos alunos. Pois esse conceito epistemológico é conceituado como um tipo de competência do pensamento histórico, no qual, os alunos, tal como historiadores, precisam compreender por que motivo as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores (Lee, 2003, p. 18). Então perguntamos

g) *Quem você acha que são as pessoas retratadas? Como você imagina que era a vida delas?* Veja as protonarrativas no quadro abaixo.

Na categorização das ideias históricas presente nas protonarrativas, constatamos, como pode ser observado no QUADRO 4 acima, que a

Quadro 4 - Categorização das protonarrativas - Empatia histórica

Narrativas (Unidade de contexto)	Ocorrências	Categorias
Rubi: “São soldados.”	6	Compreensão fragmentada do passado
Topázio: “São os soldados.”		
Ônix: “São os guardas de Dom Pedro e também pessoas normais.”		
Turmalina: “São a guarda de Dom Pedro e pessoas normais.”		
Diamante: “Na primeira pintura retrata Dom Pedro I e os moradores, já na segunda pintura retrata os cavaleiros.”		
Cristal: Na primeira pintura retrata Dom Pedro e os moradores. Já na segunda pintura os cavaleiros.”	2	Compreensão restrita do passado
Ametista: “Uma delas é Dom Pedro e sua guarda e pessoas aleatórias que participavam do momento. A vida deles eu acho que era normal.”		
Opala: “Tinham uma vida difícil porque antigamente não era como hoje e eles passavam necessidades.”	3	Compreensão global do passado
Pérola: “Na imagem 1 é retratada pessoas com sexo e idade diferente, elas provavelmente são agricultores e comerciantes. Já na 2ª imagem é retratada os soldados que acompanha Dom Pedro. Imagino uma vida diferente da qual vivemos hoje em dia.”		
Esmeralda: “São a guarda de Dom Pedro I e pessoas pobres, creio que a vida das pessoas não seria das melhores, sendo sofrida.”		
Safira: “São o imperador e seus soldados os quais tinham uma vida relativamente boa, além da classe pobre presente na fonte 1, a qual provavelmente era boa parte analfabeta.”		

Fonte: Elaboração própria

categoria 1) *compreensão fragmentada do passado* teve 6 ocorrências. Sendo narrativas dispersas e ingênuas sem apresentarem reflexões que se esperam de alunos que já tenham o percurso acadêmico dos sujeitos desta pesquisa, fragmentação observada na narrativa expressa pelo aluno "Rubi, Topázio e Ônix" (ver QUADRO 4).

Por sua vez, a categoria *compreensão restrita do passado*, citada 2 vezes, diz respeito a um entendimento restrito que, apesar de tentar reformular as informações contidas nas fontes, usam apenas um indicador, neste caso, a condição de vida das pessoas retratadas nas fontes, sem se preocuparem em contextualizar, como podemos observar (ver QUADRO 4) na narrativa de Ametista (2022). Na sequência da categorização, identificamos a ocorrência de 3 narrativas que apresentam *compreensão global do passado*, como pode ser observado no QUADRO 4, pois esses sujeitos conseguiram identificar diferenças contidas nas fontes realizaram interpretações entre as dimensões temporais passado-presente e reformulam as informações de forma pessoal como podemos verificar (ver QUADRO 4) na narrativa de Pérola (2022). Já, na 2ª imagem, são retratados os soldados que acompanham Dom Pedro. Imagino uma vida diferente da qual vivemos hoje em dia."

Não podemos perder de vista que esta atividade, além de cunho investigativo foi realizada com o propósito de inventariar carências de orientação temporal que os alunos apresentavam, ao produzir suas pronarrativas em relação ao conceito substantivo, mas também com objetivos pedagógicos de desenvolvimento da aprendizagem histórica e, portanto, é importante salientar que, na sua aplicação, outras fontes históricas sobre a *Independência do Brasil* foram mobilizadas para que os alunos realizassem as inferências e potencializassem as competências do pensamento histórico e realizassem as atividades de metacognição na desconstrução dessa narrativa mestra, *Independência do Brasil*.

Consideração final

Assim, com o aporte do referencial teórico da Educação Histórica que sustenta atividades como esta, por nós aplicada e, por meio das decisões metodológicas aqui elencadas para realizar a interpretação dos

dados empíricos, foi possível estabelecer o diálogo com os autores que fundamentam a investigação e, sobretudo, serviu para categorizarmos as ideias históricas referentes às competências do pensamento histórico, a exemplo de interpretação histórica, evidência histórica e empatia histórica – caracterizadas como conceitos epistemológicos (conceitos de segunda ordem), apresentadas em protonarrativas pelos sujeitos – alunos do 2º ano do ensino médio do Colégio Estadual Luís Prisco Viana, em relação ao conceito substantivo: *Independência do Brasil*.

Observamos, então, que, em maior número de ocorrências, as narrativas dos sujeitos, ao interpretarem as fontes, apresentaram uma compreensão restrita do passado, pois constatamos que os alunos conhecem as fontes mobilizadas, mas apresentam dificuldades ao proceder a interpretação e dificuldades em afirmarem se as fontes evidenciam ou não o fato histórico estudado, o que revela carência de orientação temporal em relação à temática abordada.

E, por isso, se fez necessário um maior aprofundamento desta temática em sala de aula. Ressaltamos que foram aplicadas as outras Aulas Históricas que compõem o Projeto de Docência aqui anunciado, mas, devido a fatores como tempo para exposição destes resultados, espaço para publicação, elas não tiveram as ideias históricas dos sujeitos categorizadas, mas elas mereceram atenção, pois serviram para guiar os caminhos pedagógicos em relação à desconstrução e uma reconstrução dessa narrativa mestra *Independência do Brasil*. Dessa forma, entendemos que, para se desenvolver a consciência histórica, o narrar, por meio de inferências de fontes e suas relações com as dimensões temporais (passado-presente-futuro) se caracteriza-se como um procedimento fundamental, pois, com atividades dessa natureza, os conceitos epistemológicos (segunda ordem) são adquiridos de forma mais efetiva junto ao conceito substantivo.

E, assim, podemos oferecer melhores condições de aprendizagem histórica ao desenvolver pesquisa empírica na educação básica por permitir que o aluno mantenha um relacionamento mais aderente entre vida prática e conhecimento histórico.

Referências

- AZAMBUJA, Luciano. **Narrativas históricas, narrativa de vida e protonarrativa: passado, presente e futuro.** In: SCHMIDT, Maria A. e SOBANSKI, Adriane de Q. Competências do Pensamento Histórico. Coleção Educação Histórica, v. 2. Curitiba: W.A. Editores, 2020, p. 179-196.
- BARCA, Isabel. **Educação histórica: uma nova área de investigação.** In: Revista da Faculdade de Letras História. Porto, III Série, vol. 2, 2001, p. 013-021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- CARRETERO, Mario; ALPHEN, Floor van. **Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented.** Cognition and Instruction, 32:3, p. 290-312, 2014. Tradução livre L. M. D. BUCHTIK e revisão T. MIRANDA e G. G. OLIVEIRA (UFPR), 2020.
- GEVAERD, R. T. R.; GEHRKESEGER, R. **Interpretação Histórica.** In: SCHMIDT, Maria A. e SOBANSKI, Adriane de Q. Competências do Pensamento Histórico. Coleção Educação Histórica, v. 2. Curitiba: W.A. Editores, 2020, p. 117-134.
- LEE, Peter. **"Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": Compreensão das pessoas do passado.** In: BARCA, Isabel (Org.). Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: 2003, p. 9-19.
- LEE, Peter. **"Em direção a um conceito de literacia histórica".** Educar. Curitiba, nº especial, 2006, p. 147.
- LEE, Peter. **Literacia histórica e história transformativa.** Educar em Revista, nº 60 pp. 107-146. Curitiba Apr./June2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000200107&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 11 jan.2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- SCHMIDT, Maria A. e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009.
- SCHMIDT, Maria A. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História.** Intelligere, Revista de História Intelectual vol. 3, nº 2, DOSSIÊ: sentido e relevância da História no mundo contemporâneo out.2017.
- SCHMIDT, Maria A. **Didática reconstrutivista da história.** Curitiba: CRV, 2020.

Educação Histórica e Ensino de História: perspectivas de construção do conhecimento e formação identitária

*Sandiara Daíse Rosanelli*¹

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

*Jorge Luiz da Cunha*²

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

*Darciel Pasinato*³

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em Educação, desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) – sob orientação do

¹ Mestre em Educação, graduada em História (Licenciatura (UFSM) e Bacharelado (UFSM), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: sandiararosa-nelli@gmail.com.

² Doutorado (Dr. phil) em História Medieval e Moderna Contemporânea pela Universität Hamburg, Alemanha. Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: jlcunha11@yahoo.com.br.

³ Pós-doutorado em Educação (UFSM) e Doutorado em Educação (UNISINOS). Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: darcielpasinato1986@gmail.com.

prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha e orientação do prof. Dr. Darciel Pasinato. A temática da pesquisa foi centrada na problemática de analisar a inter-relação entre Ensino de História e a construção de identidades narrativas de sujeitos docentes por meio da Educação Histórica, na Região Sul entre 2016-2020.

Tendo como bases teórico-metodológicas a Educação Histórica e uma abordagem bibliográfica e interpretativa, o presente objetiva refletir a construção significativa do processo de ensino-aprendizagem numa relação dual entre a produção do conhecimento, o ensino e a formação identitária dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Dessa forma, este texto traz alguns elementos dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa de mestrado, bem como um dos tópicos dos resultados encontrados a partir da análise de teses e dissertações tratadas como fontes da pesquisa.

Pensando os conceitos: as perspectivas teóricas

Refletir sobre a formação de identidades de sujeitos históricos e suas relações com a Educação permitiram pensar como a construção do conhecimento histórico não se dá apenas nos contextos acadêmicos, mas também em contextos de formação de sujeito junto a construção cotidiana da História. Assim, ao significar a Educação e a História, o sujeito pode compreender a si mesmo, seu lugar no mundo e sua atuação nele, para consigo mesmo e para com os outros ao seu redor.

O conhecimento histórico, nesse aspecto, permite interpretar o mundo vivido e experienciado, de modo que, por meio das consciências históricas e humanas, o sujeito constitui suas identidades e suas narrativas identitárias, significando a si próprio, o mundo em que vive e as relações que possui com os outros e com o meio. Nesse processo, sendo o sujeito um ser docente, as identidades narrativas se refletem nas práticas educativas, seja no ensinar, seja no aprender.

A construção identitária significativa está relacionada ao processo de narratividade, de modo que a narrativa ganha sentido e significado em relação ao "*continuum temporal*" do sujeito. Essa perspectiva está diretamente relacionada à corrente teórica da Educação Histórica (Cunha,

2019, 2020; Martins, 2017; Schimdt, 2019, 2020; Schmidt, Urban, 2018) que pauta esta pesquisa. Baseada nas elaborações de Jörn Rüsen (2010, 2015, 2020), a Educação Histórica⁴ propõe a legitimação da História enquanto ciência e disciplina de conhecimento e de explicação das ações humanas, em relação ao sujeito, sua vida e seu "*continuum temporal*", que interliga presente, passado e futuro⁵ mediante vivências interpretadas e (re)significadas por meio da consciência histórica.

Nessa corrente teórico-prática, a consciência histórica é um conceito central, que possibilita a interpretação do passado e das experiências como História, em um processo de construção contínua de orientação temporal e de significação, que é expresso por meio de narrativas (Rüsen, 2010, 2015; Martins, 2017, 2019; Cunha, Rosanelli, 2019). As narrativas, por sua vez, são formas de expressão palpáveis de consciências e identidades do sujeito (Rüsen, 2010, 2015; Cunha, 2019, 2020; Cunha, Rosanelli, 2019). Desse modo, a narrativa é uma construção de sentidos para as vivências e as experiências do sujeito por meio da significação e ressignificação a partir de carências temporais do sujeito ao longo dos diferentes momentos de sua vida.

Ademais, essas perspectivas conceituais estão interligadas à questão identitária, na qual o sujeito define quem é, de modo narrativo, a partir das memórias, experiências e vivências que tem, em relação a si mesmo e aos outros sujeitos com os quais age, reage e interage. A identidade, nesse sentido, pode ser conceituada com base na identificação do *eu* em relação às similaridades, ao contraste e à diferença para com o *outro*, de modo que as memórias do passado, que são significadas na afirmação do *eu*, existem na disparidade com o *outro* e com o *eu* de outros tempos (Rosanelli, 2018).

Esses conceitos, Educação Histórica, consciência histórica, narrativa e identidade, estão diretamente interligados a um quinto conceito fun-

——— 4 *No presente, a Educação Histórica é entendida como uma corrente teórico-prática, mas também como um conceito, interligado aos demais.*

——— 5 *A relação entre a passagem temporal é entendida de modo não linear, ou seja, a partir de vivências do presente, volta-se o olhar para o passado para assim projetar um futuro singular e com significado.*

damental nesta pesquisa, que é o Ensino de História. Este é entendido aqui na perspectiva de Martins (2017), como uma forma de ligação do passado historicizado com o presente significado através da Educação, com reflexão e crítica realizada por meio do desenvolvimento da consciência histórica e do pensamento histórico dos sujeitos envolvidos no processo educacional, sejam eles docentes e/ou discentes.

Além disso, o Ensino de História está relacionado à Didática da História, de modo que a relação entre o ensinar e o aprender se complementa como um processo de via dupla, no qual o conhecimento histórico não é apenas aprendido, mas também construído e significado. Assim, ensinar História é um processo de construção de sentidos e significados acerca do conhecimento histórico e do próprio passado, de modo a interligar as identidades dos sujeitos (docentes e discentes).

O conhecimento dos pares na construção científica: conceitos e fontes

Para o levantamento e seleção das fontes dessa pesquisa, foi realizado um Estado da Arte no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. O Estado da Arte ou levantamento bibliográfico ou estado do conhecimento, é uma metodologia e uma parte da pesquisa científica, destinada as considerações sobre as pesquisas já produzidas no âmbito acadêmico e científico (FERREIRA, 2002; BARROS, 2011). No caso desta pesquisa, esse levantamento de dados foi realizado com três conceitos descritores – *Educação Histórica*, *Ensino de História* e *Narrativa*.

Como a quantidade de produções, teses e dissertações acadêmicas na área de Educação e de História, no Brasil mostrou-se bastante prolífica, optou-se por delimitar a pesquisa para os anos de 2016 a 2020, para a região sul do país – Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná – e para onze instituições que possuíam tanto mestrados quanto doutorados acadêmicos em História e em Educação⁶, obtendo os resultados expresso na Tabela 1. Os dados quantitativos demonstram que na região sul do Brasil, as pesquisas acadêmicas que tratam, principalmente de

_____ 6 Conforme informações da Plataforma Sucupira.

Ensino de História e Educação Histórica, desenvolvem-se muito mais da área de Educação do que na área de História, o que ressalta que a pesquisa histórica acerca do ensinar, mesmo que exista no próprio campo do conhecimento não tem muito espaço.

Desses dados quantitativos iniciais, realizou-se uma análise breve e seletiva, a partir dos resumos, títulos e palavras-chaves das teses e dissertações, escolhendo dentre elas as mais relacionadas com a problemática de pesquisa proposta, que seriam consideradas as fontes para a pesquisa. Nessa seleção, destacou-se onze fontes, das quais dez da área de Educação – sendo cinco teses e cinco dissertações – e uma da área de História – uma tese – (Rosanelli, 2022).

Tabela 1: Dados quantitativos do Estado da Arte

DESCRITOR	Quantidade de trabalhos nos filtros selecionados	Trabalhos na área de EDUCAÇÃO			Trabalhos na área de HISTÓRIA		
		Total	Teses	Dissertações	Total	Teses	Dissertações
Educação Histórica	2608	2514	954	1560	94	26	68
Ensino de História	3815	2868	1090	1778	947	292	655
Narrativa	245	146	73	73	99	24	75
Educação Histórica, Ensino de História, Narrativa	5789	4285	1607	2678	1504	512	992

Fonte: a autora (Rosanelli, 2022)

Perspectiva de construção do conhecimento e formação identitária

Dos vários aspectos analisados nas fontes durante a pesquisa de mestrado, no presente texto, destaca-se aquele relacionado as rela-

ções do ensino e aprendizagem encontrada nas fontes. A relação entre o ensino e a aprendizagem está presente em todas as fontes analisadas, de modo que é visível uma perspectiva de interligação entre ensino, aprendizagem, teoria, pesquisa e prática docente. Assim, a produção do conhecimento histórico se dá não apenas nos âmbitos acadêmicos, mas também no âmbito escolar e sociocultural, aliando esse processo à práticas docentes e a significação da aprendizagem, sem desconsiderar as singularidades de realidades e contextos.

Desse modo, o Ensino de História conecta-se pela significação com a formação do sujeito enquanto indivíduo social e histórico, e com a construção do conhecimento. Essa interligação se dá por meio da compreensão que a consciência histórica, a narratividade e a formação são construções contínuas, complexas e fundamentais no processo de aprendizagem e de ensino. Os processos educacionais, por meio da significação que participa da formação do sujeito e de suas identidades, expressa em narrativas, ganham sentido e atribuem diferentes olhares para o mundo, para a vida prática e para o próprio sujeito.

Embora o fazer da Ciência da História seja valorizado no âmbito acadêmico, o ensino está vinculado a todo esse processo de construção do conhecimento e da própria História. A História é uma ciência do presente (Cunha, 2020), que parte e retorna a ele, estando também em transformação conforme se dá o desenrolar do tempo presente. Como destaca Mistura (2019),

[...] é possível avançar na inferência de que os trabalhos sobre aprendizagem histórica, produzidos em maioria por professores de História, surgem em grande parte de contextos profissionais de inquietude e insatisfação acerca da própria prática e da tomada de consciência e de necessidade de ação diante desse cenário. (Mistura, 2019, p. 93).

Dessa forma, a História apresenta uma relação direta com construções narrativas de formação, seja no âmbito do conhecimento histórico quanto no âmbito da formação do sujeito docente. Como destaca Lau Filho (2020), a significação do passado se dá por meio da ligação com o presente, de modo que para se tornar História, o passado precisa ser interpretado e entendido como História. Assim, "Esse viés interpretativo,

de caráter subjetivista, situa a história entre as questões da atualidade e as projeções de futuro, através de um processo reflexivo de rememoração." (Lau Filho, 2020, p. 70).

Ao significar a Educação e a História, o sujeito pode compreender a si mesmo, seu lugar no mundo e sua atuação nele, para consigo mesmo e para com os outros ao seu redor. As análises das fontes da pesquisa permitiram compreender que a formação do sujeito-docente se dá de modo interligado entre o passado, a realidade (presente), a significação do conhecimento, a vida prática, o "eu" e o "outro", e a significação de vivências e experiências, onde no diálogo entre esses vários elementos o sujeito se constitui enquanto ser humano complexo e singular.

Ademais, vale ressaltar que o Ensino de História é um campo de diálogo entre saberes e fazeres diferentes que convergem para a formação do sujeito, de modo que

Trata-se de um processo formativo para a própria identidade do professor. [...] Aprender História é um movimento que carrega em si esses desafios, já que se dá justamente em um encontro conflituoso: a sala de aula, o professor, os alunos, os homens e mulheres do passado. (Giacomoni, 2018, p. 82-83).

Essa percepção aproxima-se as colocações de Sobanski (2017) ao pensar o fazer História ligado aos processos de ensino-aprendizagem e formação docente pelo viés da Educação Histórica, de modo que

[...] os professores de História, entendidos enquanto historiadores podem e devem realizar pesquisa em sala de aula. Rösen (2010) nos apresenta um questionamento fundamental com relação à compreensão do que deva ser a pesquisa em sala de aula. Para ele, o passado só tem significado como orientação na vida prática e, portanto, o professor precisa ter a compreensão de que o passado deve partir do presente de quem produz o conhecimento e esse é um procedimento epistemológico. (Sobanski, 2017, p. 142).

Isso demonstra a importância da relação entre a teoria e a prática, não só no âmbito da pesquisa ou do ensino, ou da aprendizagem discente, mas também na formação do docente e do próprio sujeito humano. Desse modo, a Educação Histórica entende a aprendizagem como

parte de um processo ambivalente, o ensino-aprendizagem, que é ligado a ciência de referência, a História, por meio da Didática da História. A Educação Histórica interliga ensino e pesquisa de modo que o conhecimento é produzido não apenas na academia, mas também no âmbito escolar, sem distinção de importância (Nicolini, 2019). Assim,

A Educação Histórica, [...] não visa *aplicar na escola* os conhecimentos produzidos na universidade; ela *busca na escola* os dados empíricos que ajudam a pensar como se constrói o conhecimento histórico, viabilizando a elaboração de instrumentos de pesquisa e a posterior análise de categorias de pensamento das crianças e jovens que aprendem História. Não se trata de objetificar o conhecimento histórico, mas de buscar compreender racionalmente como se dá a sua elaboração, considerando as subjetividades que o permeiam, mas sem perder de vista a sua racionalidade [...]. (Nicolini, 2019, p. 26-27 – Grifos do autor).

Isso corrobora as colocações de Silva (2018), ao afirmar que a aprendizagem histórica se desenvolve e acontece pelo processo de ensino-aprendizagem, não por meio de um produto historiográfico. Por conseguinte, para que o Ensino de História se inter-relacione com a pesquisa e o espaço entre esses pontos seja menor, é preciso significar o ensinar e o aprender (Nicolini, 2019), de modo que

[...] é necessário que o ensino de História desenvolva competências nos estudantes, não prescrevendo, mas ajudando-os a perceber os caminhos da fundamentação e das perspectivas históricas para a compreensão do que é *ser humano*. A partir desta situação, os alunos poderão olhar para o passado e *voltar* ao presente com novos olhares e novas possibilidades de compreensão da realidade. (Nicolini, 2019).

Vale ressaltar que essa formação do ser humano enquanto sujeito não se refere apenas aos alunos, mas também aos outros sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, como o professor. Portanto, significar o ensinar e o aprender reflete no intuito de ensinar História.

Como destaca Nechi (2017), a função de ensinar História não é apenas conhecer o passado para mudar o presente, mas também conhecer e significar o passado, para poder compreender, (re)significar e mudar o presente, a partir da mudança do próprio sujeito. Dessa forma, as re-

flexões acerca da formação docente e da significação do ensinar permitem ampliar e qualificar as relações de ensino-aprendizagem, de modo que, construído o conhecimento conjuntamente, docentes e discentes atribuem sentido para suas próprias concepções identitárias e também para os conteúdos disciplinares que aprendem e ensinam.

Assim, para nos constituirmos enquanto sujeitos, docentes-pesquisadores, é fundamental significarmos não apenas os conteúdos disciplinares, mas também as identidades e as realidades que nos rodeiam e das quais fazemos parte. Isso não é uma tarefa simples, mas é importante de modo que permite a qualificação da Educação como um todo e construção de uma História repleta de diversidades, respeito e protagonismos, onde cada sujeito é formado e formador da História.

Considerações finais

Ressaltando as colocações feitas no presente, pode-se destacar que o desenvolvimento da cultura histórica em relação ao ensinar e ao trabalho do historiador enquanto professor e produtor de conhecimento, inter-relaciona os conceitos às práticas educativas, para que elas tenham sentido e possam ajudar na formação do conhecimento histórico para além da academia, ligando-o a realidade sociocultural em que vive esse sujeito. Ademais, a construção do conhecimento de modo significativo, auxiliado pela consciência histórica, permite que cada sujeito, transforme suas práticas docentes e de aprendizagem conforme os contextos singulares de cada realidade vivida e experienciada, de modo que o conhecimento faça sentido e seja vivo e presente em relação a um mundo em constante transformação.

Assim, a História, interligada a Educação permite transformar o ensinar, de modo que, com a significação do passado aprendido e ensinado, o presente possa ser (re)pensado, (re)interpretado e (re)significado frente as realidades e singularidades de cada sujeito.

Referências

BARROS, J. D'A. A revisão bibliográfica – uma dimensão fundamental para o planejamento. In: **Instrumento** – Revista de estudo e pesquisa em educação, v. 13, n. 1.

- Juiz de Fora, 2011. p. 103-111. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18708>>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- BRASIL. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações da Capes**. Site On-line, [s. d.]. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>>. Acesso: 04 jun. 2021.
- CUNHA, J. L. Educação Histórica e consciência histórica na modernidade no século XXI. In: **Métis** – história & cultura, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, 2020. p. 66-80. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9988/4551>>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- CUNHA, J. L. Educação histórica e narrativas autobiográficas. In: **Educar em Revista**, v. 35, n. 74. Curitiba, 2019. p. 93-108. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/q6LzrCLCQPb4gmSXMgZ98Ld/?lang-pt&format=pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- CUNHA, J. L.; ROSANELLI, S. D. Cultura e Consciência Histórica: processos de construção da singularidade sociocultural. In: SCHIMIDT, M. A.; SILVA, M. C.; CAINELLI, M. (Orgs.). **Formação e aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em educação histórica e ensino de história**. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019. p. 75-88.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, 2002. p. 257-272. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsySBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso: 10 dez. 2021.
- GIACOMONI, M. P. **Ensino de História, retórica e narrativas: o professor-orador na sala de aula**. 2018. 362 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?Popup=true&id_trabalho=6374565>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- LAU FILHO, W. L. **Por uma consciência histórica: narrativas autobiográficas de estudantes de história do ensino médio**. 2020. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10457515>. Acesso em: 27 dez. 2021.
- MARTINS, E. C. R. Consciência Histórica. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. D. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 55-58.
- MARTINS, E. C. R. **Teoria e filosofia da História: Contribuições para o Ensino de História**. Curitiba: W & A Editores, 2017.
- MISTURA, L. **Entre tensões e proposições: um estado do conhecimento sobre a aprendizagem histórica no Brasil em dissertações e teses (2005-2018)**. 2019. 166

- f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7882986>. Acesso em: 27 dez. 2021.
- NECHI, L. P. **O Novo Humanismo como princípio de sentido da Didática da História:** reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros. 2017. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?Popup=true&id_trabalho=5011520>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- NICOLINI, C. **Entre Histórias e Memórias:** o pensamento histórico e as narrativas sobre a regionalidade na educação básica do Vale do Taquari-RS. 2019. 259 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8246086>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- ROSANELLI, S. D. **A Singularidade de cada um:** Cultura e Consciência Histórica como processos de construção da individualidade sociocultural. 47 p. Monografia de Conclusão do Curso de História - Licenciatura. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.
- ROSANELLI, S. D. **Inter-relações entre Ensino de História e formação docente por meio da Educação Histórica e da construção de identidades narrativas:** região sul do Brasil (2016-2020). 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/27297>>. Acesso em: 05 out. 2023.
- RÜSEN, J. Consciência Histórica como tema da didática da História. In: **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, 2020. p. 16-22. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9985/4548>>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- RÜSEN, J. **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. C. R. (Org.). Curitiba: Ed. UFPR, 2010a.
- RÜSEN, J. **Razão Histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. 1ª reimpressão. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010b.
- RÜSEN, J. **Teoria da História:** uma teoria da história como ciência. Tradução Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- SCHMIDT, M. A. Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica. In: **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, 2020. p. 23-47. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9985/4548>>.

- vel em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9986/pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- SCHMIDT, M. A. O historiador e a pesquisa em Educação Histórica. In: **Educar em Revista**, v. 35, n. 74, Curitiba, 2019. p. 35-53. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/45981/38449>>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. (Org.). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W. A. Editores. 2018. (Coleção Educação Histórica – Volume 1).
- SILVA, C. G. **Aprendizagem como essência da Educação Histórica**: um percurso a partir da análise de teses e dissertações - 1985 a 2015. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2018a. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6292082>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- SOBANSKI, A. Q. **Formação de professores de História**: Educação Histórica, pesquisa e produção de conhecimento. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?Popu=true&id_trabalho=5011623>. Acesso em: 05 jul. 2021.

A Educação Histórica fundamentando o ensino e a aprendizagem de História em perspectivas antirracistas

Jiliane Móvio Santana – UFPR¹
jiliane.movio@gmail.com

Ana Claudia Urban – UFPR²
claudiaurban@uol.com.br

Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar alguns dados e análises, de caráter quali-quantitativo, efetuados a partir de um levantamento de artigos da Revista de Educação Histórica, a REDUH, periódico publicado pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, desde 2012. Foram selecionados quinze artigos publicados na REDUH,

——— 1 *Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3515-0936>.*

——— 2 *Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em Ensino de História e Professora de Metodologia e Prática de Docência de História. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9957-8838>.*

cujos títulos já sinalizam o trabalho com temas e conteúdos relacionados ao campo da Educação das Relações Étnico-Raciais. Percorri todos os vinte e quatro números da revista, publicados até o ano 2022, e que estão disponíveis para o acesso e o *download* no site do LAPEDUH. São trabalhos vinculados às investigações de mestrado, doutorado, pós-doutorado, aos recortes ou reflexões extraídas de trabalhos de conclusão de curso, relatos de práticas de professores, relatos de experiência, sequências didáticas e propostas resultantes dos cursos ofertados pelo LAPEDUH. Constatei a variedade de produções nas diversas etapas dos processos formativos de professoras/es e pesquisadoras/es de história, bem como a relevância no periódico das proposições de análises e de trabalhos quanto às questões relacionadas à história afro-brasileira e/ ou africana, em acordo ao indicado pela Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana em todos os segmentos de educação no Brasil.

A partir do levantamento dos artigos, organizei um inventário, com a disposição de dados de caráter especialmente quantitativos, cujos resultados reuni em um primeiro trabalho, organizado como um artigo e já submetido para a publicação na própria REDUH, mas ainda não obtive retorno com relação ao aceite ou solicitação de alterações. A minha proposta com esse mapeamento inicial é entender como se dão os alinhamentos entre a Educação Histórica e a Educação das Relações Étnico-Raciais no LAPEDUH da UFPR. Com isso, me aproximo das reflexões e discussões do campo da Educação Histórica. Iniciei o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná neste ano de 2023 e, portanto, o trabalho desenvolvido e que aqui é exposto corresponde aos primeiros passos de construção da minha pesquisa, que pretende investigar o ensino de história antirracista em Curitiba, e eventualmente em cidades da sua região metropolitana, sob o repertório teórico e aparato metodológico da Educação Histórica. Sendo assim, a proposta é estabelecer alinhamentos entre os domínios científicos da Educação das Relações Étnico-Raciais e da Educação Histórica. Passo a usar a abreviação "ERER" para referir-me à Educação das Relações Étnico-Raciais, a fim de facilitar a exposição.

Com o levantamento de dados quantitativos, realizado na primeira etapa desta proposta de mapeamento, apontamentos de caráter qualitativo são desdobrados considerando as relações entre o pensamento histórico e a necessidade de alinharmos a promoção da educação das relações étnico-raciais e o ensino de história, tendo por fundamentação os repertórios teórico-metodológicos da ciência histórica. Nesse sentido, verificou-se no corpus desta pesquisa a predominância de dois conceitos fundantes da Educação Histórica, a “consciência histórica” e a “cognição histórica situada”, movimentados pelas/os pesquisadoras/es nos artigos para localizar e embasar o ensino de história antirracista no escopo do campo da Educação Histórica.

Os dois referidos conceitos serão abordados nesta reflexão aqui proposta, considerando os percursos, problemáticas e encaminhamentos dispostos nos trabalhos de investigação levantados. Para além, também verifiquei a abordagem dos conceitos substantivos “África” e “escravidão africana”, aqui nomeada por “escravização africana”, cuja análise também é realizada neste trabalho, delineando aqui um caminho que pretendo dar continuidade em outros trabalho e na própria investigação do doutorado.

As articulações entre a Educação Histórica e a EREER nos artigos da REDUH

Uma vez em contato com os artigos, entre leituras e levantamentos de dados, a primeira questão que surgiu para a verificação versa sobre as articulações entre os dois domínios científicos. Se os artigos sobre a EREER estão publicados na REDUH, como se deu as relações nos diversos trabalhos entre o aparato teórico-metodológico da Educação Histórica para a argumentação, proposta e encaminhamentos sobre o ensino de história antirracista? Se as principais preocupações da Educação Histórica se concentram em como ensinar a pensar historicamente, e quais as relações entre o pensamento histórico e a vida práticas das/os sujeitas/os escolares, como estruturar práticas de ensino e aprendizagem que viabilizem o desmonte do racismo estrutural, do mito da democracia racial e da branquitude?

A construção do pensamento histórico se orienta no sentido de compreender que a aprendizagem histórica é instrumento que possibilita as mudanças sociais, e para tanto, as/os sujeitas/os escolares precisam aprender a se relacionar com o passado, por meio da organização e compreensão própria com relação ao passado.

Essa perspectiva de aprendizagem está fundamentada na ciência histórica, visto que "a reconstrução do passado se dá pela aprendizagem e desenvolvimento do pensamento histórico, que precisa levar em conta o trabalho com determinadas competências cognitivas, tais como a evidência, narrativa e empatia" (KMIECIK, FERREIRA, p. 26). Assim, os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem, além de outros elementos da ciência histórica, são acionados para movimentar o ensino, a aprendizagem, cuidando das formas com as quais aprendemos, bem como sobre como aprendemos. São somente dois dos quinze artigos que não apresentam a articulação entre a EREER e a Educação Histórica. Um dos artigos expõe um mapeamento sobre a Educação Quilombola no Paraná, abordando as especificidades desta modalidade de ensino, bem como os dispositivos legais para sua oferta.

O outro artigo apresenta uma reflexão sobre a implementação da Lei 10.639/03 e a formação de professoras/es dos anos iniciais, com análise de dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases, a LDB de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Apesar de mencionar o conceito de consciência histórica no resumo do trabalho, não houve a articulação dos dois campos no trabalho ou a exploração dos conceitos da Educação Histórica.

Um outro artigo trata da História Ambiental, tomando três dos reinos africanos para o estudo exploratório com as/os estudantes. Há menção da Educação Histórica, o método utilizado e mencionado é da Educação Histórica, mas não há articulação no trabalho com aspectos teóricos ou conceituais do campo. Por fim, lembrando que aqui estou localizando os trabalhos levantados que não articulam Educação Histórica e EREER, outros dois artigos trabalham com temas relacionados a História do Negro no Brasil, submetidos à análise sob o aparato teórico e metodológico da

Educação Histórica, sem a articulação explícita ao campo da EREER ou a implementação da Lei 10.639/03. Gostaria de marcar que a proposta aqui não é apresentar qualquer tipo de crítica às investigações realizadas, e ressaltar a importância desse mapeamento para minha investigação, que está em seus inícios, assim como a relevância de todas as reflexões e estudos exploratórios, análises, pesquisas documentais, pois eu acredito que todas estão nos dizendo e compondo esses repertórios do ensino de história antirracista.

A Lei 10.639/03 completa vinte anos neste 2023, e foram várias as mobilizações e ações neste ano para refletir sobre os ganhos e as dificuldades na implementação da Lei. A disciplina de história, apontada na Lei como uma das disciplinas nas quais preferencialmente se aplicará os temas relativos à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, se movimentou na desconstrução dos conteúdos e das orientações hegemônicas e colonizadoras. Em um dos artigos levantados, a autora aponta em suas considerações parciais que

[...] por meio da construção de concepções históricas cada vez mais sofisticadas acerca da experiência histórica da população africana e sua diáspora brasileira, os estudantes poderão criar mecanismos para compreender fenômenos sociais que perpassam a história do Brasil e que reverberam nas suas vidas práticas, direta ou indiretamente, como o racismo, o conceito de raça e relações étnico-raciais, as desigualdades entre negros/as e brancos/as, o impacto da escravidão negra na nossa história e suas reminiscências [...] (GAMA, 2020, p. 33).

Abordar a história do Negro no Brasil sob a fundamentação da ciência histórica, mobiliza a formação do pensamento histórico que poderá combater violências e retrocessos que temos observado crescer nestes últimos anos, orientados pelo conservadorismo e pelo descaso com a ciência, com a educação e com a diversidade da população brasileira.

A consciência histórica movimentada para o ensino de história antirracista

O conceito de Consciência Histórica é central no domínio científico da Educação Histórica, também porque a Consciência Histórica é um

fundamento cognitivo dos seres humanos, dos seres vivos, sendo essa a elaboração do sentido na transposição do tempo natural para o tempo humano, em acordo ao proposto pelo Jörn Rüsen. A Consciência Histórica é mobilizada também nas e para as relações entre passado, presente e futuro, na compreensão do passado no presente para perspectivar o futuro. Não pretendo simplificar nem aprofundar aqui toda a elaboração de Rüsen, de seus pares e das/os intelectuais da Educação Histórica sobre este conceito central, mas gostaria de apresentar uma citação do Rüsen, na qual ele indica que a "consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do 'curso do tempo' que flui através dos assuntos mundanos da vida prática" (RÜSEN, 2010, p. 56).

Verifiquei a movimentação desse conceito em treze dos quinze trabalhos, que mencionam o conceito ou como conceito propriamente, ou como categoria de análise, ou como operação do pensamento histórico, como ideologia ou ainda como parte da metodologia do ensino de história. O que permite inferir que o conceito é movimentado em sua amplitude de significados e relações dentro do domínio científico da Educação Histórica. Portanto, não é um conceito facilmente definido e restringível. Como categoria, o conceito é proposto no texto, pela autora, como a capacidade de orientação no tempo, "ou seja, a relação que o sujeito mantém com o passado e que serve para situá-lo no presente, fundamental para a compreensão histórica" (SOBANSKI, 2005).

Enquanto ideologia, proposta pelo professor Jörn Rüsen, está presente em todos nós, e segundo a autora, "que ela é uma forma de que cada indivíduo percebe-se sujeito da história perante a própria ação na história e a ação coletiva, assim partindo da história e de suas ações na sociedade, assim ela se localiza e sente-se agentes da história" (BECHER, 2015, p. 132). Nos trabalhos inventariados, a consciência histórica é abordada em relação à orientação temporal e também à competência narrativa. A orientação temporal é um dos elementos constituintes da atribuição de sentido, as quatro atividades que estão em conexão: a experiência, a interpretação, a orientação e a motivação. O "sentido é a conexão interna entre essas quatro atividades" (RÜSEN, 2015, p. 43), é o

que organiza a consciência histórica, que se constitui e é constituída, por outro lado, pela competência narrativa.

A estrutura lógica do pensamento histórico é de estrutura narrativa, e estas relações também bastante simplificadas que estabeleço aqui entre orientação temporal – consciência histórica – narrativa, extraídas do capítulo do livro Teoria da História de 2015 do Jörn Rüsen “Os fundamentos do pensamento histórico”. Com relação à competência narrativa, num dos artigos levantados na REDUH há a relação entre narrativa e aprendizagem, sendo que

[...] a aprendizagem 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. (GEVAERD, 2017, p. 57).

No que tange às relações entre consciência histórica e orientação temporal, selecionei uma elaboração apresentada em artigo que indica que a consciência histórica é a capacidade humana cognitiva de orientação, que “também caracteriza uma necessidade, visto que interpretar o presente, na interação com o passado, numa perspectivação do futuro, é crucial para a manutenção da vida social cotidiana” (MACIEL; OTTO, 2014). Se a consciência histórica é constituinte da capacidade cognitiva, a necessidade de que temos dela também é e pode ser sustentada pela cognição histórica situada, que mobiliza elementos próprios da ciência histórica para a construção do pensamento histórico.

A cognição histórica situada fundamentando o ensino de história antirracista

O segundo conceito mais abordado nos artigos inventariados e que tratam também da Educação das Relações Étnico-Raciais, busca justamente dimensionar a importância e o significado do ensino e da aprendizagem históricos para a construção de sentidos que sejam pertinentes à vida prática das/os estudantes e das/os professoras/es. Ensinar

e aprender história sob o aparato próprio da ciência da história, viabiliza a movimentação das atividades cognitivas já mencionadas para a construção de sentidos históricos, por meio da análise de fontes históricas, por exemplo, e de elaborações narrativas que possibilitem a construção e a análise do pensamento históricos das/os sujeitas/os escolares.

Nesse sentido, um dos trabalhos inventariados indica que a aprendizagem histórica ocorre por meio de processos de internalização de conteúdos e de categorias históricas, que, subjetivadas, possibilitam mudanças identitárias (internas) e na práxis, nas ações (externas). Assim, a cognição histórica situada "se preocupa em investigar os mecanismos de aprendizagem que possam contribuir para que os alunos 'transformem informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma mais complexa'" (CALDAS; URBAN, 2018, p. 37). Em outro artigo, verificamos que "a cognição histórica não é algo natural, inerente às pessoas, mas um produto da própria história. Neste caso, transparece a importância dos conceitos substantivos como ponto de partida para a investigação prévia dessa cognição" (SOBANSKI, 2005, s/ p.).

Os conceitos substantivos antirracistas

Dois dos artigos levantados trabalham com o conceito substantivo "escravidão africana". Utilizo o termo "escravização africana" para referir-me a este conceito substantivo, adequando o conceito à perspectiva que considero fortuita de não subordinar mulheres e homens negros à condição estática de escravos, visto terem empreendido diversas dinâmicas de resistência às opressões. Para fundamentar o indicado, aciono aqui o conceito de Patricia Hill Collins (2019), de "dialética entre opressão e resistência", sob a qual se dimensionam as estratégias de resistência elaboradas e executadas em respostas às dinâmicas de opressão, sejam as coloniais ou as contemporâneas da colonialidade.

Além do conceito substantivo de escravização africana, o conceito substantivo "África" é mobilizado em outros dois artigos. Por que um nome próprio, como África, é tornado um conceito substantivo? Um dos artigos aponta que "a partir do momento em que lida com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática, entre a

lembrança do passado e a expectativa do futuro, a África passa a ser entendida como um conceito histórico" (SOBANSKI, 2005). Assim, "os conceitos substantivos podem ser definidos como os conhecimentos compartilhados, agregados, somados e adquiridos por todos os sujeitos históricos e que são necessários para que se estabeleça um pensamento histórico a partir das carências da vida prática" (SILVA, SOUSA, SCORSATO, 2020). Nesse sentido, é por meio das relações na cultura histórica, na ordem da vida prática, que se estabelece um conceito substantivo.

Os conceitos substantivos estão presentes na cultura histórica e na cultura escolar, e é no ensino e na aprendizagem de história que podem ser mobilizados junto dos conceitos epistemológicos, ou conceitos de segunda ordem, para que se construa o pensamento histórico. Nesse sentido, gostaria de indicar a proposição, para a minha investigação, a verificação da viabilidade de acrescentar outros conceitos substantivos aos mencionados, como "racismo estrutural", "mito da democracia racial" e "branquitude" para o ensino de história antirracista fundamentado no aparato teórico-metodológico da Educação Histórica. É e será um desafio, aqui indicado, e que pretendo sustentar para pensar o ensino de história antirracista!

A metodologia da Educação Histórica no ensino de história antirracista

Outro aspecto relevante a ser destacado com relação aos artigos inventariados, refere-se à metodologia da Educação Histórica empregada nas investigações realizadas por docentes intelectuais transformadoras/es. Em seis dos quinze artigos encontramos a apresentação de dados e resultados oriundos de estudos empíricos, com o desenvolvimento e a aplicação de questionários que visam investigar conhecimentos prévios ou tácitos, realizados em sua maioria com estudantes, mas também com docentes, aplicados especialmente em turmas das séries do ensino médio, em maior número, mas também em turmas do ensino fundamental II.

A estratégia de verificação das carências de orientação por meio dos questionários viabiliza o acompanhamento de manifestações do

pensamento histórico das/os estudantes, bem como a construção de materiais, repertórios, seleção de fontes históricas e estratégias de abordagens para intervenções que também viabilizem a construção do pensamento histórico crítico fundamentado nas referências da própria ciência histórica. Um dos artigos, que tem por preocupação compreender como os alunos se apropriam do conhecimento histórico e realizam a mediação de diferentes saberes sobre a história e cultura do continente africano, as autoras observam que a

[...] etapa de sondagem foi eficiente, em especial, por dois motivos: (a) pelo diagnóstico das turmas investigadas, possibilitando apreender ideias e interpretações gerais que esses sujeitos possuem sobre a África; (b) o instrumento também foi produtivo para a definição de caminhos para a segunda etapa da pesquisa, na qual serão constituídos pequenos grupos de alunos de diferentes idades e séries, com o fim de desenvolver um novo conjunto de atividades, com maior disponibilidade de tempo e diferentes possibilidades de interação entre os alunos (MACIEL; OTTO, 2014, p. 182).

Três dos quinze artigos são resultado de proposições oriundas de cursos de extensão ofertados pelo LAPEDUH. Os temas trabalhados são relativos à EREER, mas os percursos de investigação e as fontes históricas selecionadas são distintas, obviamente relacionadas aos temas e conteúdos dos cursos, o que me permite depreender sobre a importância da oferta de formação continuada às professoras e aos professores, bem como sobre a vinculação entre a Educação Histórica e a EREER, seja visando a implementação da Lei 10.639/03 ou para a análise de questões relativas ao campo da Educação Histórica propriamente.

Um dos artigos seleciona um documentário sobre religião de matriz africana, trabalhando com as/os estudantes seus conhecimentos prévios e posteriormente as narrativas construídas após a exibição do documentário. Outra investigação faz a análise de manual didático acerca de conteúdo específico sobre a história do Negro no Brasil, relacionando as narrativas expostas no manual didático à produção historiográfica relativa ao tema, verificando as ausências de explicações historiográficas no manual, o que possibilitaria aos docentes e estudantes o acesso

às questões e conceitos da "história difícil" no Brasil. O terceiro artigo apresenta uma sequência didática destinada à 2ª série do ensino médio, com a apresentação de fontes históricas e as atividades que poderão ser desenvolvidas a partir do trabalho com as fontes históricas.

Considerações parciais

Os encaminhamentos abordados nos artigos inventariados revelam as carências de orientação de docentes e estudantes com relação à história do Negro no Brasil, bem como apontam diretamente ou indiretamente para as questões relacionadas à formação das professoras e dos professores de história, dos materiais didáticos e da produção historiográfica brasileira. Esses apontamentos não estão descolados de outras considerações e análises realizadas especialmente neste ano de 2023, quando a Lei 10.639/03 completa vinte anos de sua promulgação.

Em um dos artigos inventariados, as autoras mencionam que "o ensino de história, no que lhe concerne, deve trabalhar de forma que considere que a construção racial baseada na hierarquização deve ser desmontada para podermos para de usar a ideia de raça em referência de indivíduos, mantendo brancos como padrão" (NUNES; URBAN, 2020). Para finalizar, é importante destacar a historicidade da discussão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Lei 10.639/03 e o ensino de história antirracista. É justamente mobilizando estas questões e as dimensionando junto do campo da Educação Histórica que poderemos movimentar os elementos e práticas da ciência histórica para a formação do pensamento histórico crítico e antirracista.

Os artigos da REDUH inventariados estão, justamente, na mobilização e construção de diagnósticos e elaborações de intervenção para construirmos novos sentidos históricos que viabilizem identidades e práxis antirracistas.

Referências

BECHER, V. O ensino de história da África nos anos iniciais: uma reflexão como práxis formadora. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 10, , p. 130-137, setembro 2015 – dezembro 2015.

- CALDAS, C. C.; URBAN, A. C. Temas controversos na história do Brasil: as religiões de matriz africana. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 17, p. 35-44, julho – dezembro 2018.
- COLLINS, P. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.
- GAMA, E. L. da. A Lei 10.639/03: o ensino de história e suas contribuições para uma educação antirracista. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 20, p. 26-33, janeiro – junho 2020.
- GEVAERD, R. T. F. 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. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 15, p. 52-74, julho – dezembro 2017.
- KMIECIK, D. S.; FERREIRA, Educação Histórica: uma tradição construída. In: **O que é Educação Histórica**. SCHMIDT, M. A. M. S.; URBAN, A. C. (org). Curitiba: W. A. Editores, p. 23-40, 2018.
- MACIEL, L. V.; OTTO, C. Narrativas sobre a cultura africana e afro-brasileira: perspectivas de Educação Histórica. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 05, p. 174-186, janeiro 2014 – abril 2014.
- NUNES, R. B.; URBAN, A. C. Branquitude e Educação Histórica: possibilidades para a promoção da educação para as relações étnico-raciais. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 20, p. 59-72, janeiro – junho 2020.
- RÜSEN, J. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.
- SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. de. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- SCHMIDT, M. A. M. S.; URBAN, A. C. Afinal, o que é Educação Histórica?. **Revista Ibero-americana de Educação História**, v. 1, n. 1, p. 07-31, ago.-dez. 2018.
- SILVA, C. G.; SOUSA, C. A.; SCORSATO, S. A. Conceitos substantivos e formação do pensamento histórico. In: **Competências do Pensamento Histórico**. SCHMIDT, M. A. M. S.; SOBANSKI, A. Q. de (org). Curitiba: W. A. Editores, p. 55-74, 2020.
- SOBANSKI, A. Q. de. A ideia de África como conteúdo escolarizado. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 02, p. 145-157, dez. 2012 – abril. 2013.

Abordagem de professores de História em Apucarana-PR referente à Ditadura Civil-Militar (1964-1985)

*Juliana Aparecida Paulino Martins - UEL
juliana_paulino_martins@hotmail.com*

Introdução

Durante minha trajetória como professora na escola básica, ouvi considerações sobre os governos militares, tais como: "A Ditadura no Brasil foi boa, meu avô disse que tudo era organizado", "Na Ditadura não tinha bandido. Essas e outras falas inquietavam-me. Considerava que as feridas do período como tortura, assassinatos e censura eram suficientes para repudiá-las. No entanto, certas narrativas ganharam notoriedade nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, circulando nas redes sociais, em protestos e discursos públicos inflamados pedindo intervenção militar.

Diante dessas narrativas, em minha pesquisa de mestrado analisei o trabalho dos professores da escola básica relacionado a essa temática, questionamentos que conduziram meu percurso de pesquisa entre eles: Como professores de história e o material didático, abordam o período da Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985) em sala de aula? Portanto esse artigo traz um recorte de parte das contribuições dessa análise.

Trazemos um diálogo teórico sobre a abordagem de fontes históricas, isso porque compreendemos que a abordagem de fontes históricas em sala de aula dá possibilidade de diversas análises. De acordo com Rüsen (2014), "são os historiadores que processam o teor narrativo das fontes em nexos de sentido de cunho narrativo e, desse modo, convertem um acontecimento do passado numa história para o presente."

Ainda segundo Rüsen (2010), é possível no uso e na problematização das fontes históricas a sofisticação da consciência histórica. Ao serem interpretadas, as fontes são mecanismos para atribuição de sentido ao conhecimento histórico, mas para isso devemos considerar o contexto em que foram produzidas. Nesse conceito o conhecimento histórico ganha sentido diante das carências da vida prática.

As mudanças e o contexto do país entre o período de Ditadura Civil-militar (1964-1985) e a Nova República é tema abordado nos anos finais do Ensino Fundamental, e assim é desafiador para o docente a abordagem de conteúdos como ditadura e democracia a fim de levar para sala de aula aspectos da repressão e formas de resistência. Desse modo, o trabalho com fontes históricas pode ser uma metodologia valiosa para alcançar tais objetivos, promovendo interpretação, significado e atribuindo sentido ao fato histórico. Diante disso, para a discussão em relação à Ditadura Civil-militar brasileira, consideramos a conceituação do período com aspectos da História Difícil usando as reflexões de Bodo Von Borries (2011 e 2016). A História difícil trabalha com questões da história dos crimes, testemunhas e vítimas. Articula tempo e memória constituídos com efeitos de duração contínua, as causas são geradas independente do evento passado sendo que a abordagem desses fatos no presente gera certo desconforto.

De acordo com Gonçalves (2018), embasada teoricamente em Bodo Von Borries (2011), é possível conceituar a Ditadura Civil-militar brasileira como um exemplo de *Burdening History*, e destaca que a produção histórica do país tem pesquisas e apontamentos importantes, no entanto ainda é necessária a ampliação dessas propostas, o mesmo é observado no campo da cultural escolar. Assim, é preciso que as discussões históricas e as narrativas apresentem debates marcados por interpreta-

ções históricas que deem aos jovens uma possibilidade de orientação própria. Ainda Segundo Borries (2016), diversas concepções relacionam o passado à narratividade, seletividade e perspectividade. Ideias que quando analisadas trazem para a produção histórica relevâncias de uma condição do ser humano que ao lidar com o passado faz escolhas entre lembrar e esquecer, tal afirmação também contempla a sociedade. Desse modo, apresentar um estudo completo sobre o passado é impossível, e a significância é um critério utilizado pelos historiadores e professores que se voltam para fragmentos do passado que estão ligados aos objetivos das suas narrativas.

Desse modo, consideramos o período Ditadura Civil-militar brasileira a partir da conceitualização do historiador alemão Bodo Von Borries (2011) de *Burdening History*, que Maria Auxiliadora Schmidt (2015) denomina de "História Difícil", apesar das especificidades dos conceitos apresentados por cada um dos pesquisadores, partimos da perspectiva da Educação Histórica, para construção de argumentações sobre temas controversos com capacidade de gerar narrativas que sejam produtos das indagações acerca do passado conectados às demandas do presente e com possibilidade de perspectiva de futuro, amparadas com o caráter humanista da ciência histórica.

Também Fico (2012) aponta que, mesmo com as generalizações nos trabalhos no que diz respeito ao conceito de trauma, compreender o período de Ditadura Civil-militar brasileira como uma história traumática expõe que a temática no Brasil traz uma característica muito forte dessa ideia. Nas suas discussões, o autor apresenta questões voltadas a analisar o período como um evento traumático permeado, assim, de reelaborações da memória, deixa bastante distinta a perspectiva oposta de trauma e frustração, e enfatiza que no Brasil, diferente de outras ditaduras da América Latina, o traço marcante da memória é a frustração das esperanças, marcando como fatos que exemplificam essa ideia a Lei da Anistia, de 1979, e a Campanha das Diretas, em 1984.

Além disso, ao considerarmos os estudos da Educação histórica, na investigação do slide da aula online, livros didáticos e abordagem dos professores de História, referenciamos o conceito substantivo Ditadura

Civil-militar (1964-1985) e modo como essas narrativas se estruturaram. Ademais, expomos as contribuições de LEE (2011) sobre conceitos substantivos, que são apontadas como estudos comprometidos com a significação da história na vida cotidiana, e a definição de Germinari (2022), o autor faz uma explanação das pesquisas do campo da Educação Histórica e pontua que:

Dentro do universo das dissertações e teses selecionadas, um grupo significativo focou suas análises nos conceitos substantivos, denominado na cultura escolar como conteúdo de ensino. Os trabalhos abordaram os conceitos de Ditadura Militar Brasileira, África, Paraná, Pós-Abolição, Cidadania, Futebol no Brasil (GERMINARI, 2022, p.150-151).

Análise da narrativa e do uso de Fontes Históricas do livro didático e slides 63 relacionadas a Ditadura Civil-militar (1964-1985)

Refletirmos sobre as concepções do material didático, marcamos o campo da Educação Histórica e suas contribuições para pensar o livro didático como ferramenta para desenvolvimento do conhecimento histórico. As fontes, ao serem apresentadas nesse material, trazem aspectos da cognição histórica para abordagem de conceitos substantivos. A aprendizagem histórica nesse campo é relacionada às questões vivenciadas pela sociedade, ou seja, uma concepção da História como produto da experiência humana.

Assim, os conceitos substantivos estão relacionados à definição de conteúdo histórico. Claramente, a Educação Histórica é uma área do conhecimento que está direcionada para refletir a questão epistemológica da cognição histórica, preocupa-se com o processo de construção do pensamento partindo das ideias do conhecimento histórico, atribuindo uma possibilidade de sofisticação da Consciência histórica.

Ainda na perspectiva da Educação Histórica, a aprendizagem é caracterizada por uma leitura do mundo que Lee (2006) definiu como literacia histórica. Uma preocupação também são princípios sociais que em alguns momentos ao longo do tempo foram esquecidos. Não se pode perder de vista que a consciência histórica se desenvolve interligada com o processo de diálogo entre o passado, o presente e as perspecti-

vas de futuro. O livro didático faz uma ligação com o conhecimento do campo da pesquisa histórica, ou seja, é mediador e o veículo que possibilita a chegada do conhecimento acadêmico ao ambiente escolar e à sociedade. Uma outra verificação é que os livros didáticos podem ser pensados como mecanismo de controle com poder de construção de narrativas políticas, a capacidade de comunicação que possui é responsável por disputas de mercado e narrativas historiográficas.

Então, podemos afirmar que o livro didático além de instrumento pedagógico é portador de ideologias e valores. Frente às percepções apontadas anteriormente nesse trabalho, as quais demonstram concepções relevantes sobre o livro didático no Brasil, foi analisado o capítulo 13 intitulado Ditaduras na América Latina, do livro didático História Sociedade e Cidadania, do autor Alfredo Boulos (2018), editora FTD, livro do 9º ano do Ensino Fundamental. Esse livro foi adotado no Paraná no PNLD de 2020, relacionado aos anos finais do Ensino Fundamental, seu uso foi estendido para os anos 2020, 2021, 2022 e 2023.

Boulos (2018) descreve sua proposta de projeto voltada para o trabalho com fontes e de inserção do aluno e do professor como produtores do conhecimento. É possível, no entanto mesmo diante desses apontamentos, verificar que são mantidas na obra a linearidade e a factualidade no que se refere à divisão do conteúdo. Os textos são constituídos por uma linguagem específica dos materiais didáticos que demonstra uma preocupação com o objetivo de atender ao currículo vigente verificamos os critérios de articulação das habilidades e competências da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Assim as observamos uma diversidade de fontes principalmente as imagens, mas o modo como são articuladas em muitos momentos restringe-se ao caráter afirmativo e ilustrativo, conferindo "verdade" às afirmações que o texto aborda esvaziadas de problematização e possibilidades mais elaboradas no sentido de atribuir sentido ao conhecimento. De acordo com Caimi, Cainelli e Oliveira (2018)

Ao fim de toda a cadeia que organiza produção, distribuição e consumo, situam-se os principais sujeitos que utilizam esse material: professores e alunos. As relações do professor de História, como as de

outros, com os livros didáticos articulam-se, fundamentalmente, por meio de suas concepções de educação, ensino e aprendizagem, ou seja, estão permeadas pelos conceitos de escola bem como pelas ideias que se tem as finalidades do ensino em geral e do ensino de história em particular. A clareza acerca destas questões pode servir de referência para o livro didático ser visto como parte articuladora da relação entre professor, aluno e conhecimento histórico, e não como algo arbitrário e compulsório (CAINELLI; CAIMI; OLIVEIRA, 2018, p. 13).

Em análise do slide da aula 63, produzido por Paulo Henrique de Brito, em 22 abril 2020, com o título *Regime militar no Brasil Golpe Militar e Governo de Castelo Branco* em documento do Power Point, disponível na página https://www.aulaparana.pr.gov.br/historia_gano2020. Esse material foi produzido no período de pandemia da COVID 19, e é de uso comum. Consideramos, para a análise, o uso de fontes e o conteúdo do texto escrito apresentado. Verificamos, então, que esse material é utilizado como uma espécie de encaminhamento metodológico e material didático para aulas no estado do Paraná. Os programas de formação continuada, ofertados pela rede, têm direcionado um debate que valoriza o uso desse material.

Em relação ao uso de fontes no slide, também não se constata uma abordagem que permitisse a interpretação e a problematização do passado. Observamos que prevalece o modelo de uso da fonte como ilustração, sendo essa empregada como mecanismo de constatação e afirmação sobre fatos já estabelecidos acerca do passado. No uso de fontes, não se pode contentar em apenas retirar informações do documento, mais do que isso é necessário pensar: se o documento escolhido permite fazer inferências; se possibilita a análise da repercussão do documento no passado; e em seu significado hoje. É importante considerar se é possível refletir sobre questões do presente, pois é a “funcionalidade” da fonte que supera o caráter documentário, sendo essa capaz de mobilizar um entendimento sobre a problemática lançada.

Verificamos que as narrativas se afastam das concepções da educação histórica, e não possui um caráter reflexivo. Ao analisar os arquivos de slides, uma questão que se observa é que esses contribuem para o formato de aula colóquio e aula conferência. Sobre esses modelos, Bar-

ca (2004) aponta que favorecem o modelo tradicional, em que o aluno não é visto como capaz de produzir conhecimento e o direcionamento maior é para o professor, esse é o detentor do saber.

Mesmo que no modelo aula colóquio certa indagação seja perspectivada, essa abordagem não é suficiente para promover a problematização do conteúdo. O conteúdo substantivo Ditadura Civil-militar (1964-1985) apresentado no material expõe lacunas, como analisamos, a divisão é factual linear. As fontes incitam uma problematização, mas não avançam na proposta da Educação Histórica, que, por meio do conceito de evidência, leva ao desenvolvimento da Consciência Histórica.

Retomando a análise do capítulo 13 intitulado *Ditaduras na América Latina*, do livro didático *História Sociedade e Cidadania*, do autor Alfredo Boulos (2018) a diversidade de fontes não significa uma transformação nos eixos narrativos do período de Ditadura Civil-militar (1964-1985) de forma expressiva, observamos que o predomínio são as questões da repressão, os fatores econômicos e políticos. Essas questões contribuí para uma exposição de fatos, em que não se verifica a articulação de uma estratégia que permita a interpretação do aluno sobre o passado ao desenvolver a leitura.

Chama a atenção questões que envolvem as características dos grupos de resistência o texto sugere que eram formados principalmente por estudantes, jornalistas, artistas e políticos de oposição. Na abordagem sobre os meios de repressão empregado no período, não se evidencia as táticas cruéis de tortura não se busca o debate sobre os conceitos de ditadura, democracia, cidadania e direitos. Boulos segue uma estrutura voltada para transcrição dos fatos conforme uma sequência cronológica, que prioriza fatos, nomes e feitos.

Reconhecemos avanços pontuais em relação ao uso de fontes no capítulo 13 intitulado *Ditaduras na América Latina*, do livro didático *História Sociedade e Cidadania*, do autor Alfredo Boulos (2018), nas propostas de atividades que apontam um anseio de superação do ensino depositário de conteúdo, pautado na verificação sem problematização do passado. Emerge em estágio inicial problematização e diversificação no uso de fontes históricas. No entanto, a perspectiva que prevalece em relação

ao conceito aplicado para o uso de fontes é o caráter ilustrativo, essas são lançadas em corroboração aos fatos expostos no texto escrito.

Abordagem de professores em Apucarana-PR referente à Ditadura Civil-militar (1964-1985)

Foram entregues 18 questionários e retornaram 12, em relação aos professores que participaram da pesquisa esses lecionam História no município de Apucarana, na rede pública SEED (Secretária de Estado da Educação e do Esporte do Paraná), foram selecionados os docentes que haviam trabalhado com o conteúdo substantivo Ditadura Civil- militar (1964-1985) no 9º ano do Ensino Fundamental. Destacamos que os professores mesmos motivados a contribuir com a pesquisa, relataram uma excessiva demanda, foram apontados fatores como jornada extensa de trabalho, falta de valorização do profissional e exigências burocráticas que interferem no bom desempenho da educação e dificultavam a participação na pesquisa.

Em relação ao questionário vamos nos voltar nesse artigo para análise de como esses professores consideram o uso de fontes em suas aulas e os materiais didáticos disponíveis na abordagem do conteúdo substantivo Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985). Ao serem questionados sobre o de livro didático, em específico o livro de Alfredo Boulos (2018) *“História Sociedade e Cidadania”* FTD, a qual traz, no 9º ano, o conteúdo Ditadura Civil-militar (1964-1985) no Capítulo 13 *“Ditaduras na América Latina”*. O livro didático contempla os seus objetivos para aula ou abordagem sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985)? Destacamos a contribuição dos professores P4, P7, P8 (os professores foram assim nominados para preservar o anonimato da pesquisa).

É satisfatório, mas também busco outras fontes. (P4)

É possível a todo tempo problematizar os conteúdos específicos que estão elencados no livro. Faço isso sistematicamente. (P7)

De forma parcial contempla nossos objetivos. Nas aulas é preciso sempre complementar o material didático, trazer outras fontes. (P8)

Observamos nessas falas um certo potencial de entendimento do uso de fontes para contextualização, perspectivando um conceito para

promoção de uma reflexão crítica e reflexiva, um aspecto de atenção é que eles reconhecem as carências do material e mesmo não apontando as estratégias que utilizam de uma forma detalhada, afirmam complementar a abordagem do livro.

Diante das respostas dos professores, emerge uma reflexão sobre os aspectos da narrativa dos livros didáticos considerados cânones, pois esses não representam uma possibilidade de mudança no sentido de uma aprendizagem significativa não inserem uma perspectiva de mudança na interpretação histórica. Segundo Schmidt (2020):

De outro lado, a história mundial narrada em manuais didáticos, apesar de evidenciarem marcadores relacionados a guerras, conflitos, ditaduras, terrorismo, como impulsionadores de mudança, numa clara demonstração de que tais narrativas, não vêm acompanhadas de posicionamentos ou argumentos de que esses marcadores estejam articulados a processos de desumanização da própria humanidade. Também não evidenciam possibilidades de envolvimento de jovens alunos na história do país e do mundo (SCHMIDT, 2020, p.110).

Os apontamentos de Schmidt (2020) servem para conduzir algumas questões sobre a narrativa dos materiais didáticos e o conteúdo Ditadura Civil-militar (1964-1985), uma vez que no Brasil os crimes do período são um campo de disputas. Assim, considerando os aspectos do conceito da *Burdening History*, de Bodo Von Borries (2011), isso é um desafio para a aprendizagem se comparado a casos afirmativos de grandes vitórias. É preciso também destacar que as mudanças resultam da ação humana e que processos de conflitos e mudanças são modos de atuação em relação à consciência histórica.

Nesse sentido, o professor P10 conceitua a narrativa do livro de Boulos, caracterizando que são apresentados "acontecimentos", mas não define quais acontecimentos. No entanto, inferimos que sejam marcos que costumam estar presentes nas abordagens de materiais didáticos que trazem o período de Ditadura Civil-militar brasileira e fazem uma relação entre os fatos históricos e os governos, abordam vagamente o AI -5, mas não aprofundam uma discussão sobre as consequências ou estratégias do uso dessa forma de narrativa para as aulas.

Pois ele trabalha de forma sistemática e resumida sobre cada governo da Ditadura militar e os acontecimentos durante estes governos, dando ênfase aos períodos mais duros do regime como decreto AI- 5, o livro também dá sugestão de livros e vídeos para o professor utilizar em sala. (P10)

Para mim, o material tem muitas falhas, a mais grotesca é se referir à "*Ditadura Civil-militar*" como "*Regime Militar*". Além disso, o texto base traz uma narrativa simples apontando medidas tomadas pelos ditadores, sem problematizações e reflexões; é uma narrativa pobre, morta que distancia o estudante da experimentação e da reflexão. Eu não uso o Material. (P6)

Observamos na contribuição do professor P6 que afirmou que o livro didático de Boulos não contempla os seus objetivos de abordagem sobre a Ditadura Civil-militar, uma reflexão mais profunda das lacunas na narrativa que considera simplista, pautada por reforçar os governos dos militares e suas decisões. Ainda sobre a questão da abordagem, as argumentações feitas pelo professor contribuíram para reforçar como o livro traz uma história de nomes, fatos e feitos colaborando para uma falta de problematização e significância da narrativa histórica.

Em relação ao material de slides disponibilizados no LRCO (Livro Registro de Classe Online) alguns apontamentos feitos pelos professores sobre o material disponibilizado pela SEED e sua abordagem quanto à Ditadura Civil-militar apresenta potencial para refletirmos sobre o conteúdo desse material de slides e seu uso nas aulas de História. Como observamos que alguns professores utilizam esse recurso. Na questão que sugeria uma justificativa de uso dos slides, o professor P3 discorreu sobre aspectos da organização do material, objetivos e retomada do conteúdo; sua resposta, no entanto, não contempla uma reflexão sobre os resultados desse modelo para o ensino de história; professor P3 cita, ainda, a necessidade de complementação da narrativa. Já o professor P8 aponta que a narrativa do slide é similar à do material didático.

Nos slides, estão contidos objetivos que mostram como estava organizada a ordem política no Brasil no decorrer do período da Ditadura Militar, faz uma retomada do contexto anterior e uma síntese do tema abordado. (P3)

Como o material do RCO é baseado no livro didático, quase sempre é preciso complementar com alguma coisa, alterar as sequências didáticas. (P8)

Constatamos, portanto, que o Ensino de História enfrenta inúmeras problemáticas, das quais podemos salientar alguns desafios para o professor, uma vez que há a desvalorização da docência como ato de um projeto político. No caso do Paraná, professores estão fadigados por sobrecarga de trabalho, a infraestrutura escolar é precária, salas de aulas lotadas e uma formação continuada ofertada pelo Estado em muitos momentos desconectada das necessidades do professor.

Essas entre outras situações são agravantes, quando se trata do campo da História, verificamos um esvaziamento de temáticas pertinentes e que favoreçam especificidades como reflexões que direcionam para o caráter crítico e carga política. Observamos, ainda, que nas falas dos professores ocorre um reconhecimento da importância do uso de fontes e das perspectivas da Educação Histórica. No entanto, inferimos que esses trabalham amparados pelo material didático de forma conteudista, justificados por uma realidade de estrutura precária da rede pública estadual do Paraná, também constatamos uma formação inicial e continuada com fragilidades.

Segundo contribuições de Cainelli e Oliveira (2018) no trabalho intitulado *A Ditadura Militar nos livros Didáticos de História no Brasil: "As Lembranças Permitidas"*. Certos marcos são frequentes ao abordar a Ditadura Civil-militar, tanto na estrutura narrativa como em relação às fontes históricas. No entanto, a estrutura da elaboração do material didático apresenta uma organização engessada, presente em diversos livros didáticos com fontes e narrativas semelhantes, as quais somam-se a outros fatores contribuindo para o distanciamento de reflexões mais potentes e articuladas para a significação do conteúdo substantivo.

Existe uma lacuna evidenciada no uso dessas fontes isso, porque o uso de fontes pensado e perspectivado como evidência permite que aula de história seja um espaço em que os alunos atuem ativamente e que a narrativa histórica seja construída de um modo que faça sentido diante das carências da vida cotidiana. Ao analisarmos as contribui-

ções, verificamos que os professores reconhecem a capacidade dessa abordagem, mas ainda predominam os métodos tradicionais de aula expositiva. A abordagem em relação a Ditadura Civil-militar (1964-1985) implica em pensar que aprender História especialmente em temáticas da História Difícil, significa mais do que conhecer o passado, pois são narrativas repletas do presente nesse caso constatamos abordagens que contribuem para o negacionismo da tortura e de conceitos anti-democráticos. Além disso, percebemos um movimento inicial de argumentação com aspectos da historiografia e da Educação Histórica como impulsionadores para uma reflexão aprofundada que traga aspectos da *Burdening History*, mas esses não se consolidam.

A caracterização, de modo geral, da narrativa apresentada em sala de aula sobre o período são estruturas factuais, cronológicas, de fatos políticos, econômicos distantes sem significação com o presente, longe do potencial que permita significação por parte do aluno. Sobre isso, Gonçalves (2018) afirma que:

No momento em que os professores sofrem ataques recorrentes e que veem sua autoridade e conhecimento acadêmico e profissional serem questionados diariamente por projetos de cerceamento de discussão e políticas de desmobilização da carreira docente, é necessário que o seu conhecimento teórico e epistemológico sobre o passado não seja desmerecido e que as discussões sobre a História Difícil possam ser levadas para dentro de sala de aula e auxiliem os alunos a construir narrativas sobre a ditadura civil militar brasileira que superem o passado cor de rosa ou onde os alunos possam perceber que os sujeitos históricos deste período sofreram e ainda sofrem as consequências deste período recente da nossa História. É necessário que os documentos oficiais e também os livros didáticos incorporem os debates sobre este período controverso da História do Brasil e que traga para a sala de aula fontes históricas que mostrem as diversas faces deste período para que seja dado ao aluno a possibilidade de construir uma relação com este passado de forma mais honesta e verdadeira possível (GONÇALVES, 2018, p.577).

Percebemos apontamentos, que destacam a importância da função do professor de História e sua prática docente e, conseqüentemente, na sociedade em que está inserido, esse trabalho permite afirmarmos que

sua atuação é essencial, frente aos pontos de carências dos materiais didáticos ao abordar a Ditadura Civil-militar (1964-1985) como afirma Fico (2021), em *Novos Combates pela História*, no ensino de história prevalece uma necessidade de abarcar uma complexidade que vai além da repressão e resistência, questão presente na produção historiográfica. Assim, afirmamos ser necessário trabalhar nas aulas com a história local, levantando questões do contexto atual, trazendo diversidade do período de Ditadura Civil-militar por meio da problematização das fontes, pensando além do livro didático.

Essas práticas contribuem para um ensino reflexivo superando o simples resgate de narrativas, os estudantes precisam ser estimulados a se voltarem para as entrelinhas da história por meio do uso de fontes, com uma abordagem que direcione para que tenham uma interpretação crítica e atribuam significado ao conhecimento histórico, proporcionando uma possibilidade de sofisticação da consciência histórica.

Referências

- 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.
- BORRIES, Bodo Von. 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.
- BORRIES, Bodo Von. **Jovens e consciência histórica**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. (org. e trad.) Curitiba: W. A. Editores, 2016.
- BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- CANELLI, Marlene; CAIMI, Flavia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. A Ditadura Militar nos livros didáticos de história no Brasil: "As lembranças Permitidas". In: SOLÉ, Glória; BARCA, Isabel (Org.). **O manual escolar no ensino da História. Visões Historiográficas e Didáticas**. Ed. APH, 2018, p 13-31.
- GERMINARI, Geyso. D. **Educação histórica em perspectiva**: contribuições de teses e dissertações. Revista Tempos Históricos, Marechal Cândido Rondon, PR, 2022, p.

- 137-162. DOI: 10.36449/rth.v26i1.26734. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/26734>. Acesso em: 7 dez. 2022.
- GONÇALVES, Rita de Cássia. **O passado e a História Difícil para o ensino e aprendizagem da História**. Antíteses, vol. 11, núm. 22, p. 553-572, 2018.
- FICO, Carlos. **História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis**. Varia História, v. 28, n. 47. Belo Horizonte, 2012.
- PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs.). **Novos combates pela história: desafios, ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.
- LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba: UFPR, Especial, 2006.
- **Por que aprender História?** Trad. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Editora UFPR, 2011.
- MARTINS, Juliana Aparecida Paulino. **NÃO É SOMENTE SOBRE O PASSADO: O CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985) NA ABORDAGEM DE PROFESSORES E NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA** / Juliana Aparecida Paulino Martins. - Londrina, 2023. f.154.
- RÜSEN, Jörn. **Cultura Faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Trad. Nélio Schneider. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- E o Ensino De História. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **E o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da História**. Curitiba: CRV. 2020, p. 174.
- SCHMIDT, M. A. M. dos S. **Aprendizagem da "burdening history"**: desafios para a educação histórica. Mneme - Revista de Humanidades, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 10-26, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094>. Acesso em 6 dez. 2022.

Ensino de História e educação popular: Educação histórica na formação para a vida prática

*Gabriel Brasil Lopes – FURG¹
gblopesfurg@gmail.com*

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma perspectiva geral de nosso Estado da Arte da pesquisa e reflexões iniciais sobre o papel e a função da aprendizagem histórica na Educação Popular.

A pesquisa tem como base propor novas práticas didático-pedagógicas inseridas no âmbito da Educação Popular, tendo como eixo norteador a metodologia da Educação Histórica. A pesquisa se desenvolve a partir da experiência e prática desenvolvida no Curso Preparatório Fênix enquanto uma ação extensionista e de ensino de Educação Popular promovida pela Universidade Federal do Rio Grande, já há 16 anos na cidade do Rio Grande. O surgimento e consolidação do Curso preparatório para ingresso no Ensino Superior nasceu a partir da iniciativa de

¹ Graduado em História pela Universidade Federal (FURG) do Rio Grande. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da FURG. Um dos educadores e coordenadores do Preparatório Fênix, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superiores (PAIETS) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

estudantes e egressos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atualmente, é executado e organizado pelo Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superiores (PAIETS) e pelos educadores e educadoras que fazem parte como voluntários do projeto.

O curso hoje atende a comunidade da cidade do Rio Grande que não tem condições de pagar pelos preparatórios para o Enem e que, em muitos casos, já estão há mais tempo longe do ensino regular. Por isso, o mesmo se configura enquanto um espaço de Educação Popular, com um papel social importante para a formação dos sujeitos para seu ingresso em outros níveis de ensino.

Dessa forma, considerando sua complexidade como campo teórico e sua forte identidade, a Educação Popular é compreendida como uma prática político-pedagógica dirigida a favor das classes populares, com uma tarefa histórica de realizar transformações sociais por meio da educação (BRANDÃO, 1985). A Educação Histórica, por sua vez, vem crescendo no Brasil como campo de pesquisa, e que oferece base teórica, metodológica e sobretudo de intervenção pedagógica, desde o princípio, foi escolhida como proposta didática não somente por seu importante arcabouço teórico conceitual inspirado na Didática da História², mas também por sua convergência de visões e concepções em comum com a Educação Popular.

Sobretudo ao pensar a pesquisa não somente como uma simples coleta e análise de dados, mas um campo que a partir disso, propõe ações a fim de buscar mudanças concretas no âmbito da prática educativa. Característica muito importante para pesquisas de cunho popular:

Em todas as partes do Brasil e em outros países da América Latina (TORRES, 2021; PAULO, 2021) pessoas comprometidas com trabalhos de Educação Popular se indagam, refletem e propõem processos metodológicos participativos e dialógicos (PAULO, 2018). Então, a questão da metodologia pertence a grupos que buscam realizar práticas de Educação Popular que tenham por objetivo mudanças verdadeiras

² Retomada no âmbito acadêmico por Jörn Rüsen durante a segunda metade do século XX, e também tendo como base as contribuições de outros pesquisadores e teóricos como Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, dentre outros.

e significativas na vida das pessoas. Mudanças objetivas (concretas) e subjetivas (ideias, posicionamentos, comportamentos). (PAULO & GONÇALVES, 2022, p. 3).

Como bem esclarece o autor, o entendimento de que propostas metodológicas inseridas na perspectiva da Educação Popular precisam ir além da simples coleta de dados e informações ou com algum objetivo que esteja vinculado à realidade e contexto dos sujeitos da pesquisa, é um dos elementos básicos para o campo da Educação Popular. O mesmo podemos afirmar sobre a Educação Histórica, que visa não apenas compreender os processos de ensino e aprendizagem da História, mas principalmente propõe um ensino significativo que proporcione aprendizagens para a vida prática.

Sendo assim, a proposta de desenvolvimento de práticas de Educação Histórica no âmbito do curso, como estratégia para promoção das aprendizagens históricas, visa mobilizar esses sujeitos para a compreensão da história como meio de pensar a vida, suas identidades e contextos. Assim como, buscar discutir sobre: a importância do ensino de História inserido sobretudo no campo da Educação Popular; outras questões centrais como: O que pensam os estudantes do Fênix sobre as perguntas "O que é História?" e "Para que serve a História?"; e, a partir disso, analisar a progressão do pensamento histórico (relações de passado e presente, com a vida prática) na Educação Popular.

Para responder a estas perguntas e melhor problematizar o tema, é necessário se aprofundar em algumas perguntas, sobretudo em relação à qual a importância da Educação Popular tanto para a história da educação brasileira quanto para a atualidade? Como funciona a Educação Histórica e quais as suas convergências teóricas e metodológicas com a prática da Educação Popular?

Todas estas questões estão relacionadas com a formação da Educação Popular e da Educação Histórica, seus principais conceitos e principalmente, em suas convergências no campo do ensino. É necessário ao longo do processo, identificar estes aspectos que são importantes para uma melhor harmonização do trabalho proposto.

Educação Popular e Educação Histórica: as convergências entre os dois campos

Um pouco antes do florescimento da Educação Histórica, a Educação Popular se desenvolvia, sobretudo durante o período da primeira metade do século XX, onde desde o princípio, foi sendo forjada na prática, por indivíduos e movimentos sociais que viram na classe popular e junto com ela, o potencial de mudança e concretização de seus ideais. Tal movimento convergiu com o contexto brasileiro que buscava pensar como sua educação poderia ser desenvolvida. Isso se dava principalmente por conta de um momento de urbanização do país, onde boa parte da população, que se encontrava no meio rural, migrava para trabalhar no meio urbano, que, por sua vez, passava por um processo de fortalecimento e desenvolvimento de sua indústria:

Caracterizado o contexto, parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. (SAVIANI, 2007a, p. 193).

Neste contexto, a Educação Popular era vista somente como uma extensão da educação formal, para pessoas que na maioria das vezes não tinham o benefício de ter acesso a mesma e que viviam em áreas periféricas e rurais. No entanto, este processo passa por mudanças, sobretudo com o crescente desenvolvimento de grupos preocupados não só com a alfabetização das massas, mas justamente com a forma com que isso aconteceria:

É associada aos movimentos civis e lutas pela democratização do ensino brasileiro que a expressão *educação popular* aparece com aspas em Celso de Rui Beisiegel (1974, p. 34-58) e, sem elas, em Vanilda Pereira Paiva (1987, p. 53-87), quando ambos discutem as relações entre o Estado, a sociedade civil e a educação das classes populares no país. (...) Uma “luta pela educação” é então dirigida ao “combate ao analfabetismo” e à expansão imediata da rede escolar – centralizada agora pelo governo republicano federal – a todas as pessoas, em to-

dos os lugares. É comum educadores e estudiosos do assunto hoje em dia chamarem o que aconteceu entre os anos de 1920 e 40 de "entusiasmos pela educação." (BRANDÃO, 2009, p. 16-17).

Estes movimentos, caracterizados pelo nome de *Movimento de Cultura Popular*, foram dando origem aos primeiros conceitos e paradigmas que irão compor a concepção de Educação Popular, cujo nascimento já estava fortemente ligado a politização e visão emancipatória da população, se posicionando com críticas diretas ao que iriam chamar de Educação Bancária³:

Educação Popular, originalmente chamada aqui no Brasil e na América Latina de Educação Libertadora, opunha-se ao que Paulo Freire qualificava como Educação Bancária. Desde um primeiro momento, ela surge como uma proposta situada dentro de todo um processo e um movimento bastante mais amplo, que tomou o nome de Cultura Popular. (BRANDÃO, p. 12, 2013).

A oposição se dava justamente contra as percepções que a política educacional do Brasil se direcionava e pensava sua Educação de base, ao observar a necessidade de adaptar o grande contingente de pessoas que se encontravam em processo de urbanização. A Educação de base, nesta perspectiva, era vista como um meio de formação de uma classe trabalhadora preparada para a demanda que a industrialização necessitava, sobretudo com o desenvolvimento de uma mão de obra com acesso ao mínimo de alfabetização, socialização e disciplina.

A Educação Popular, de forma contrária, se concretizou na troca e no aprendizado da prática educativa com as classes populares, sobretudo com a figura de Paulo Freire como uma de suas lideranças: "Paulo Freire e sua equipe, em 1963, ficou reconhecida nacional e internacionalmente pelo fato de que em 40 horas conseguiram alfabetizar 300 trabalhadores(as) rurais" (FEITOSA, 2008, p. 35). Freire, desde o início, passou a ter um papel central neste contexto, não somente como figura que pro-

3 "(...) faz do processo educativo um acto permanente de depositar conteúdos. Acto no qual o depositante é o 'educador' e o depositário é o 'educando'. A concepção bancária, ao não superar a contradição educador-educando, mas, pelo contrário, ao enfatizá-la, não pode servir senão à 'domesticação' do homem". (FREIRE, 1974, p. 14).

curou propor concepções que até hoje são pilares firmes da Educação Popular, mas como uma figura que cristalizou seu arcabouço teórico e metodológico ao lado das classes populares:

- 1) constitui passo a passo ("aos troços", dirão os seus críticos) uma nova teoria, não apenas de educação, mas das relações que, considerando-a a partir da cultura, estabelecem novas articulações entre a sua prática e um trabalho político progressivamente popular das troças entre o ser humano e a sociedade, e de condições de transformação das estruturas opressoras desta pelo trabalho libertador daquele;
- 2) fundou não apenas um novo método de trabalho "com o povo" por meio da educação, mas toda uma nova educação libertadora, por meio do trabalho do/com o povo sobre ela (...).
- 3) definiu a educação como instrumento político de conscientização e politização, por meio da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares (...)
- 4) afasta-se de ser tão somente uma atividade "de sala de aula", de "escolarização popular", e busca alternativas de realizar-se em todas as situações de práticas críticas e criativas entre agentes educadores "comprometidos" e sujeitos populares "organizados", ou em processo de organização de classe;" (BRANDÃO, 2009, p. 29-30).

Esse convite ao diálogo com o povo, mencionado por Brandão, fez florescer novas concepções e conceitos importantes para a Educação Popular, surgindo propostas como a *educação para a liberdade* (cf. FREIRE, 1974) e a partir disto, a chamada *conscientização histórica*, propostas que aspiravam ser transformadoras da sociedade e da história, com práticas de cunho participativo e com identidade política: "aspirávamos criar, viver e difundir uma experiência pedagógica revolucionária a serviço de um processo de revolução social transformadora e libertadora" (BRANDÃO, 2013, p. 16).

Essa experiência de alfabetização, a partir dos princípios da educação para a liberdade, procurava superar a educação domesticadora, ou Educação bancária como assim denominou. Para Freire, a Educação popular seria um espaço em que o homem ultrapassaria sua situação de homem-objeto a homem sujeito-histórico transformador. O que se pretendia era a construção de um projeto político que possibilitasse

superar a dominação do capital sobre o trabalho e, assim, reformular a forma de organização da sociedade. (PEREIRA & PEREIRA, 2010, p. 77).

O Século XX é, em essência, o período de construção deste projeto político e seus principais conceitos que compõem a Educação Popular como um movimento de mudança social. Mesmo durante períodos de repressão, característicos da ditadura militar, onde foi criado, por exemplo, o Mobral⁴ (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que fazia restrições diretas às concepções político-filosóficas defendidas por Paulo Freire, sendo para os militares: “as ideias que vinham sendo difundidas nos grupos de cultura e Educação popular poderiam tornar o processo político incontrolável; por isso rotularam de subversivos os que estavam engajados nessas formas de atuação política” (PEREIRA & PEREIRA, 2010, p. 78), desarticulando vários movimentos de Educação Popular; e, posteriormente, no momento de redemocratização do país, principalmente com a criação da Constituição cidadã⁵ em 1988, onde ocorreu uma grande retomada e crescimento da organização popular, com a esperança de maiores participações políticas no Brasil. No campo democrático, o chamado neoliberalismo⁶ conquistou forte espaço no país,

——— 4 Criado, sobretudo, “com objetivos políticos de silenciamento dos movimentos de Educação popular, em 1967 (...). Esse movimento estimulava o individualismo e a adaptação à vida moderna, enfatizando a responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso e tentando afastar a possibilidade de resistência ao modelo instalado. (PEREIRA & PEREIRA, 2010).

——— 5 Estabelecendo uma legislação educacional que determina até os dias atuais a organização didático-pedagógica do país. Dentro deste processo se encontra a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que, embora tenha sido criada na década de 60 do século XX, foi reativada, tomando como função a organização da Educação Básica e Superior, regulamentando as diretrizes a serem seguidas; a criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) onde se encontra os direitos e deveres da criança e do adolescente, preconizando o direito que os mesmos têm a educação em qualquer circunstância; as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), criada com o foco mais específico nas questões relacionadas às disciplinas e do currículo; o PNE (Plano Nacional de Educação), que estabelece objetivos claros a serem superados na Educação brasileira (MOCELIN, 2019, p. 34).

——— 6 O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que a economia do mundo capitalista começa a atravessar, como produto do esgotamento do regime de acumulação iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O(s) neoliberalismo(s) fordista expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro dessa nova configuração do capitalismo em um sentido global (GENTILI, 2000, p. 230).

sobretudo com as conquistas das eleições presidenciais durante as últimas décadas do século XX. Cujo o processo levou à intensificação de uma globalização, principalmente em termos econômicos e culturais, e a articulação de propostas que procuravam o caminho da privatização estatal e restrição do:

peso de políticas sociais no orçamento do Estado, reduzindo o montante das transferências sociais, eliminando sua universalidade, e transformando-as em meras medidas compensatórias em relação aos estratos sociais equivocadamente vulnerabilizados pela atuação do mercado. (SANTOS, 2001, p. 35).

Este processo gerou consequências não só econômicas, mas sociais, como “noções de justiça, direitos, solidariedade, enfim, cidadania, que são trocadas por noções como poder de compra, competitividade, enfim, noções de consumidores” (PEREIRA & PEREIRA, 2010, p. 81). Mesmo com políticas que retomaram e afirmaram conquistas e direitos sociais nos primeiros anos do século XXI, a desarticulação dos movimentos sociais foi novamente vista. Além dos motivos citados, este enfraquecimento da organização da Educação Popular também se deu a partir da ideia de “visão fatalista da história”⁷, ao ir na direção contrária da percepção de que somos seres históricos e capazes de *esperançar* mudanças, levando justamente a conservação e “repetição do presente” (SANTOS, 1996, p.16). Porém, não só como movimento político e cultural, a Educação Popular ainda vive em tudo e em todos que entendem a Educação como uma prática pela mudança, que a partir de indivíduos que ao longo do tempo desenvolveram todo um arcabouço teórico-prático, procuram a mudança de suas realidades.

Assim, imbuída em propostas que influenciaram diversos outros campos do ensino, como o da História, sobretudo com elementos e

——— 7 *A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal, anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social, que de histórica e cultural, passa a ser ou virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, o que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indis-cutível vontade imobilizadora. (FREIRE, 1996, pp. 21-22)*

conceitos, não só ligados a autonomia e liberdade, ultrapassando “sua situação de homem-objeto a homem sujeito-histórico transformador”, mas também de conscientização histórica, criticidade e valorização do educando como seres históricos e detentores de conhecimento.

A Educação Popular, se propôs a pensar o ensino como algo que se articula e procura refletir sobre o contexto social, político e cultural do educando, com o intuito de rejeitar discriminações⁸, tendo por embasamento o diálogo, o rigor metodológico, o respeito ao saber dos educandos e a ética nas ações:

Para esse paradigma, que é político, mas que também é didático, a história é de essencial importância para contextualizar as lutas e, conseqüentemente, colaborar com os mais diversos grupos sociais na valorização do sentimento de pertencimento e na construção de suas identidades sociais. Freire (2002) alerta para a importância da conscientização no processo educativo, para que este não seja um fenômeno historicamente autônomo, mas sim vinculado às realidades, sempre.

Para esse autor, deve-se relacionar o texto com o contexto, e a escola deve aproximar o que se ensina com o que se vive. A leitura da palavra não deve ser uma prática distante da leitura do mundo (Freire, 2002). Freire valoriza a história e a historicidade como uma área essencial para uma educação libertadora e dialógica, para ele a importância do ato de ler é a importância de ler e compreender o mundo, de ler e entender a sua própria história. (SOUZA; SILVA, 2016, p. 189)

As concepções de criticidade e consciência histórica, por exemplo, colocadas anteriormente, são talvez um dos maiores elos que a Educação Popular e a Educação Histórica têm, não somente como elementos a serem criados nos educandos, mas a percepção de que cada aluno já chega no mundo escolar com conhecimento prévio e, sobretudo para a Educação Histórica, já com consciência histórica. Que por meio do ensino e orientação do educador, esta consciência pode se tornar mais aprofundada e sofisticada: “buscar entender que o aluno é o agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas, assim como o

——— 8 Ou seja, uma educação transformadora, emancipadora e não conservadora: sem contribuir para a manutenção da dinâmica social discriminatória e desigual.

professor torna-se um investigador social e organizador de atividades problematizadoras (BARCA, 2004, p. 134).

Essas características da Educação Histórica, foram sendo cristalizadas inicialmente por influência de Jörn Rüsen⁹, durante as últimas décadas do século XX, no que o mesmo iria chamar de "mudança de paradigma" no âmbito dos estudos de História, com objetivo de reaproximar a História "acadêmica" com a Didática da História (LEAL, 2011, pg. 1). Rüsen foi uma forte influência, como dito anteriormente, no desenvolvimento da Educação Histórica no Brasil, desde a defesa do ensino como objeto de estudo, como também na elaboração de todo um arcabouço teórico a fim de fundamentar essas pesquisas.

Conceitos relacionados à *orientação temporal*¹⁰ e *consciência histórica*, são pilares fortes disso, pois para Rüsen, a consciência histórica seria "o grau de consciência entre passado, presente e futuro", e o professor teria um papel elementar na melhor articulação desta conexão, principalmente entre passado e presente¹¹, sendo este:

(...) 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. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida (RÜSEN, 2001 pg.58-59 Apud GEVAERD, 2009. p. 101).

Portanto, uma forma de compreensão dos processos e contextos do passado, para a melhor compreensão da realidade do presente.

——— 9 *Seu interesse por questões envolvendo o ensino de História começou muito cedo, segundo Estevão Martins (2010) a cátedra que Rüsen ocupou em Bochum incluía em suas diretrizes programáticas a preocupação com a didática da História, daí suas reflexões e críticas acerca dos processos de aprendizado da História. (LEAL, 2011, p. 2).*

——— 10 *"Para Rüsen a principal função da consciência histórica no estudo de História é fornecer ao aluno as ferramentas que o permitam compreender o passado como uma construção histórica capaz de orientá-lo no tempo." (LEAL, 2011, p. 6).*

——— 11 *Essa competência de "dar sentido ao passado" pode ser definida em três elementos que, juntos, constituem uma narração histórica: forma, conteúdo e função. Em relação ao conteúdo está-se falando da "competência para a experiência histórica"; em relação à forma, da "competência para a interpretação histórica"; e, em relação à função, da "competência para a orientação" (RÜSEN, 1992, p.30 apud GEVAERD, 2009. p. 100).*

Para Rusen, neste caso, a consciência histórica seria dividida em 4 tipos:

(...) são eles: tradicional, uma posição em relação ao passado em que as narrativas tradicionais são responsáveis por fornecer valores em um modelo de tradição estável; exemplar, que vê, no passado como um todo, uma reunião de regras de conduta e moral utilizáveis no presente, essas lições do passado podem provir de tradições diferentes, não se vinculando apenas de uma tradição fixa; crítica, uma postura crítica diante de qualquer um dos tipos anteriores, seja desafiando a capacidade de orientação das narrativas tradicionais ou relativizando os valores morais provenientes da experiência do passado e genética, que tem uma postura para além da afirmação ou negação das três últimas formas de consciência histórica, a mudança é central para o passado e da diferentes significados a história, diferentes pontos de vista são aceitos para comporem essa perspectiva de mudança temporal (RÜSEN, 2007). (LEAL, 2011, pg. 6)

Mesmo que para Rüsen cada tipo não tenha uma hierarquia evolutiva e podem coexistir, segundo o mesmo, somente a forma genética é que ocorre a aceitação de diferentes pontos de vista, desenvolvendo a capacidade de ver toda a complexidade da vida social, se libertando e dando o sentido de temporalidade a todas as coisas. Segundo Lídia Baumgarten (2022), uma formação escolar embasada na consciência histórica genética, possibilitaria a formação de estudantes que "possam encontrar nos caminhos da memória histórica, formas de se orientar na vida cotidiana, identificando atitudes discriminatórias, desiguais, preconceituosas, que se reconheçam como sujeitos históricos." (BAUMGARTEN, 2022, pg. 171).

Relacionando estes pontos com a Educação Popular, para Freire, a conscientização histórica é um elemento central no ensino, sobretudo como uma atitude crítica na formação de indivíduos agentes de sua própria história: "A conscientização é um compromisso histórico. (...) é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. (...) A conscientização, como atitude crítica dos homens na história. (FREIRE, 1980, p. 27). Essas concepções teóricas se tornaram parte dos elementos centrais dentro da Educação Histórica, levando a mesma a procurar pensá-las de forma

prática e útil no campo do ensino. Por meio de outros conceitos que dão forma e estrutura a esse campo, sobretudo pela contribuição dos estudos de nomes como Peter Lee, ao propor os conceitos substantivos e de segunda ordem¹², e também contribuições de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marilene Cainelli, dentre outros, que procuram trabalhar ideias concretas inseridas no contexto da sala de aula.

Dentre essas questões, a concepção de aprendizagem histórica¹³, é também um exemplo elementar da prática metodológica no âmbito da Educação Histórica que entra em convergência com a Educação Popular. Principalmente na ideia de que a necessidade de interpretar o mundo conceitual do educando, "não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto", mas para que esse entendimento possa ajudar "a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe" (BARCA, 2018, p. 78-79 Apud BAUMGARTEN, 2022, p. 168), e, a partir disso, instigar os alunos a agir como seres críticos e detentores de historicidade. Muito próximo da visão de Educação de Paulo Freire ao colocar os mesmo "como um ato de intervenção no mundo", olhando a história "como possibilidade e não como determinação", na formação de pessoas que não se vejam como "objetos da história, mas seu sujeito igualmente" (FREIRE, 2015, p.106-107). Conforme também salienta Lídia Baumgarten, em um de seus estudos no campo da Educação Histórica:

Os (as) estudantes, geralmente esperam receber o conteúdo pronto, se aproximando assim, da concepção bancária da educação, de Paulo Freire (1983). (...) Dessa forma, é oportuno afirmar que aprendizagem histórica não ocorre por transmissão e assimilação dos conteúdos. Ou ainda, por apresentar aos (às) estudantes a História como verdade

——— 12 "(...) conceitos substantivos são os que se referem a conteúdos da história, que podem ser considerados a substância da história, como datas e eventos, Revolução Francesa, Ditadura militar, Escravidão, por exemplo. E conceitos de segunda ordem são os que se referem à natureza da história, como narrativa, explicação, interpretação, compreensão, entre outros (LEE, 2001, p. 15, 20)." (GEVAERD, 2022, p. 42).

——— 13 "a consciência humana se relacionando com o tempo, experimentando o tempo para ele ter algum significado, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolvendo esta competência". (RÜSEN, 1993, p. 85 Apud GEVAERD, 2009, p. 65).

absoluta, pronta, acabada e imutável. Pelo contrário, a aprendizagem histórica é mediada pela ação de duvidar, questionar e perguntar, para que, assim, compreendam o passado e suas ações no presente, sejam baseadas na reflexão desse passado, com perspectivas para o futuro. (BAUMGARTEN, 2022, p. 168).

A mesma continua:

Assim, potencializamos a reflexão dos (as) estudantes, o confronto de diferentes ideias e concepções e a formação da sua consciência histórica crítico-genética, o que resultará numa aprendizagem histórica que os (as) orientará a tomar decisões na sua vida cotidiana, e que terá como resultado efetivo o compromisso social e ético da e na sociedade brasileira. (BAUMGARTEN, 2022, p. 170).

Assim, partindo do pressuposto de que todo o indivíduo possui consciência histórica e conhecimento, é fundamental situar o educador no papel de condutor, indo além de ser apenas um depositário de conhecimento. Em outras palavras, o educador deve incentivar o educando a aprofundar ainda mais o conhecimento que já possui, sem a intenção de determinar o que ele ou ela deve pensar. Tendo como principal objetivo conduzi-lo a ampliar e desenvolver sua criticidade e autonomia, permitindo que chegue às suas próprias conclusões. Promovendo assim, o encontro, na prática educativa, entre as vertentes da Educação Popular e da Educação Histórica.

Considerações Finais: Preparatório Fênix e os desafios da Educação Popular na atualidade

Nas últimas décadas, a Educação Popular cresceu sob uma perspectiva de pensamento que busca como, no processo de educação de indivíduos, em sua maioria, de classes populares e menos favorecidas, atingir cada vez mais um desenvolvimento gradual de conhecimento histórico, político, cultural, filosófico e literário. Ou seja, tomar como principal objetivo a socialização dos conhecimentos e patrimônios culturais construídos pela sociedade e confrontar a ideia de que a classe trabalhadora não tem a aptidão necessária para adquirir determinados conceitos, sob o argumento de que não é capaz de entendê-los.

Com isso, buscamos com a nossa pesquisa, trabalhar a importância da contribuição da História, como ciência que procura pensar a sociedade e seus fenômenos, que ao longo do tempo desenvolveu um grande arcabouço teórico e metodológico de conhecimento extremamente necessário para entender a política, a sociedade e a cultura: "Queiram ou não, é impossível negar a importância, sempre atual, do ensino de História. Nas palavras do historiador Eric Hobsbawm: 'Ser membro da comunidade humana é situar-se com relação a seu passado', passando este que 'é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade'. A História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada." (PINSKY; PINSKY, 2007, p. 17)

Assim, tendo a História como referência tanto nas dimensões citadas pelos autores, como também na construção e formação da consciência histórica da vida prática do estudante, procuramos o aprofundamento e discussão acerca da contribuição da mesma no processo de desenvolvimento didático, curricular e pedagógico no âmbito da Educação Popular, com o objetivo de formar indivíduos autônomos, críticos, ativos socialmente e acima de tudo, esperançosos (FREIRE, 2015).

O campo da Educação, traz consigo uma grande necessidade de reflexão sobre a sala de aula, sobre a didática, o pensar em novas possibilidades e principalmente, o aprofundamento em propostas didático-pedagógicas que tenham como essência essa intervenção, defendida pela Educação Histórica, e que quebre com a forma tradicional e não humanizante, praticada na educação atualmente: vista como uma etapa em que precisamos somente preencher em nossa vida, passar por ela, como se fosse um fardo.

É necessário, portanto, que o ensino de História seja revalorizado e que os professores dessa disciplina conscientizem-se de sua responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender e — esperamos — a melhorar o mundo em que vivem. (PINSKY; PINSKY, 2007, p. 22)

Neste contexto de revalorização, defendida pelo autor, a Educação Popular é uma grande esperança, ao se propor trabalhar principalmente

com classes populares, sendo um importante condutor de divulgação científica. Sobretudo quando pensamos na dificuldade que existe em levar o conhecimento desenvolvido dentro da Universidade para a população em geral e, no caso da nossa pesquisa, pensar como a Educação Popular pode não somente ter a História e o método da Educação Histórica como aliadas neste processo, mas também divulgar e socializar o que temos de mais atual dentro das pesquisas científicas; além disso, trabalhar a Educação Popular como forma de quebra desta visão e prática que existe no Brasil, de tratar a Educação como uma mera formação de trabalhadores prontos para o mercado. Negar e não aceitar esta direção é central neste caminho.

Com esse intuito, buscamos também conectar os campos de ensino da Educação Popular com a Educação Histórica, ambos tomados como centro de nossa pesquisa, que, mesmo tendo muitos elementos em comum, foram pouco explorados no campo científico, no que diz respeito à inserção do método da Educação Histórica no âmbito da Educação Popular. Tendo a percepção de que, mesmo sendo campos teóricos com identidade própria, podem convergir e quem sabe, serem trabalhados na prática, de forma a contribuir para os seus propósitos de ver o ensino como potencial de mudança social e da vida prática dos estudantes.

Outro fator importante da nossa pesquisa está relacionado à necessidade de fomentar a produção de projetos e debates relacionados ao tema da Educação Popular, não só dentro da Universidade, mas também fora dela. Essas necessidades se tornam importantes ao se analisar as dificuldades enfrentadas pelos cursos populares, sobretudo na cidade do Rio Grande. Existem impasses muito grandes em materializar concepções pedagógicas mais unificadas e relacionadas aos métodos propostos pela Educação Popular. Esta questão leva a uma reflexão trazida por Brandão (2013), em uma de seus artigos intitulado *Educação Popular Antes e Agora*¹⁴, que, em uma de suas propostas de reflexão,

14 Brandão, em seu artigo, traz uma conexão de diversas reflexões acerca dos elementos e concepções que levaram a origem da Educação Popular com a atualidade desta prática, propondo questionamentos e sugestões de alternativas acerca dos desafios que nos cercam.

discute a ideia da institucionalização pública da Educação Popular¹⁵, em busca da melhoria de suas condições estruturais¹⁶.

O fato é que mesmo com tais dificuldades, os cursos populares da cidade do Rio Grande, historicamente lutaram para se manterem vivos, sobretudo por meio do trabalho voluntário de educadores e educadoras, formados em sua maioria por Universidades Públicas, e que viam na Educação Popular um meio não só de retribuição à sociedade mas como uma luta por mudança social e política.

A relevância desses cursos populares, também esteve sempre vinculada à formação de educadores(as), ao proporcionar um espaço aberto para este processo de descoberta e amadurecimento como docentes. O Fênix, para a grande maioria dos educadores e educadoras que passaram por ele, se tornou uma escola, onde o aprendizado, como defendia Freire, é mútuo, entre professor e aluno, lugar onde o conhecimento é construído por todos e transformado em emancipação e identidade: onde "o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. (...) os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo" (Freire, 1978, p. 78-79). Principalmente quando se pensa na realidade onde nossa pesquisa se propõe a trabalhar e sendo um elemento ativo na preparação não só para um passo importante e que mudará a vida de cada estudante: o acesso a Universidade Pública e tudo que está do lado e posterior a ela. Não obstante, transcender, instigá-los a refletir sobre sua realidade, seu contexto, estimulá-los a perceber a busca por conhecimento como uma aliada.

——— 15 Não só isso, Brandão discute o lugar da Educação Popular, historicamente vinculada a movimentos populares, questiona se deveria "aspirar vir a conquistar lugares de justa presença e influência no interior de nossas universidades e, mais ainda, em nossas faculdades de educação, por exemplo? Ela deveria batalhar por tornar-se uma proposta não apenas tornada pública, mas até mesmo definidora de destinos e sentidos de toda uma educação de vocação libertadora?" (BRANDÃO, 2013, p. 23).

——— 16 O PAIETS vive hoje este questionamento dentro da FURG, onde o consenso tem levado a ideia de que um investimento público seria importante, mas que ajudasse principalmente os estudantes dos cursos. Pois um dos principais problemas enfrentados durante o ano letivo são os altos números de evasão dos estudantes, sobretudo por conta de dificuldades econômicas e estruturais.

Portanto, o Fênix não se limita, e não pode se limitar, a apenas ser um curso comum de Pré-Enem, ele vai além, precisa ir além! Elementos da Educação Popular, como criticidade, emancipação, consciência histórica, entre outros, destacados por Freire, constituem pilares sólidos desse processo. Afinal, a Educação não é apenas um espaço de luta, mas também de esperança.

Referências

BRANDÃO, C. R. **A Educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

----- **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora** / Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

----- **Educação popular antes e agora**. Centro de Educação e Letras da UNIOESTE, vol. 15, Foz do Iguaçu, 1º semestre de 2013.

BARCA, Isabel. Aula oficina: um projecto à avaliação. In BARCA, Isabel, org. – **Para uma educação histórica com qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho. p. 131-144, 2004.

BAUMGARTEN, L. **Formação inicial e continuada: a educação histórica como forma de construir a consciência histórica de estudantes e professores(as) do Estado de Alagoas**. in: SCHMIDT, M. A. & BARCA, I. **Pensamento Histórico e Humanismo**. Curitiba: WAS Edições, 2022. p. 161-172.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba; Secretaria Municipal da Educação, 2006.

FREIRE, P. **Uma educação para a liberdade**. Porto/Portugal: Textos Marginais, 1974.

----- **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire - 52º ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 1º ed: 1996.

----- **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

FEITOSA, Sonia C. S. **Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado**. Brasília: Liber Livros Editora, 2008.

GEVAERD, R. T. F.. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná** / Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd – 2009.

PAULO, F. S., & GONÇALVES, P. S. **Metodologias da educação popular: Paulo Freire e os desafios da interdisciplinaridade na educação não escolar**. Revista Diálogo, vol. 51, p. 01-10. Canoas: Editora Unilasalle, junho de 2022.

- PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira & PEREIRA, Eduardo Tadeu. **Revisitando a história da Educação popular do Brasil: Em busca de um outro mundo possível.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 72-89, dezembro de 2010.
- LEAL, F. M.. **Educação histórica e as contribuições de Jörn Rüsen.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH, São Paulo, julho de 2011.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores associados, 2007a.
- SOUZA, Israel Soares de; SILVA, Severino Bezerra. **Por um ensino de História referenciado na Educação Popular.** Revista História Hoje, v. 5, ed. 9, 2016.

Tecnologias da informação e comunicação como estratégias para mobilização da consciência histórica em espaços escolares

*Mariana Alves Gonçalves - FURG¹
marialves1998@outlook.com*

*Júlia Silveira Matos - FURG²
jul_matos@hotmail.com*

Introdução

Como aluna e bolsista no Laboratório de Pesquisa e Ensino em Didática da História (LAPEDHI), na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) sobre o auxílio da Prof.^a Dr.^a Júlia Silveira Matos, pesquisamos justamente como a Tics ou Tdics podem ser estratégias para mobilizar a consciência histórica dos alunos. Tendo como suporte referencial teórico como proposto por Jorn Rüsen (2001), Peter Lee (2006), Isabel Barca

¹ *Graduanda na Universidade Federal do Rio Grande – FURG e bolsista EPEC pelo Laboratório de Pesquisa e Ensino em Didática da História (LAPEDHI). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9468135266201458>*

² *Prof.^a Dr.^a, na Universidade Federal do Rio Grande e coordenadora do Laboratório de pesquisa e ensino em Didática da História. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9702327766711105>; OrcidID: <https://orcid.org/0000-0003-2767-6900>.*

(2009), Marlene Cainelli (2018) e Maria Auxiliadora Schmidt (2009) onde buscamos embasar os argumentos e epistemologia da multi perspectiva histórica dentro dos espaços escolares. E, dentro da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso usamos o arcabouço científico do viés da Educação Histórica, que apesar da gama de estudos dentro desta área, nosso enfoque visa atender os anseios dos professores historiadores acerca das TICs e seu processo de mobilização. Se de fato, elas tendem a criar algum modo um despertar da consciência, ou se são atribuídas relativamente a uma substituição de aula lecionada.

Tendemos a pensar, que as tecnologias sempre estiveram presentes nos espaços escolares, na verdade a sua implementação como estratégias para a mobilização da consciência Histórica surgiu de forma unânime a necessidade de coloca-las como protagonistas do ensino básico, principalmente durante a pandemia da Covid-19. Portanto, seguimos o discurso acerca dos conceitos pré-estabelecidos ao desenvolver do referente trabalho. Primeiramente debruçados ao discorrer sobre o que é a Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS), posteriormente ao analisarmos os conceitos à priori sobre Educação Histórica e a Literacia Histórica, bem como findar os desafios dos professores para com essas tecnologias. As tecnologias da informação e comunicações (TICs) são parte do processo de mudança do ensino, principalmente o da História. Precisa-se destacar que o uso das TICs e das chamadas TDICs foi potencializado principalmente pelo contexto promovido pelo isolamento forçado em consequência da pandemia da Covid-19.

A rede de tecnologias (computadores, tablets, smartphones, plataformas de podcasts, projetores e etc.) são parte da teoria de aprendizagem conectivista³, que à priori defende que o conhecimento pode ser partilhado através de uma rede de informações cuja esta terá o propó-

3 *Aprendizagem conectivista: A aprendizagem conectivista é baseada tanto na produção quanto no consumo de conteúdo educacional. Portanto, ferramentas e habilidades de produção (ou produsage, como Bruns [2008] refere-se aos meios de produção quando os produtores são também usuários dos recursos). Os resultados dessa produsage são arquivos, objetos de aprendizagem, transcrições de discussões e recursos produzidos pelos alunos no processo de documentação e demonstração de sua aprendizagem. Anderson, T., Dron, J., & Mattar (Trad.), J. (2012) p, 127.*

sito de ser armazenado em inúmeras possibilidades de formatos digitais como supracitado.

À proporção que a pandemia do Covid-19 desenvolveu ainda mais nos parâmetros da OMS, medidas foram adotadas para vários setores do cotidiano de milhões de brasileiros, incluindo-se o sistema educacional. Surgiu-se uma emergente readaptação do ensino básico, mediante o distanciamento social exigido como segurança. Para tanto o ensino remoto foi introduzido como método pedagógico possível, trazendo nesta burocracia uma vasta sensação de insegurança por parte dos educadores em como o ensino iria se situar naquele momento e num possível pós reencontro quando a pandemia estivesse de certo um pouco mais "controlada", o que não concluiu-se totalmente. Sendo assim, como publicado pela jornalista do site Nova Escola, Tatiane Calixto. Observemos o seguinte trecho:⁴

Links para aulas, conteúdos enviados por aplicativos de mensagens e até uso de redes sociais. A rotina escolar durante o distanciamento social e o ensino remoto, impostos pela pandemia de Covid-19, deixou uma série de aprendizados. A tecnologia, que em muitos casos parecia distante, de repente invadiu as aulas e, ao que tudo indica, seguirá assim. (Calixto, 2022, Online).

A grande maioria dos professores, inclusive os de História, precisaram mais tarde do que nunca (em um ditado popular) se reinventar no novo modelo de sala de aula em um espaço não formal. O modelo conhecido como aulas assíncronas⁵. Neste tipo de salas de aula virtuais, os professores contaram com as plataformas como Google Classroom e Google Meet para dar continuidade às atividades impostas pelo governo brasileiro no que tange a educação. Este é um dos métodos de utilização de TICs no contexto da pandemia, ainda que não seja o principal

——— 4 *Matéria do site Nova Escola. Link de acesso: <https://novaescola.org.br/conteudo/21310/legado-do-ensino-remoto-tecnologia-chegou-a-sala-de-aula-mas-ha-desafios>. Acesso em: 01 de dezembro, de 2023.*

——— 5 *Aulas assíncronas: A comunicação assíncrona é aquela que acontece sem a necessidade de uma interação em tempo real. Na educação, isso permite que as aulas sejam acompanhadas pelo estudante independente do horário ou local.*

foco deste trabalho de pesquisa discutir quais os métodos foram manuseados. Necessita-se contextualizar a situação curricular durante a pandemia e pós pandemia, como as Tics foram usadas como ferramentas de suporte pedagógico para uma mobilização de um saber histórico e que faz parte de uma aprendizagem conectivista durante um momento atípico como os que passamos durante os três anos isolados.

No que segue as normas da Base Nacional Comum Curricular (2018), sobre as competências que amparam o sistema educacional brasileiro. Diz-nos que as tecnologias da informação e comunicação não devem ser inseridas em contexto apenas de sua utilização como suporte ou meio de despertar o interesse dos alunos, mas também contemplar o usufruto em sala de aula no intuito do aluno construir um conhecimento sobre como e de que modo pode usar as TIDCS. Deste modo, a competência de número 5 da BNCC, implementa o seguinte.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC).

Para além disto, as tecnologias da informação e comunicações já são asseguradas nos espaços escolares desde sua implementação pelo Ministério da Educação, em 1997, com o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)⁶. Ainda que a onda de tecnologias tenha ganhado força nos anos 2000, o programa auxiliava gradativamente as escolas nos amparos tecnológicos fornecidos. Desde a distribuição de computadores para salas de informática, projetores para as salas multimídia, conexões de banda larga e posteriormente roteadores wireless. No entanto, no mesmo compasso que as escolas foram inovadas com estes suportes tecnológicos, houveram descompassos ainda presentes na situação atual.

——— 6 *ProInfo: O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio.*

Vejamos o fato de que as escolas de ensino básico brasileiras detêm particularmente cada qual seu método para usufruir das tecnologias, porém, uma parcela significativa das suas maiorias apresenta a disfuncionalidade dos equipamentos. Computadores avariados, conexões lentas, pouco suporte técnico que averigüe as condições necessárias para os aparelhos funcionarem devidamente. Ao adendo de que quando conseguem uma empresa que possa prestar serviços para a manutenção, as escolas não detêm verbas para custear os gastos nos reparos.

Segundo a colunista Medeiros (2023) pelo portal da CNN Brasil, o governo (MDB) do então ex-presidente Michel Temer criou o Programa de Inovação Educação Conectada, que visa universalizar o acesso à internet de alta velocidade nas escolas brasileiras, a formação de professores para estas práticas pedagógicas mediadas pelo uso das tecnologias e conteúdos educacionais digitais. Destaca-se então o título de sua matéria na íntegra que reforça os problemas das demandas das políticas públicas ao focar em conectividade nas escolas, mas que em suma faltam equipamentos. Sendo assim, o trecho parte deste segmento:

O dado diagnostica uma deficiência nas políticas públicas de conectividade, que mantinham o foco em fornecer a conectividade sem, muitas vezes, prover os meios para o acesso. A pesquisa apontou que um dos obstáculos para a conectividade segundo os docentes é a falta de disponibilidade de computadores para uso dos professores ou dos alunos na escola (84%) e a falta de acesso à Internet para uso em atividades educacionais (53%). A dispersão dos alunos durante o uso de tecnologias digitais nas aulas é também citada por 46% dos professores. (Medeiros, 2023, Online).⁷

No momento em que notamos as dificuldades das escolas em fornecer acesso de qualidade à internet, pensamos diretamente em como então os alunos e professores puderam se adaptar ao processo de mobilização da consciência histórica sem o presencial? A verdade é que para a educação histórica, esse novo método de ensinar história foi um

——— 7 Portal de notícias CNN BRASIL. Link de acesso: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/politicas-publicas-focam-em-conectividade-nas-escolas-mas-faltam-dispositivos-para-acesso-mostra-pesquisa/>. Acesso em: 26 de novembro, de 2023.

dos mais difíceis de se fazer acontecer. Principalmente, a necessidade da escola e as famílias criarem um acordo de compreensão. Pois, à medida que as atividades se seguiam, os educandos deveriam assisti-las e enviá-las. Além de um modelo home-office, os familiares puderam acompanhar e auxiliar nas atividades solicitadas. Apesar de que, como cita (Cordeiro 2020, p.3), durante a análise feita sobre os jovens nativos e suas convivências "Algumas famílias estão tendo dificuldades para acompanhar seus filhos pois muitos continuam trabalhando e não tem experiência em ensinar. Vale salientar que alguns alunos não possuem acesso à internet ou a TV e não estão acompanhando as aulas."

Primeiramente, os relatos individuais dos professores da história foram a preocupação de aproximá-los da realidade vivida, de como nortear um lapso temporal se estávamos em situações pandêmicas. As saídas de campos se tornaram suspensas, sendo assim os professores precisaram em alguns casos fazer visitas online em museus, um exemplo a ser mencionado. Também lançaram mão de utilizar-se de recortes filmicos ou de seriados, para ajudar a expressar uma situação paralela ao conteúdo. Os fóruns de blogspot, as páginas de redes sociais como Instagram e Facebook, ganharam novas perspectivas educacionais, era por ali que os professores conseguiam apanhar algumas ideias criativas elaboradas por outros educadores em outra parte do Brasil. Na verdade, como supõem-se pelas palavras da autora referenciada abaixo.

A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos: Criação de vídeo aulas para que os alunos possam acessar de forma assíncrona além das aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula. (Cordeiro, 2020).

Com finalidade de abranger mais as suas criatividadeas, professores criaram um ambiente de sala virtual mais interativa, pelo aplicativo moodle indexavam suas tarefas e textos. Anotavam as assiduidades e também lançavam seus pareceres. No mesmo momento que os professores comentam da facilidade em não precisar carregar mais tantos materiais consigo em suas bolsas, em contrapartida se faz obrigatório ao corpo docente anexar tudo ao sistema. Já que em muitas escolas, se

tornou válida e indispensável a atribuição de um sistema digital integrador como o criado pelos governos estaduais.

Reflexões em diálogo com a proposta da educação histórica

Segundo Rösen a consciência histórica está interligada diretamente com o pensamento histórico dos sujeitos, e a experiência do passado que os possibilita interpretar a História para a vida prática. E diretamente interligado ao conceito devidamente prescrito pelas autoras Marlene Cainelli e Isabel Barca em seu artigo compreendemos então que:

A consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana. (Rösen, 2001, p.66. apud Cainelli & Barca, 2018. p. 4).

Assim, partimos do princípio de que para os alunos, uma aula expositiva que é dinamizada pelo uso das Tics, pode oportunizar experiências sensoriais que promovam empatia com a história. Por exemplo, professores utilizam imagens iconográficas e recortes audiovisuais para apresentar um conteúdo sobre revoluções sociais na América Latina, este é um método para mobilizar saberes e contribuir para a complexificação da consciência histórica dos alunos, que são convidados a ler e interpretar um conjunto de informações. Mas as imagens merecem estar no espaço da sala de aula? Elas promovem algum tipo de reflexão para os alunos? Neste sentido, encontramos um amparo bibliográfico nas palavras de seguinte autoria.

As imagens merecem estar em sala de aula porque sua leitura nunca é passiva. Elas provocam uma atividade psíquica intensa feita de seleções, de relações entre elementos da mesma obra, mas também com outras imagens e com representações criadas e expressas por outras formas de linguagem. (Abud, 2003, p. 188).

Levando em consideração o que a autora Kátia Maria Abud publicou em sua obra *A construção de uma Didática da História: algumas ideias*

sobre a utilização de filmes no ensino, as imagens despertam um insight de lembranças por exemplo de conteúdos históricos já estudados antes, ou ao observar o elemento tendem a criar uma memória afetiva para com a disciplina. Uma vez convidados a refletir sobre o uso de uma imagem, os alunos criam um despertar para a expertise da interpretação. O que é facilmente explicado por Peter Lee, sobre a literacia histórica que resumidamente abrange algumas indagações de como os alunos farão o uso da história para se orientarem no tempo (presente ou passado), como também ao enfoque de como a história deverá ser ensinada para estes alunos para alcançar um objetivo da sua utilidade prática previamente dito nas salas de aula.

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 ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante... (Lee, 2006)

Segundo as palavras de (Becker 2017, p.21) “Nesse sentido, entende-se que a História é multiperspectivada, que não se limita, a uma só explicação ou narrativa, mas que possui uma pluralidade de explicações, que precisam ser interpretadas e entendidas baseadas em evidências do passado”. Seguindo a ideia de que a Educação Histórica, investiga primeiramente as ideias históricas das crianças e dos jovens para então valorizar seus conhecimentos prévios. Assim como nos explicou a autora Barca (2009 apud Becker, 2017) através do artigo *Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do ensino médio em relação à história da cidade de Curitiba*.

[...] 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, p. 12. Apud Becker, 2017, p. 21).

Para executar a análise das narrativas, utilizamos o método de uma aula diagnóstica que permite com que o educador possa verificar quais

noções sobre a historicidade que os alunos possuem. É por isso que nós historiadores devemos utilizar prontamente uma variedade de fontes historiográficas como as TIDCs, para além de revistas científicas, artigos, documentários, recortes filmicos, de cunho jornalístico ou dos seriados. Para que os jovens possam ter uma multi perspectiva de um determinado conteúdo, faz-se necessário a apresentação de variáveis fontes. Com o fito de nos atermos em possibilidades dentro de uma narrativa construída dos sujeitos, cabe a nós historiadores abrir este viés para diferentes interpretações.

[...] as diferentes interpretações de um mesmo acontecimento histórico; a necessidade de ampliar o universo de consultas para entender melhor diferentes contextos; a importância do trabalho do historiador e da produção do conhecimento histórico para a compreensão do passado; que o conhecimento histórico é uma explicação sobre o passado que pode ser complementada com novas pesquisas e pode ser refutada ou validada pelo trabalho de investigação do historiador. (Paraná, 2008, p. 70. Apud Becker, 2017, p. 22).

Nos fundamentando na teoria de Rüsen sobre como eles se situam no espaço-tempo atrelado ao conceito sub entendido acima. Seguimos então para um segundo conceito essencial para as análises práticas, levando em consideração a meta-história que instrui justamente os conceitos de segunda ordem. Os autores Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alaric Dickinson propuseram em 1989, o conceito fundamental de ideias de segunda ordem para os estudos dentro do campo da Educação histórica e suas possibilidades. Empregando as palavras de (Leal, 2011. p.7) em *Educação histórica e as contribuições de Jörn Rüsen*. "Esses autores entendem por conceitos de segunda-ordem, conhecimentos que vão além dos conceitos substantivos ou de conteúdo específicos da história, que conferem à disciplina um caráter epistemológico." Os conceitos de segunda ordem, estão atrelados a qualquer tipo de história, independente do estudo feito sobre o conteúdo apresentado pelo historiador.

Para estabelecermos uma relação direta, quando necessita-se abstrair uma abordagem sub temática utilizamos os conceitos de segunda ordem e substantivo. Por exemplo: Ditadura Civil Militar no Brasil (O gol-

pe militar de 1964), utilizamos sub temáticas sobre liberdade de expressão, intolerância política, censura à imprensa, atos constitucionais e etc. De um objeto temático, podemos abstrair uma teia de possibilidades sobre um determinado assunto para se comentar em sala de aula. E se faz necessário sempre instigar os alunos a observarem as imagens, para que possam criar uma consciência sobre um determinado fato histórico. Ainda que muitos alunos não tenham tanta percepção do que se passa no contexto histórico, as imagens ficam de certo modo armazenadas nas lembranças e quando novamente demonstradas tendem a despertar um flashback memorial acerca das impressões resguardadas.



Imagem disposta por: *Por Barbara Vida, Luara Dal Chiavon e Renan Rovida/ BAEC da página do MST. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/03/31/13-documentarios-contemporaneos-para-entender-o-golpe-militar-de-1964/>.*

Ao demonstrarmos essa imagem para os alunos, muitos estariam observando e tentando supor sobre algum levante feito no Brasil. Ao iniciarmos uma fala sobre a questões interseccionais advindas do período político de repressão, aos alunos será projetado considerações ímpares acerca do que já ouviram falar sobre esta temática. Comumente, os livros didáticos trazem imagens ilustrativas quanto ao assunto dentro

da unidade conteudista. Obviamente, nossos alunos podem não se ater qual o referencial da imagem está o convidando a entender a complexificação histórica. Lhes faz mais sentido, fazer suposições ou até mesmo ignorar a fonte iconográfica.

Desafios dos docentes dentro de espaços escolares

Mas, e se trouxermos um material complementar para dentro da sala de aula? Que os ajude a compreender melhor e simplifique este conteúdo, propondo aos alunos uma leitura interpretativa através de um slide com fotos sobre este marco histórico. Aqui, podemos encontrar certos debates dos docentes sobre seu tempo ou disponibilidade para ofertar pacientemente uma aula mais dinâmica. Acredita-se que há um debate exclusivo sobre práticas pedagógicas, que requerem tempo e infelizmente não são todos os profissionais adeptos a exercê-las, devido a sua jornada pedagógica já atarefada.

Na verdade Meier (2020), em *O fator tempo na inserção das TDICS em sala de aula*, reúne argumentos que corroboram com tais pensamentos debatidos acima, visando parafrasear suas ideias, encontro neste trecho a seguinte ênfase. Atualmente são poucos professores que são nativos digitais, muitos educadores sentiram-se às cegas quando lhes foi imposto trabalhar em cima da proposta das aulas à distância, em primeira hipótese se deu a complexidade de acessar as plataformas digitais para gravar suas aulas, em outrem fora possível apontar como receio se isto de fato atrapalharia ou não a demanda de conhecer previamente os artefatos digitais.

Especialmente quando se considera que grande parte dos docentes em atividade na educação básica atual não são nativos, mas imigrantes digitais, demandando, para além do tempo de trabalho dedicado à instrumentalização dos artefatos, o tempo para levá-los dos conceitos à prática pedagógica qualificada. (Meier, 2020. p. 16).

Em uma experiência pessoal adquirida pela possibilidade de lecionar em sala de aula, através da disciplina de estágio obrigatório II, como acadêmica e professora estagiária pude notar a rotina dos professores em geral e principalmente colher informações com os colegas profes-

sores da história durante uma conversa informal na sala dos professores. As suas queixas em relação ao ensino, se dá inteiramente a duas palavras que resumem suas insatisfações: Tempo e Responsabilidade. O primeiro, refere-se a dicotomia que carrega esta palavra para muitos professores. Porquê no sentido literal, o tempo gasto elaborando algo criativo é desperdiçado, visto que são poucos alunos que lhes dão feedback, e o tempo que despense apresentar algo no Datashow por exemplo é muito crucial. Já a responsabilidade, se refere ao cuidado para expor suas ideias, se sentindo acuados em apresentar algo indevido e serem expostos nas redes sociais, por exemplo.

O escopo desta pesquisa acadêmica, não visa adentrar em uma discussão prolongada sobre as dificuldades que o ensino básico passa, mas cabe ressaltar que este cenário questionável paira também sobre a necessidade de mobilizarmos a consciência histórica nos alunos se conseguirmos de algum modo modificar estes pontos de vistas dos sujeitos em formação, intervindo com materiais didáticos visuais como supracitado neste artigo.

Conclusões finais

As tecnologias podem contribuir para inovações em espaço escolares, esse é o objetivo desde a sua implementação através do programa do Ministério da Educação Pro-Info em 1997, tão qual sua vigência pela última atualização da BNCC 2018, competência 5. Nessa direção, no presente trabalho, visa-se apresentar uma reflexão sobre a função e contribuição das Tics para a mobilização da consciência histórica. Demonstrando que os recursos digitais podem ser algo válido para a melhoria da qualidade do ensino de história, sendo consideradas estratégias para uma mobilização histórica.

Os autores supracitados todos possuem uma aproximação com esta temática sobre consciência histórica e tecnologias em espaços escolares atendendo uma aprendizagem conectivista com mudanças significativas para a inserção de TICS dentro das práticas pedagógicas. Para acrescer mais ainda este viés, Bittencourt (2017) fomenta a ideia de que "A facilidade de acesso das tecnologias digitais pelos jovens obriga o

processo de ensino-aprendizagem se adaptar, para preparar e desenvolver cidadãos críticos e ativos.” para complementar a análise feita da importância das TICs e TDICs observemos a seguinte ideia dos autores à seguir.

Dentro de uma nova pedagogia que acolha metodologias de ensino com o uso das TIC's, além da facilidade e da qualidade de informações que se tornam disponíveis e das inúmeras possibilidades de um processo de aprendizagem interativo/construtivo, espera-se contribuir para a autonomia intelectual do aluno. Ao adaptar-se ao uso das tecnologias, ela poderá buscar respostas às suas próprias inquietações, e essa busca –incluindo-se aí a seleção e análise das informações, é uma das maiores contribuições que a aprendizagem pela tecnologia pode dar ao aluno. (Freitas e Almeida, 2012. apud Bittencourt, 2017).

Talvez a pandemia tenha mobilizado nos docentes a necessidade de recorrer a novos documentos digitais para contemplar seus estudos ou até mesmo as estratégias de aprendizagem ganharam uma nova ressignificação, que para o ensino tradicional era calcado em um método tradicional do viés jesuítico onde o professor com seu livro didático no centro da sala de aula, evoca a transposição dos conteúdos aos receptores de conhecimento, seus alunos. As autoras Schmidt e Cainelli (2009, p. 55) nos asseguram que há uma necessidade da sala de aula ser um espaço de trocas de conhecimento, pois há pesquisas que demonstram que a aprendizagem não é só uma mera relação do professor e aluno de formas individuais visto que realizam-se num coletivo baseado em experiências peculiares de cada qual. Pois na verdade como diz a autora (Freitas, 2021, p.6) acerca da educação histórica, “Na perspectiva da educação histórica, a aprendizagem em História está relacionada ao pensar historicamente, portanto, é possível que o trabalho desenvolvido em sala de aula auxilie o aluno nesse processo.”

Em síntese do que fora discorrido no presente trabalho, esta pesquisa está em desenvolvimento para então findar o objetivo principal dentro da linha de pesquisa Educação Histórica. Mas observa-se um ponto crucial sobre as TICs que talvez seja o que despertou o interesse desta linha de pesquisa, que é a mentalidade dos alunos ser capaz de armazenar informações construtivas a partir do manuseio da tecnologia.

Referências

- ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. **História (São Paulo)**, v. 22, p. 183-193, 2003.
- ANDERSON, Terry; DRON, Jon; MATTAR, João. Três gerações de pedagogia de Educação a Distância. **EAD em Foco**, v. 2, n. 1, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018
- BITTENCOURT, Priscilla Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, p. 205-214, 2017.
- BECKER, Geraldo. Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do ensino médio em relação à história da cidade de Curitiba. 2017.
- CAINELLI, M.; SCHMIDT, M.A. Ensinar História (coleção pensamentos e ação em sala de aula) São Paulo: Scipione, 2009.
- CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.
- CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020.
- FREITAS, Izis Pollyanna TeixeiraDias de; PEREIRA, Nallyne Celene Neves. Ensino de História: o uso das tecnologias digitais no desenvolvimento da aprendizagem histórica. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.
- LEAL, F. d. Educação histórica e as contribuições de Jörn Rüsen. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**, p. 1-12, 2011.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista**, p. 131-151, 2006.
- MEIER, Fernanda da Cunha Guedes. O fator tempo na inserção das TDICs em sala de aula. 2020.

O que dizem os alunos? A aprendizagem histórica dos jovens estudantes por meio do Siriri em vídeos do youtube

*Mariana Destro Marioto*¹

*Marcelo Fronza*²

Introdução

Este artigo investiga a aprendizagem histórica de jovens estudantes diante de vídeos que representam o siriri cuiabano encontrados no *YouTube*. O contexto a qual foi desenvolvida a pesquisa decorre da monografia de conclusão do curso de licenciatura em História. Esta investigação segue os princípios metodológicos do campo de pesquisa da Educação Histórica que se fundamenta na cognição histórica situada na epistemologia da história (SCHMIDT, 2009). A percepção da história que os alunos carregam quando em contato com as fontes audiovisuais de uma dança regional aproxima, ou não, das referências que compõem

——— 1 *Historiadora e mestranda do Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: madmarioto2@gmail.com*

——— 2 *Professor Doutor associado ao departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: fronzam08@gmail.com*

a vida de cada estudante. Em relação a este aspecto podemos afirmar que tanto, as danças representadas quanto as fontes audiovisuais são artefatos da cultura histórica de uma comunidade; são, portanto, dimensões da memória histórica que mobilizam, ou provocam, as carências de orientação temporal dos estudantes que podem motivar formas distintas de reconstrução de suas identidades históricas.

Para Jörn Rüsen (2015b) as carências de orientação temporal estão ligadas às condições vitais como a insegurança crescente da identidade histórica entre jovens e crianças, a uma experiência histórica difícil relacionada à diversidade cultural, ao enfrentamento ao ataque contra as tradições humanistas a partir da interculturalidade, às novas ameaças sobre a natureza ou a importância das novas mídias para a cultura histórica em todas as suas diferentes áreas.

Diante disso, pensando em como as danças regionais podem ser significativas no processo da didática da História, através dos conceitos de consciência histórica e aprendizagem histórica baseados nos estudos de Jörn Rüsen, o trabalho busca investigar como o passado dialoga com os jovens estudantes de sexto ano da escola pública, e pretende, especificamente, analisar quais as narrativas históricas são construídas em contato com as fontes representadas no *YouTube*, observar quais os significados dados ao conhecimento histórico presente no siriri e refletir sobre a forma como as danças estão presentes na cultura escolar.

Os quintais cuiabanos e seus entrelaces

Refletir sobre o siriri requer por parte do pesquisador um olhar atento diante da essência que essa forma de expressão carrega. Há dentro do siriri cuiabano uma gama de movimentos, vestes, sonoridades, símbolos e costumes que envolvem e dão significados ao cotidiano de indivíduos, famílias e grupos. Assim, notar a dança como elemento crucial na formação da identidade é também poder utilizá-la como fonte de análise para compreender no âmbito educacional qual o significado do siriri na aprendizagem histórica de jovens estudantes. Pensar as formas de expressão culturais permite com que possamos dialogar intensamente com a Antropologia antes de adentrarmos no contexto educacional.

O siriri cuiabano é uma dança tradicional mato-grossense, dançada e brincada principalmente na baixada cuiabana, por onde percorre o Rio Cuiabá. Trata-se de um folguedo popular que ocorre no contexto das festas de santo organizadas pelas famílias em tom de devoção pelas graças alcançadas. Estamos entrando em um universo que une religiosidade, família, música, festa e dança, ou seja, são os santos ressignificados e festejados pela própria comunidade que abrem espaço para uma brincadeira popular que, enquanto produto de sujeitos inseridos em um contexto histórico, perpassa por transformações e adaptações diante das necessidades de seus praticantes. Logo, o siriri não se encontra apenas no âmbito das festas de santo, mas também em seu caráter espetacularizado, podendo ser praticado enquanto uma dança popular coreografada para eventos, festivais e competições.

O vínculo entre História e Antropologia nas discussões pertencentes ao tempo e ao espaço expressa as possibilidades apresentadas pelo olhar do historiador na transversalidade das áreas no contexto de ensino. Abarcando essas possibilidades, Patrícia Osório (2012), antropóloga e pesquisadora do patrimônio cultural mato-grossense, pensa o siriri e seus dançantes na contemporaneidade diante das mudanças que vêm ocorrendo desde os anos 1990 em consequência de um longo processo de retomada do enaltecimento daquilo que se tem afirmado como cultura cuiabana. Logo, quando colocamos o siriri e seus dançantes como ponto de análise, estamos considerando suas transformações diante do tempo, ponto crucial para compreendermos primeiramente o siriri como documento histórico, bem como a forma como ele se encontra presente nos quintais e na cultura escolar em sua relação com os discentes.

Quando pensamos em quintal, devemos ter em mente que para além do espaço é o simbolismo presente que rege a memória local. Logo, as mangueiras, cajueiros, goiabeiras, o canteiro repleto de espada de São Jorge, a horta e as figueiras de troncos largos são parte do ambiente que mantém os laços afetivos cotidianos. Assim como o rio é o ponto de partida das atividades que envolvem a comunidade, é o quintal a continuidade das relações de trabalho, religiosidade e afazeres domésticos. Em sua tese de mestrado intitulada "Nada melhor do que trazer o santo

pra casa", a professora Alessandra Jorge apontam "Assim, as calçadas, os quintais e as varandas das casas tornam-se espaços de sociabilidades, onde as pessoas 'da casa e da rua' costumam interagir" (SOUZA, 2017). Consideramos aqui o quintal como elo que entrelaça o interno e externo seguindo a dinâmica das relações que ali se estabelecem, ou seja, é um espaço de sociabilidade e partilha.

O quintal florido cheio de árvores frutíferas e ervas medicinais revelam através da comensalidade as estruturas da vida cotidiana no seu núcleo mais íntimo e compartilhado. Os espaços dos quintais carregam a possibilidade de criar e ressignificar paisagens, sentimentos e reforçar a fé, pois na dinâmica entre os espaços, os santos cultuados por cada família dentro das casas ganham o quintal como sua extensão, ou seja, no período festivo não só o altar do santo, mas a casa e o quintal também se tornam sacros. Entraremos agora no universo das festas de santos, pois é a partir dela que o siriri se faz presente.

Estejamos atentos que não há uma linha tênue entre fé, espaço, santo, comida, música e dança, todos ressoam de uma só maneira e dependem um do outro para acontecer. Essa forma de festejo não é estritamente cuiabana, mas carrega suas características que destoam dos festejos de outras localidades, bem como sua devida influência local. Poderíamos partir diretamente para o momento festivo onde os cururuzeiros cantam e dançam os versos retirados do juízo, mas precisamos voltar um pouco para analisar a parte crucial da festa: o santo. O que levaria uma família a realizar uma festa para Santo Expedito? Ou para São Sebastião? A devoção. A questão é que para cultivar a devoção em um santo este precisa passar por um processo de ressignificação que o fará ter sentido para uma família, ou seja, o santo como se apresenta na Igreja só é festejado depois que ganha um significado muito íntimo para o indivíduo. Milagres e promessas envolvem a relação firmada entre o homem e o santo. Logo, festejar o padroeiro da família é, antes de tudo, agradecer pelas graças advindas da fé e também o cumprimento do trato feito com o mundo espiritual.

As festas de santo travam um embate social, político e religioso frente à sua relação com a Igreja católica. Em um contexto de tensões entre

as formas de celebrar vindas de uma comunidade que ressignifica no seu cotidiano o sentido que os santos e seus festejos se apresentam e a postura das autoridades eclesiásticas diante dessa forma de celebração, é onde podemos refletir sobre como a religiosidade está para além do ambiente religioso, sendo capaz de transformar e afirmar a tradição cultivadas nos ambientes familiares. Festejar os santos retrata uma responsabilidade em decorrência de uma situação muito particular vivenciada por uma família ou por uma comunidade.

É o santo que dá unidade no festejo, o que nos permite compreender sobre o cumprimento de obrigações morais estabelecidas entre o festeiro e o santo. É no quintal em que as proporções dessas formas de expressão tomam conta desse elo de responsabilidade estrito através de uma promessa, um agradecimento e da devoção. Observa-se que a crença é o ponto comum que liga e fortalece todas as relações envolvidas no ambiente. É através dela que a família, a vizinhança, amizades e comunidade se estruturam, ou seja, observamos no fio religioso em conjunto do espaço dos quintais o ponto principal de identidade comum a todos aqueles que compartilham das mesmas raízes. É um lugar compartilhado por diferentes narrativas ancestrais que carregam as festas de santo como ato de devoção, essa devoção está para além da festividade, é algo vivido no cotidiano, é inerente à comunidade.

Dentro desses inúmeros aspectos que compõem as festas de santo, o Cururu em forma de música e dança se torna o elo entre os homens e o sagrado. Em duplas acompanhando o compasso da viola de cocho e do ganzá os cururueiros tiram suas toadas do juízo em louvor ao santo padroeiro da festa. Todo o processo é permeado pela tradição, e aqui podemos refletir sobre como essa forma tão única de festejo não cabe na liturgia da Igreja católica, não só pelas datas que não correspondem ao dia do santo, mas principalmente pela estrutura do festejo construída coletivamente. A festa para o povo tem um significado intrínseco à fé e ao seu cotidiano, bem como o cururu, por isso o sentido está no ambiente familiar, nas casas e quintais.

O siriri, apesar de estar presente no contexto religioso, só é iniciado depois que todos os ritos sacros estão completos.

Siriri: Do quintal ao palco

Ao falarmos do siriri devemos considerar o todo, ou seja, o rio Cuiabá, a cerâmica, a pesca, as festas de santo, a fauna e a flora local, os quintais, os hábitos e costumes e tantas outras características que dizem a respeito dessa prática como forma de expressão cultural popular através da dança e nas letras das músicas.

Considere também que a dança como forma de expressão apresenta em maior evidência ou até mesmo nas entrelinhas os significados que permeiam a memória coletiva. Logo, carrega características que podem variar de acordo com o grupo que a opera. Os quintais cuiabanos carregam um significado muito importante diante do contexto cultural. Não se trata apenas de um espaço de sociabilidade compartilhado por familiares e amigos onde são expressas as relações de hierarquia, os repasses dos conhecimentos oriundos de gerações dos ofícios praticados pela família e o vínculo entre natureza e sujeito, mas também de um espaço que carrega certa sacralidade, quando no período festivo se torna extensão do altar do santo festejado.

Assim, ao pensar no conceito de quintal automaticamente estamos atrelando essas relações dado em um mesmo ambiente, a partir do momento que fazemos a distinção entre os locais onde o siriri é dançado e sob quais formas e objetivos ele é constituído, como por exemplo o palco, vemos que alguns significados deixam de estar presentes. Ou seja, ao tratar de quintal enquanto conceito para além de um espaço, assim como pensar em palco para além de uma local de performance, alguns sentidos são incorporados enquanto outros já não se fazem tão significativos no processo. (OSÓRIO, 2012).

O siriri pode tomar duas formas diferentes. A primeira forma é o siriri de roda, onde os pares trocam as palmas entre si tanto do lado direito quanto do lado esquerdo enquanto realizam o movimento circular que ora para ora continua em meio aos giros e as trocas de pares. A pisada mais forte acompanha o ritmo do mocho. Esta, porém, varia de acordo com grupos e localidades, pois há aqueles que realizam a marcação com a perna direita enquanto outros marcam com a esquerda, mas não há regra quanto a isso. A segunda forma é o siriri de fileira onde as da-

mas se dispõem de um lado e os cavalheiros do outro, os pares ao ritmo da música seguem trocando as mãos palmadas entre si de uma ponta a outra até que todas as duplas tenham repetido os mesmos passos. Para além das pisadas e palmas, tanto no siriri de roda quanto no siriri de fileira, os gritos em alguns pontos da dança expressam a animação e o divertimento dos dançantes.

Em ambas as formas de siriri a naturalidade com que se expressam os movimentos é notada, pelo fato de não haver uma coreografia com início, meio e fim, fazendo com que a dança se torne também uma brincadeira, pois é ela a responsável pela interação entre os festeiros após a parte religiosa. Além de ser o momento da festa que não tem hora para acabar, o siriri se dá como uma das tantas linguagens que são expressas pelo corpo, pelo cantar e tocar, pois nele está o entrelace do que é subjetivo do indivíduo, bem como seu estado emocional e sua corporeidade na construção de uma identidade.

O siriri pode tomar outras formas de acordo com a dinâmica local. O contexto das festas de santo expressa uma dessas formas, pois nesse âmbito a dança está voltada a uma ação pontual, ou seja, que se inicia em um ambiente familiar ou na comunidade e finaliza no mesmo espaço. O siriri não é a finalidade, a finalidade é a festa em si, ele ocorre nesse contexto como parte da tradição e da vivência local. Logo, sem a intenção de exceder os limites do festejo ou das interações cotidianas que acabam em dança. Um pouco mais distante das festas, sob a visão de uma outra forma em que a dança se apresenta, muito se fala sobre o processo de espetacularização do siriri, mas antes, para compreender esse processo é preciso estar atento a formação do grupo em si, pois é a partir dele que a espetacularização se torna possível.

A formação dos grupos de siriri de Cuiabá não está diretamente associada ao desejo de produzir apresentações e espetáculos, é anterior a isso, ou seja, as apresentações foram manifestações do sentimento de levar adiante e de preservar essa prática, o que posteriormente permitiu consolidação de uma estrutura burocrática que se moldou de acordo com a necessidade desses grupos. Estrutura essa que caracteriza um processo de afirmação da identidade coletiva. Logo, requer um nome,

um santo padroeiro, músicas autorais, passos ensaiados, estatuto, organização por setores como músicos, dançarinos, apoio, além de outras funções. O ponto principal está entre o siriri das festas de santo e o siriri ensaiado. É essa lacuna entre eles que faz a transição do siriri dançado e brincado cotidianamente tornando-o uma responsabilidade.

É justamente no momento em que esses grupos reconhecem a necessidade de criar uma estrutura que sustente essa prática para além das festas, ou como costumam dizer "Quando percebemos que a coisa começou a ficar séria". Em contrapartida, não posso afirmar por todos os grupos que não há a intenção inicial voltada para esses eventos, pois é importante considerar que a visibilidade adquirida por alguns grupos nesse contexto de espetacularização também influenciou a formação de outros que acataram esse objetivo desde o início.

Refletindo por esse ponto, a questão central na espetacularização do siriri está na alteração da forma como a experiência do dançar está sendo vivenciada, "Os grupos sabem que estão operando não apenas em cenários, mas em contextos distintos. É por esta razão que acionam a separação entre o 'siriri de palco' e o 'siriri de fundo de quintal.'" (OSÓRIO, 2012, p.13). Não é apenas o aspecto coreográfico presente que se torna crucial nessa outra dinâmica do siriri, mas a maneira como as pessoas estão envolvidas dentro desse espaço que faz por expressar o siriri de uma outra forma. Com isso, é inevitável questionar sobre a manutenção de uma tradição e sua adaptação diante da espetacularização, mas mantenho aqui evidente que essas duas vias não são contrárias, e sim essenciais para compreender a dança como forma de expressão corporal cultural do seu próprio tempo, bem como uma forma de traduzir história e identidade através do movimento.

Apesar das mudanças de cenário, o siriri justamente por ser uma ação do tempo presente carrega consigo o caráter tradicional ao mesmo tempo que agrega novos significados, nos permitindo pensar na mudança como aspecto fundamental para o mantimento da tradição, já que partimos da concepção de que a tradição não é estática, ela sim está passível a mudanças, mudanças essas que sustentam e preservam sua prática em diferentes tempos e contextos.

Dança na cultura escolar

Para pensar o processo de aprendizagem histórica através da dança, especificamente do siriri, é de suma importância apresentar a elaboração da metodologia aplicada para a coleta dos dados empíricos desta pesquisa. Mas antes, nos convém abordar a forma como as danças estão inseridas no contexto escolar a fim de compreender seus usos no processo de ensino e aprendizagem tanto na disciplina de História quanto nas demais disciplinas que compõem a grade curricular do ensino básico público. Tratando das danças regionais é possível refletir quanto a sua presença e ausência no ambiente escolar.

Não trago aqui o foco apenas a questão da sua utilização, mas nos cabe pensar os motivos pelos quais ela é colocada em prática ou não na escola. Qual o objetivo da inserção da dança no ambiente escolar? Em que momento elas são praticadas? Há uma periodicidade? Há uma disciplina específica responsável pela sua aplicação? Quais os impactos causados pela dança na relação dada entre o aluno e o ensino? São esses os questionamentos que guiam parte da pesquisa empírica, pois para compreender qual o significado do siriri na aprendizagem histórica dos estudantes é preciso, inicialmente, buscar entender qual a dinâmica proposta pela escola em relação à prática da dança. Se voltarmos a atenção ao ensino privado, diferente do ensino público, é comum encontrar a disponibilidade de aulas extracurriculares de balé clássico e até mesmo outras modalidades pagas à parte. Nesse caso, não há um elo que envolva a dança e o pensamento crítico estudado em sala de aula, mas sim a oferta de um serviço que pode ser adquirido a fim de buscar uma prática voltada a técnica, ao desenvolvimento da coordenação motora e dos benefícios proporcionados pela atividade.

Em sala de aula, o vínculo que a dança estabelece com a disciplina lecionada diz muito sobre o objetivo do seu uso. Muitos dos momentos em que a dança é praticada nas escolas, apesar de estar sob responsabilidade de uma disciplina, não necessariamente está intrínseca ao conteúdo como instrumento de análise crítica ou como fonte histórica. Seu envolvimento é dado pelo calendário festivo da comunidade escolar, ou até mesmo pelos serviços disponibilizados pela escola. Geralmente, as

danças estão presentes no período entre junho e julho nas festas juninas, nos shows de talentos, semanas culturais e apresentações de final de ano. Sua presença é variada, pois ela está diretamente relacionada com a escola, seja ela pública ou privada, com a gestão vigente, com o corpo docente, a proposta pedagógica e com o envolvimento dos alunos. Mesmo levando em consideração esses fatores tão essenciais para compreender a frequência com a qual a dança está presente e a forma como ela se dá no ambiente escolar, temos que reconhecer que elas estão comumente restritas às disciplinas de Educação Física e Artes, e, por mais que ambas as disciplinas se atentam ao caráter prático e técnico da dança nas aulas, o que não é prioridade no âmbito da História, é necessário atentar-nos que o início do debate sobre a presença e ausência das danças na escola diz respeito a um tópico anterior que vem sendo discutido nas graduações de Educação Física e Artes, onde a formulação dos currículos dos cursos de licenciatura constam com ausências e limitações quanto ao uso da dança. Logo, é uma questão mais profunda e anterior à disciplina de História.

Sendo uma questão anterior à disciplina de História, é notório que as discussões e reflexões feitas a partir das demais áreas contribuem para que a História possa pensar na dança enquanto documento histórico utilizado em sala de aula. Estamos tratando do papel secundário que é dado não só à dança, mas ao trabalho artístico em geral no ambiente escolar (PORCHER,1982), a não atribuição de valor ao trabalho artístico também diz respeito a não compreensão da dança enquanto área de conhecimento (MARQUES, 1990), mesmo que estejam presentes as indicações de uso da dança nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

As perspectivas são múltiplas e diante a interdisciplinaridade, ampliam o alcance do uso da dança em sala, seja enquanto documento, seja enquanto atividade física. Não podemos deixar que afirmar que os embates considerados pela Educação Física e pela Arte nos permite compreender o quanto o debate é latente e também pertence à História e demais áreas. Convém-nos atentar ao ponto central da questão quando relacionamos dança e ensino, pois encontramos nessa relação um leque de possibilidades para além do seu sentido prático. A utilização

da dança na disciplina de História não está voltada ao ensino da dança em si, embora seja possível atrelar uma sequência de movimentos ou o próprio ato de dançar com o pensamento crítico. No entanto, História e o professor de História não carregam uma responsabilidade técnica, mas frente ao caráter científico, frente ao ensino, a dança também pode ser questionada para compreender o próprio tempo, são os questionamentos que permitem fazer da dança uma evidência histórica.

O olhar crítico do historiador está para além, pois ele contextualiza a prática cultural no tempo. Logo, os movimentos, a música, as vestes, os instrumentos, o cenário que compõe o local, as pessoas ali presentes, tudo está passível ao questionamento, tendo em vista que dança é, antes de tudo, a vivência de grupos específicos diante de uma realidade composta por memórias, significados, simbolismos e expectativas. É também a capacidade do corpo e da mente de traduzir em movimento aquilo que se vivencia coletivamente em seu aspecto mais subjetivo.

Pesquisa empírica

A parte empírica da pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Cuiabá localizada em um bairro periférico da região sul da cidade. Para as visitas, todo procedimento metodológico foi construído a partir das referências apresentadas por Uwe Flick (2009), justamente por se tratar de uma investigação qualitativa, onde elaborou-se um questionário a fim de guiar as duas rodas de conversas com os alunos para melhor conhecê-los e observar o envolvimento dos jovens estudantes com a temática proposta pela pesquisa.

O registro dos dados apresentados foram coletados por gravação de áudio e posteriormente transcritos para análise mediante a identificação fictícia dos sujeitos. Para a primeira aula, optou-se partir das questões mais amplas para as mais específicas justamente para mapear as noções prévias que eles carregam sobre as danças e folguedos populares de Cuiabá, principalmente, se já tem ou não alguma vivência diante do contexto do siriri dentro ou fora da escola. Na segunda visita, foram reproduzidas as três fontes selecionadas do *YouTube* para dar continuidade às reflexões. O primeiro documento é o registro de uma festa de

santo da zona rural, onde os festeiros dançam siriri de roda. Já o segundo, é um documentário a respeito da trajetória do Grupo Folclórico Flor Ribeirinha. E o último, é um recorte do espetáculo Mato Grosso Dançando o Brasil, também do Flor Ribeirinha, onde os dançarinos expressam o siriri de forma espetacularizada.

Unidades investigativas

A análise das narrativas foram divididas em cinco unidades investigativas, sendo elas: 1) A experiência pessoal, 2) Formas de compartilhamento e expectativas de aprendizagem, 3) Dança, sujeito e narrativa, 4) Tempo e evidência e 5) Transformação da prática cultural. Diante dessa divisão, reforço aqui o problema central da pesquisa que consiste em investigar como o passado dialoga com os jovens estudantes através dos vídeos de siriri, e pontuo também os objetivos específicos voltados a compreender quais as relações entre o siriri e os discentes, quais os significados são dados ao conhecimento histórico presente no siriri e como as danças regionais estão presentes na cultura escolar.

Trago aqui a reflexão das narrativas à luz do conceito de Consciência Histórica, tendo em vista que, segundo Rüsen "A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária." (RÜSEN, 2001, p.56). Logo, ao observarmos as contribuições dos jovens estudantes, estamos também considerando suas vidas no sentido prático, bem como suas experiências cotidianas e, principalmente, a forma como se reconhecem no mundo, ou seja, a interpretação do ser no mundo e de suas ações no tempo é parte significativa no que compreende a ser a consciência histórica. Definindo o conceito temos que:

A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conforme a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências no tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias da vida (RÜSEN, 2001).

Logo, considerando a unidade investigativa número um "A experiência pessoal" e, diante do contexto apresentado pelos alunos, podemos

observar que a dança está presente no cotidiano como forma de entretenimento. Devemos refletir sobre o espaço que a dança ocupa na experiência dos alunos para além das apresentações que já realizaram na escola envolvendo atividades e notas. No período em que estão fora do ambiente escolar os alunos têm maior contato com a dança através da internet pelo aplicativo *TikTok* e também através dos gêneros musicais que mais gostam, onde observamos que as danças tradicionais regionais não estão incluídas em seus relatos e preferências, apesar de que alguns alunos estão inseridos na vivência do siriri e cururu já que suas famílias mantêm a prática das festas de santo.

Nesse sentido, a dança não está atrelada unicamente ao contexto do ensino, mas ela se mostra presente de maneira natural, ou seja, não ensaiada e diversa em relação ao gosto e experiência do discente. Ainda sobre a experiência pessoal, e partindo da consciência histórica, ao questionar os alunos sobre a composição dos festejos populares cuiabanos, nota-se que as vivências das festas de santo são restritas a uma pequena parcela da turma, mas que ainda sim os demais alunos conseguem identificar os aspectos fundamentais que caracterizam a festividade. Pedro e Bruno trazem consigo perspectivas diferentes, enquanto um evidencia a roda de samba como algo frequente nas festas realizadas em sua família, o outro traz uma outra concepção de festa de santo relacionada aos Pretos Velhos - os santos que bebem café - e à São Benedito, padroeiro dos mesmos.

As narrativas dizem sobre a experiência no tempo e a intenção do agir, ou seja, nesse contexto, a orientação perpassa pela vivência que eles cultivam no ambiente familiar, quesito fundamental para observarmos as carências que Bruno e Pedro carregam de interpretações a respeito do que é uma festa de santo. Essa mesma carência, assim como as carências expressas em outros âmbitos da vida dos alunos, é intrínseca ao tempo e ao agir. Logo, conforme as carências vão sendo supridas, outras estão se formando. Assim:

O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenho-

rar-se dele de forma tal que possa realizar as intenções do seu agir. Nessas intenções há igualmente um fator temporal, do que é o caso 52 para si e para seu mundo; ele vai, por conseguinte, sempre além do que experimenta como mudança temporal, como fluxo ou processo do tempo. Pode-se dizer que o homem, com suas intenções e nelas, projeta o tempo como algo que não lhe é dado na experiência (RÜSEN, 2001, p.58).

A segunda unidade investigativa "Formas de compartilhamento e expectativas de aprendizagem" se volta, em primeiro plano, aos meios os quais os alunos consideram possíveis, ou não, no ensino de História. Pensar na possibilidade de aprender história através da dança reflete uma cadeia de concepções enraizadas pela cultura escolar. Este conceito, é dado como o bojo de conhecimentos composto por uma gama de saberes articulados, selecionados e organizados trabalhados por alunos e professores no ambiente escolar. Logo, sobre a relação entre a cultura e a escola, Jean Claude Forquin infere que:

A cultura é o conteúdo substancial da educação (...), a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação (...), que a cultura se transmite e se perpetua. (FORQUIN, 1993 p.14).

Uma das raízes reforçadas perante a cultura escolar está na escrita. A noção de que o conteúdo só está sendo partilhado e apreendido de maneira efetiva através da escrita faz parte de uma concepção recorrente muito reforçada nas escolas. Ao trazer o siriri para as aulas de História estamos ampliando a concepção de documento histórico para além do estigma de que é necessário buscar novas fontes para que as aulas se tornem mais dinâmicas e interessantes. Não se trata de fazer da aula de História um atrativo através da dança, mas sim de compartilhar as ferramentas que possibilitem os alunos a buscar construir o pensamento crítico em conjunto com o professor questionando-a. Quando os alunos citam que "A atividade escrita é melhor para aprender conteúdo" e "Porque não é toda atividade que se resolve dançando" podemos observar a distância dada entre o pensamento crítico e o critério de avaliação, pois mesmo aceitando que cada aluno tenha sua preferência em rela-

ção à forma de aprender, ainda sim essas narrativas expressam um quê referente a validade da utilização da dança como fonte, o que posteriormente vai dizer se ela é útil ou não na sua condição enquanto processo avaliativo. O que a história resolve? O que o siriri resolveria?

Ao utilizarmos o siriri como documento histórico, estamos trazendo à tona o que Febvre trata como mais apaixonante, ou seja, a possibilidade de dar voz ao não dito, em refletir sobre o homem no tempo. A questão que os alunos apontam não está na possibilidade de uso da dança em sala de aula, mas sim a condição em que ela será utilizada. É interessante priorizar que história por si não resolve problemas, pois ela não finda. Tendo em vista que os questionamentos são vastos, cabe observarmos, assim como dito anteriormente, que a cultura escolar pautada na memorização e na escrita como forma de “absorver” conteúdo também reflete nas concepções de aprendizado e de ensino que os alunos carregam consigo. Nota-se, nesse ponto, a tensão entre a cultura escolar e a cultura histórica dos jovens estudantes.

A terceira unidade investigativa “Dança, sujeito e narrativa” foi pensada para abarcar três aspectos importantes que podem ser observados na fala dos alunos que afirmaram a possibilidade de aprender História através da dança. Os discentes consideram em suas falas o tempo e o sujeito. Nota-se que a prática da dança é contextualizada pelo tempo passado, que só é possível por ser praticada por indivíduos que compartilham de uma mesma cultura. Quando Leandro expressa que:

A História, quando a gente tá fazendo aula prática a gente vai ler sobre, por exemplo, sobre evolução, sobre histórias antigas... Naquela época a dança é como se fosse tipo ritual, um ritual, cada um tem sua religião, seu deus, aí eles dançavam, por exemplo, a dança da chuva, tipo isso, entendeu? (Leandro apud MARIOTO, 2022).

Observamos que ao tentar exemplificar para compreender a discussão em seu sentido prático, ou seja, possibilitar a visualização de uma situação para expressar algo abstrato, o aluno infere que o significado da dança da chuva é conservado em uma comunidade através da prática da dança. O reconhecimento da dança como meio de compreensão de um tempo passado e também dos indivíduos nele presentes, atrelado

aos escritos sobre evolução e as histórias antigas, nos diz sobre como a partir da dança o aluno enxerga a capacidade de refletir sobre o contexto histórico, ou seja, invoca o tempo, os indivíduos, os ritos, as questões culturais, religiosas e de organização social pensados a partir da dança. Afirmando que é possível aprender História através da dança, a discente Ana justifica: "Porque tem muitas histórias de dança que é história, tipo história, tem história de dança então acho que com isso a gente pode aprender." A partir dessa afirmação podemos conferir que o caráter do que é histórico está na atribuição de significados, não necessariamente na dança como método, mas sim nos motivos pelos quais ela carrega determinado significado ao ser reproduzida dessa forma.

No mesmo sentido podemos trazer a justificativa da aluna Milena ao dizer "Porque a dança representa as coisas que tem na História." Pois nesse quesito, a dança está intrínseca ao contexto o qual ela ocorre, o que conseqüentemente a faz expressar algo que já aconteceu diante do seu significado. Logo, a dança enquanto prática cultural passa a ter uma temporalidade que a aloca, sujeitos que a dançam e significados que a compõem. É interessante ressaltar que alguns estudantes recorrem ao passado não só para buscar uma origem do siriri, mas principalmente para dar sentido ao que é dançado hoje, atualmente. Os discentes buscam reconhecer a partir do cenário, das roupas, dos sons e dos instrumentos as influências que permeiam algo que hoje é tido como cuiabano. Em uma escala mais geral os jovens citam "Os antigos" e "Os antepassados" referindo-se aos avós, bisavós e tataravós, e em escala mais específica trazem os indígenas, europeus e africanos como parte da influência que forma o siriri. É no movimento circular e no bater das mãos, muito mais presente no primeiro vídeo que no segundo, que os alunos percebem a semelhança com a cultura indígena.

O passo dos pés, pisados em forte marcação, não chamou atenção dos alunos como parte dessa herança indígena, mas anteriormente havia sido atrelado ao samba, assim como as bandeiras foram atreladas à festa junina. Em conversa com a professora, ela informou que a turma havia dançado siriri na festa junina da escola, e que poderia ser esse um dos motivos que, no primeiro momento pelo primeiro vídeo, teria

aproximado o siriri à quadrilha. Seguindo esses pontos são notados dois movimentos, o primeiro onde é reconhecido no siriri identidades indígenas, africanas e europeias, ou seja, uma certa e o sustenta, e o segundo movimento, onde os jovens expressam nas palavras através do núcleo familiar como avó, bisavó, e tataravó, o sentido de repassar uma tradição para outras gerações.

A quarta unidade investigativa "Tempo e evidência" é definida a partir da inserção de dois quesitos até então não notificados pelos alunos. O primeiro é a identificação do tempo passado, presente e do tempo futuro, e o segundo é referente às noções de evidência histórica. Ao questionar sobre quais os tempos abarcados pela História, é através da evidência que os alunos se voltam para explicar o passado. Os discentes atribuem aos fósseis e aos relatos a noção de "prova". Leandro cita que: "A História fala que os dinossauros existiram, aí você fala "Dinossauro não existiu!" Mas aí você encontra os fósseis dele lá..." e Camila salienta que: "Eu não estava lá quando aconteceu, mas tem muita gente que dá depoimentos." Ambas as afirmações carregam a percepção de que o estudo da História pressupõe o conhecimento de um acontecimento passado. É a evidência, seja por um documento escrito, um objeto ou um relato, que permite refletir sobre o contexto histórico. Nesse quesito a História está no estudo do passado, enquanto ao tempo presente cabe o questionamento da fonte e ao futuro a imprevisibilidade.

A última unidade investigativa "Transformação da prática cultural" diz respeito ao modo como os discentes percebem no siriri e nas festas de santo a capacidade de transformação. Quando questionados sobre a existência das festas de santo, há uma divergência de opiniões que englobam, por um lado, o engessamento da prática cultural, e por outro sua dinamicidade frente ao tempo. A partir dessa divergência conseguimos compreender na narrativa dos alunos a forma como o tempo é tido como um conceito necessário para refletir sobre o mantimento de uma tradição. Duas perspectivas envolvem a questão da transformação. A primeira está na noção de que a cultura se mantém ao longo do tempo por ser praticada da mesma forma, ou seja, não passa por transformações. E a outra está em reconhecer que a passagem do tempo é essen-

cial para as transformações que levaram o siriri a ser dançado da forma que está atualmente. Ao considerar que a maneira de dançar passou de geração em geração, nota-se que o ato de dançar o siriri e todo o significado que ele carrega só é possível pelo mesmo ser praticado pelas pessoas presentes no próprio tempo em que vivem.

Logo, o siriri não é algo pronto, ele é produto daqueles que o dançam no tempo vigente, aspecto essencial para compreendermos as mudanças de ordem cênica, coreográfica, musical, e tantas outras oriundas das necessidades dos indivíduos no tempo.

Considerações finais

Atravessamos um percurso que parte de uma dança regional até chegar ao contexto escolar. A intenção em trazer a dança para a sala de aula é, antes de tudo, uma forma de questionar sobre as noções de documentos que priorizamos no ensino de História, colocando o questionamento para nós historiadores e professores de outras áreas de conhecimento e também para os próprios alunos enquanto sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem, poderíamos aprender história através de uma dança popular?

Parte do que é o ato de aprender história está atrelado, primeiramente, com exercício do pensamento crítico e do questionamento da sua própria realidade a partir de suas faltas. É importante que os jovens estudantes se vejam como parte desse processo enquanto sujeitos históricos. Pois, se temos hoje o siriri em sua maneira espetacularizada acontecendo ao mesmo tempo em que o siriri de quintal, é notório que a passagem do tempo permitiu com que as necessidades dos grupos vigentes constituíssem novas formas de movimentar-se ainda dentro da essência preservada pelas narrativas das comunidades locais.

Se isso constitui o que é tido como cultura popular cuiabana, se o siriri enquanto dança regional mato-grossense representa um coletivo, podemos refletir que ele só ocorre por ser produto de sujeitos que vivem em um mesmo contexto histórico e que fazem dos usos da memória uma ferramenta importante na manutenção da identidade regional. O tempo é imprescindível ao tratarmos da dança enquanto documento,

justamente porque ele envolve a capacidade de transformação dos folguedos populares diante de um passado que é constantemente revisitado pela comunidade. Não é acidental que os jovens estudantes façam o movimento de destacar não só no siriri, como também na dança da chuva, aquele que dança, ou seja, para cada manifestação cultural é necessário um corpo para expressá-la, corpo este que mantém relações com o passado e o presente, bem como uma expectativa do futuro. Logo, a dança faz o deslocar entre os tempos em relação os indivíduos praticantes do siriri ao mesmo tempo que gera reflexos naqueles que, apesar de não praticá-la, a compreendem como fator essencial presente na identidade local.

As manifestações populares nos permitem refletir sobre aspectos singelos e muito significativos a respeito da estrutura dessa sociedade que compartilha o mesmo contexto histórico. Não se trata apenas de movimentos, se trata dos significados que esses movimentos carregam e das relações que esses movimentos constroem com o cotidiano, ou seja, até chegarmos ao momento de dançar o siriri, precisamos antes passar pela festa de santo, pelo cururu, pelo quintal, pelo núcleo familiar e seus embates, pelos saberes compartilhados, pela baixada cuiabana, por todo o cotidiano. Deve-se destacar, principalmente, que temos o siriri enquanto resultado de um processo colonial que, em vista de um exercício violento do colonizador, se tornou produto de uma raiz composta de significados ligados às etnias indígenas locais e às diferentes etnias do continente africano que foram escravizadas.

Portanto, relaciona-se sujeito, tempo e espaço enquanto aspectos fundamentais para a realização de um folguedo popular. Olhar para dança pela perspectiva da análise historiográfica nos permite compreender que, assim como a História, existe uma responsabilidade social a qual a dança se encarrega de exercer. A dança enquanto documento, bem como as narrativas dos jovens estudantes, ampliam as perspectivas e aproximam o ensino de História dos discentes, fazendo com que se reconheçam enquanto parte do processo de ensino-aprendizagem. A dança em si, é a forma que o corpo traduz as construções, tradições e memórias de uma comunidade, ao trazê-la para a sala de aula, reconhe-

ceмос seu potencial enquanto ação transformadora e mantenedora de significados que estão constantemente em construção e ressignificação diante do contexto histórico vivenciado.

Fontes

FLOR RIBEIRINHA. História DONA DOMINGAS - Documentário *Tipos mato-grossenses*. YouTube, 19 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bMu7UVPFVjo>

FLOR RIBEIRINHA. *Siriri MATO GROSSO DANÇANDO BRASIL*. YouTube, 8 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W1ugauffZEU>

QUEIROZ, Sydney. *SIRIRI cuiabano*. YouTube. 24 de maio de 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2gRZA-xC6n8&t=155s>

Referências

EHRENBERG, M. C. **A Dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar: aproximações entre formação e atuação profissional**. 2003. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas.

FLICK, UWE. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FRONZA, M. **A interj-subjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. 2012. 446p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

GASPARI, T. C. **Educação Física Escolar e Dança: uma proposta de intervenção**. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

GRANDO, Beleni S. (org.). **Cultura e Dança em Mato Grosso: Catira, Curussé, Folia de Reis, Siriri, Cururu, São Gonçalo, Rasqueado e Dança Cabocla na Região de Cáceres**. Ilustrações Claudyo Casares - Cuiabá MT: Central de Texto; Cáceres, MT: UNEMAT Editora, 2005.

IPHAN. **Inventário Nacional de Referências Culturais**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

- OSÓRIO, Patrícia. **Os festivais de Cururu e Siriri: Mudanças de cenários e contextos na cultura popular.** *Anuário Antropológico*. v.37, nº1, p.1-25, jul. 2012.
- Pires de Sousa, Nilza Coqueiro; Hunger, Dagmar Aparecida Cynthia França; Caramaschi, Sandro. **A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido.** *Motriz-revista de Educação Física*. Rio Claro: Univ Estadual Paulista-unesp, Instituto de Biociências, v. 16, n. 2, p. 496-505, 2010.
- PORCHER, Louis. **Educação Artística: Luxo ou Necessidade?**. São Paulo: Summus, v. 12, 1982.
- RÜSEN, Jörn. **Formando a consciência histórica: para uma didática humanista da história.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. *Humanismo e didática da história*. Curitiba: W. A. Editores, 2015b, p. 19-42.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Dança a serviço da educação.** São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2008.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 21-51.
- SOUZA, Alessandra Aparecida Jorge de. **Nada melhor do que trazer o Santo para casa!** A dinâmica das festas de santo de família na baixada cuiabana, 2017.
- SOUZA, M. J. de. **A Dança na formação do profissional de Educação Física: legitimação de uma cultura ou quebra de paradigmas?** In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO- OESTE, 6, 2003, Campo Grande. Anais... Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2003.
- STRAZZACAPPA, M; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da Dança.** São Paulo: Papyrus, 2006.

5

***EDUCAÇÃO HISTÓRICA E
MANUAIS DIDÁTICOS***

Das marchas aos livros: representações do Tenentismo em livros didáticos (1944 - 1961)

*Eduardo Garcia Ramos - UEL ¹
eduardo.garcia@uel.br*

Introdução

O ano de 1922 foi no Brasil, palco de diversos acontecimentos marcantes como o centenário da Independência, a criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e a Semana de Arte Moderna. Mas também deu início, com a Revolta dos 18 do Forte em 5 de julho, a um longo período de revoltas armadas que desestabilizariam, ainda mais, o frágil equilíbrio da Primeira República (SCHWARCZ; STARLING, 2016, p. 347), ficando conhecidas na posteridade como Tenentismo.

Esse termo designa os movimentos de rebeldia da jovem oficialidade militar ocorridos no Brasil ao longo da década de 20 e 30, segundo Anita Prestes (2014, p. 13), e tiveram como principais expressões a Marcha dos 18 do Forte (1922), o Levante de São Paulo (1924), e a Coluna Prestes –

¹ Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – campus de Assis e mestrando pelo Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

Miguel Costa (1924 - 1927), além de terem sido elemento fundamental para o triunfo da Aliança Liberal na Revolução de 1930, que destituiu Washington Luís da presidência, levando Getúlio Vargas ao poder (FAUSTO, 1997, p. 103).

Em todas as revoltas, conspirações e golpes no Brasil republicano, realizadas entre os anos de 1922 e 1964, houve a participação dos jovens tenentes rebeldes da década de 1920. A ação política desse grupo foi decisiva para os rumos que a história tomou (GRANATO, N. C. 2022, pg. 56).

Diversas interpretações acerca do tenentismo foram e vêm sendo produzidas pela historiografia, estando entre as principais as de Virgínia Santa Rosa (1932), Maria Cecília S. Forjaz (1977), Boris Fausto (1991), Mário Cléber M. Lanna Jr (2003) e Anita Leocádia Prestes (2014), colaborando na construção de diferentes narrativas. Portanto, com o advento do centenário deste período, considerado por Fausto peça-chave para a compreensão dos eventos que levaram à ruína da República Velha (FAUSTO, 1993), torna-se necessário que voltemos uma vez mais o olhar para este recorte histórico, sobretudo na forma como a experiência desse período fora enxergada pela sociedade que se sobrepôs a ele.

Neste ponto, cabe lembrarmos a obra de Reinhart Koselleck no que se refere aos espaços de experiência, se pensamos na maneira como as produções historiográficas da Era Vargas e do posterior Período Democrático concebiam o Tenentismo. Afinal, a experiência se reveste da elaboração sobre o que aconteceu no passado e o conseqüente estabelecimento destes acontecimentos tomam base, por exemplo, no discernimento sobre aquilo que foi bom ou ruim, de forma a acrescentar tais intervenções no comportamento (KOSELLECK, 2015, pg. 312).

A escolha dos livros didáticos como fonte de pesquisa justifica-se por sua ampla abrangência no cotidiano escolar e sua importância no papel da reprodução das doutrinas impostas por determinados setores do poder e pelo Estado (BITTENCOURT, 1997, pg. 73), possibilitando, através desta investigação, entender a maneira como o ensino secundário se articulava ao contexto político de sua época, conforme nos mostra Alain Choppin:

Uma vez que são destinadas a espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos, e podem ser reproduzidos e distribuídos em grande número sobre todo um território, os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica. Isso porque (...) são objeto de uma regulamentação que difere sensivelmente daquela a que são submetidas as demais produções impressas; regulamentação que é geralmente mais estrita (...). O estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar. Escrever a história dos livros escolares (...) sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo (...), não faz qualquer sentido (CHOPPIN, 2002, pg. 560 – 561).

De tal modo, é através da análise dos livros didáticos e de sua relação com o sistema sociopolítico no qual se articula, que podemos, de acordo com Halferd Carlos Ribeiro Junior, descrever o panorama entre uma sociedade e a interpretação histórica do que ela valoriza sobre si, uma vez que o livro didático se insere como parte de um cenário complexo, envolvendo diversos setores e interesses sociais (2008, pg. 11).

[...] a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores (CHOPPIN, 2002, pg. 557).

Esta pesquisa objetiva, portanto, analisar a forma como o tenentismo fora abordado nos livros didáticos de História do Brasil destinados ao

ensino ginasial (atual Ensino Fundamental II) entre os anos de 1944 e 1961, investigando como as reformas educacionais ocorridas tanto na Era Vargas – como é o caso do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, conhecido como Reforma Capanema e do Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro 1938, que ocasionou na criação da Comissão Nacional do Livro Didático – quanto às ocorridas ao longo do breve Período Democrático – a Reforma Curricular de 1951, cuja proposta dava aos estados e ao professor maior autonomia ao elaborar o programa de ensino, e também a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que modificou o currículo escolar e deu ainda mais autonomia aos Estados e às unidades escolares para deliberarem o conteúdo a ser ministrado (Idem, pg. 46 - 47) – tiveram impacto sobre a forma como os livros didáticos publicados abordaram as revoltas tenentistas:

Tendo como referência o livro de Guy de Hollanda e as portarias ministeriais que legislavam sobre o ensino de história, podemos inferir que o currículo dessa disciplina, entre 1946 e 1963, passou por algumas transformações. Podemos delinear três situações distintas.

A primeira, de 1946 a 1951, em que o ensino da disciplina estava de acordo com a Reforma Gustavo Capanema; a segunda, de 1952 até 1961, delimitada, sobretudo, pelas Portarias Ministeriais nº 966, de 02 de outubro de 1951, e nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951; e a terceira, a partir do ano letivo de 1962, com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (RIBEIRO JUNIOR, 2008. Pg. 44 – 45).

Promulgada no apogeu da Era Vargas, em 1942, a Reforma Capanema, ou Lei Orgânica do Ensino Secundário, foi responsável pela reestruturação do ensino secundário, fixando-o em dois ciclos: ginasial e colegial (DALLABRIDA, 2014, pg. 408). É através dessa reforma que serão estabelecidos os valores almejados pelo Estado Novo na formação do aluno-cidadão, segundo Ribeiro Junior: um cidadão moral, patriótico e humano (pg. 35). Já o Decreto-Lei nº 1006 por sua vez, designou regras para o uso e distribuição do livro didático em território nacional. Essas reformas educacionais são de grande importância para a elaboração desta pesquisa, pois de acordo com Ribeiro Júnior, ambas constituirão os fundamentos legais do Ensino Secundário no Brasil até 1961:

O Ensino Secundário, no período entre 1942 e 1961, entre a Reforma Capanema e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi regido pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 09 de abril de 1942. Essa lei, conhecida como Reforma Capanema, foi elaborada de acordo com os interesses do Estado, dirigido pelo Getúlio Vargas, para a educação escolar, sob a égide da centralização administrativa do governo federal e, sobretudo, do projeto político do Estado Novo. (...) O Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, reformulado pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, criou a Comissão Nacional do Livro Didático, estabelecendo as normas para o uso do livro didático em sala de aula, bem como as orientações para o professor, critérios para elaboração e autorização das edições didáticas para serem adotadas pelas escolas em território nacional (RIBEIRO JUNIOR, 2008, pg. 34).

Por outro lado, se pensamos em centralização quando a Era Vargas nos vem à cabeça, o quadro que se nota com o advento da democracia no final de 1945, é justamente o oposto em todos os cenários da vida pública, sobretudo no que se refere ao campo da política e educação. Os artigos 5º e 6º da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 estabeleceram às competências da União e da Federação a legislação sobre as Leis de Diretrizes e Bases, conferindo aos estados a partir de então, certa autonomia para organizarem seu próprio sistema educacional, resultando em uma descentralização administrativa no sistema de ensino, conforme nos conta Ribeiro Junior (Idem, pg. 39).

A constituição de 1946 manteve as conquistas sociais obtidas desde a década de 1930, mas repôs a exigência da democracia e do exercício dos direitos políticos como condições incontornáveis para a vida pública brasileira. Seu texto previa uma rotina democrática para as instituições republicanas, com eleições diretas para os postos de governo no âmbito Executivo e do Legislativo e nas três esferas da federação. (...) Durante vinte anos, a Constituição de 1946 serviu de norte ao país e imputou um ritmo democrático à vida pública nacional: reconheceu no parlamento um ator político decisivo, (...) consolidou o funcionamento dos partidos políticos, fortaleceu a independência dos sindicatos e garantiu a organização de eleições regulares razoavelmente limpas (SCHWARCZ; STARLING, 2016, pg. 396).

Resultante dos processos de mudança ocasionados pela Reforma Capanema e a redemocratização, Ribeiro Junior e Martins afirmam que a

Reforma Curricular de 1951 vai conferir, a partir de então, às competências do Conselho Nacional de Educação a elaboração de um currículo padronizado de História a ser lecionado no ensino secundário. Sua finalidade era garantir a unidade territorial e espiritual do país, ao mesmo tempo em que conferia ao professor certa autonomia para que pudesse adaptar o conteúdo a seu contexto regional, indo de acordo com as condições de aprendizagem de seus alunos (2018, pg. 8).

A reforma curricular do início da década de 1950 insere-se em debates e processos sociais de expansão da educação secundária. Braghini (2005) destaca, ao abordar a historiografia do ensino secundário, que os discursos sobre essa etapa da educação nos anos 1950 repercutem as mudanças que perpassam os demais espaços sociais, nos quais, por exemplo, a ênfase recai sobre a inter-relação entre o crescimento urbano-industrial, a demanda da classe média por ascensão social usando o ensino secundário como via de acesso, as pressões exercidas sobre esse ensino e, por fim, se a política governamental faria repercutir, no caso da educação, tais mudanças sociais (RIBEIRO JUNIOR; MARTINS, 2018, pg. 4).

Essa medida vai vigorar até 1961, quando a descentralização administrativa do ensino será, de fato, posta em prática por Anízio Teixeira e Guy de Hollanda através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024 de 20 de dezembro de 1961 (RIBEIRO JUNIOR, 2008, pg. 39). Essa lei modificará o currículo secundarista para o ensino de História, de forma a dar ainda mais autonomia às Unidades Federativas e suas respectivas escolas, para deliberarem sobre o currículo a ser ministrado (Idem, pg. 47). Haddock Lobo – autor de um dos livros didáticos a serem usados como fonte de pesquisa – elucida o fato dessas modificações implicarem na necessidade de uma reformulação geral da maioria dos materiais didáticos, sobretudo de História, a fim de se adaptarem a essa recém adquirida autonomia de elaboração curricular (s/d. pg. 9).

O contexto educacional de 1961 se destaca, portanto, pela retomada das disputas ideológicas em volta do projeto de elaboração das Leis de Diretrizes e Bases, disputas iniciadas em meados da década de 1920 entre os chamados “pioneiros” e os setores conservadores tradicionais, entre eles os católicos, cujo monopólio da educação privada data o pe-

ríodo colonial. O advento da democracia reacenderá o debate em torno de suas reivindicações. Os partidos de esquerda, uma vez deixando a clandestinidade, passaram também a reivindicar sua atuação no cenário político nacional (ROMANELLI, 1986, pg. 128). Essa reformulação, portanto, é o que norteará a elaboração deste projeto, de modo que investigaremos, como citado anteriormente, a maneira como as representações das revoltas tenentistas foram se modificando com o advento dessas reformas curriculares, sobretudo a partir de 1961.

Para a realização desta pesquisa, foram escolhidos como fonte de análise os livros *História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial*, de Joaquim Silva (1944) – publicado nos anos finais da Era Vargas, após a Reforma Capanema; *História do Brasil: primeira série ginásial*, de Alcindo Muniz de Souza (1951) – publicado já sob a égide da democracia, sofrendo influência da Reforma Curricular aprovada no mesmo ano; *História do Brasil: 1ª série, curso ginásial*, de R. Haddock Lobo (1958) e *História do Brasil para o Exame de Admissão*, de Roberto Bandeira Accioli e Alfredo D'Escragnolle (1961) – sendo este exemplar, por sua vez, destinado para alunos pleiteantes ao exame de admissão para o Ensino Colegial (atual Ensino Médio) do Colégio Pedro II. As fontes em questão foram coletadas no acervo do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD) da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP).

O amparo bibliográfico utilizado para a laboração desta pesquisa encontra-se, sobretudo, nas obras de Ribeiro Junior (2008; 2018) cujo estudo dos livros didáticos de História do Brasil publicados por Joaquim Silva ao longo do mesmo recorte temporal, a fim de descobrir as mudanças na forma como os fatores que levaram à Independência do Brasil são expressas em tais livros, deram o pontapé inicial para que a hipótese desta investigação fosse levantada. Ribeiro Junior argumenta que para compreendermos a dimensão dessas alterações curriculares, é de suma importância o entendimento da maneira como o ensino secundário se caracterizava na época, sobretudo a História enquanto disciplina escolar, a fim de delimitarmos a relação entre o ensino secundário e sua produção didática:

O período entre 1946 e 1961 foi marcado pela necessidade de reconstrução de uma sociedade democrática e da tentativa de desenvolvimento econômico e social. Diante desse quadro, a educação escolar cumpre um papel primordial: formar cidadãos para esse cenário político, tanto do ponto de vista da transmissão de valores positivos para a sociedade democrática, à unidade nacional, ao povo brasileiro, e à sua identidade; quanto da formação de pessoas qualificadas para as oportunidades de emprego nas áreas industrial, comercial e administrativa (RIBEIRO JUNIOR, 2008, pg. 12).

Apesar da semelhança entre objetos e período histórico a serem trabalhados, o diferencial desta pesquisa encontra-se no conteúdo a ser investigados nesses livros, voltando-se esta pesquisa à análise das representações acerca do movimento tenentista, como mencionado anteriormente. Para a compreensão acerca da historicidade dos recortes temporais em questão e suas respectivas dimensões, tanto no que se refere à Primeira República quanto a fase final da Era Vargas e o posterior Período Democrático, foi de imprescindível importância o uso dos textos de Lilia Schwarcz e Heloisa Starling (2016) e de Mary Del Priore (2017), além da obra *História da Educação no Brasil (1930 – 1973)*, de Otávia de O. Romanelli (1986).

Essas obras se incluem entre os grandes escritos da historiografia brasileira de nosso tempo, amparadas por um amplo e rigoroso escopo bibliográfico e abordando de maneira crítica e descontraída, a narrativa política do período; suas considerações sobre a cultura; a análise da sociedade e das instituições sociais presentes ao longo da História do Brasil (FAUSTO, 2016).

Objetivos

Como já mencionado, o Tenentismo representou um importante movimento de ruptura com as forças regentes da República Velha, exercendo um papel fundamental para sua derrubada. Sua compreensão é de extrema importância para elucidar os acontecimentos posteriores na História do Brasil Republicano, pois segundo Anita Prestes, muitos dos “tenentes” viriam a ocupar importantes cargos políticos após o triunfo de Vargas, como o de interventores de estado, submissos à autoridade

do Governo Central (PRESTES, 2014, pg. 95). A atuação desses “tenentes” no fim da Era Vargas é digna de nota, uma vez que a chapa oposicionista nas Eleições Presidenciais de 1945 fora encabeçada pelo Brigadeiro Eduardo Gomes, sobrevivente da Marcha dos 18 e comandante da Força Aérea Brasileira (SCHWARCZ; STARLING, 2016, pg. 386).

Através da análise das permanências e mudanças nas representações desse movimento a ser feita em livros didáticos de História destinados ao Ensino Ginásial, articuladas à análise do contexto histórico em que tais livros foram publicados, datando do final do Estado Novo até os anos finais do breve Período Democrático, objetiva esta pesquisa portanto, investigar os livros didáticos mencionados, referente aos anos de 1944, 1951, 1958 e 1961, e as Reformas Educacionais ocorridas entre 1942 e 1961, buscando estabelecer paralelos entre ambos; compreender a historicidade da sociedade brasileira do período em questão, levando em consideração as disputas ideológicas que se deram em torno da elaboração dos currículos escolares, de modo a perceber a maneira como era manifestada no ensino da História do tempo presente, ou seja, como o Tenentismo era percebido por esta sociedade.

E por fim, analisar como o contexto sociopolítico e as referidas reformas educacionais afetaram na maneira como o conteúdo era lecionado, buscando possíveis alterações nessas representações.

Metodologia

Segundo Choppin, desde o início do século XX até seus anos finais, a produção literária brasileira tinha nos livros didáticos, seu maior expoente, correspondendo à cerca de 61% dos livros publicados (2002, pg. 551). Nesse sentido, ainda de acordo com o autor, notou-se nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 60, um notável crescimento do interesse por parte dos historiadores às temáticas educacionais, encontrando-se entre elas, a análise de livros didáticos. O aspecto dessas pesquisas assume um caráter bastante diversificado, pois:

A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria

das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção etc.). Sua elaboração, realização material, comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários etc.) e de produzir debates e polêmicas (CHOPPIN, 2002, pg. 554).

Circe Maria F. Bittencourt argumenta que a fim de se entender um livro didático, é necessário analisarmos antes, todos os seus aspectos e contradições, dada a natureza complexa em que se inserem (1997, pg. 71 – 72). Portanto, seguindo esta corrente historiográfica voltada ao estudo dos materiais didáticos, pretende-se adotar como pressuposto metodológico as análises quantitativa e qualitativa para a construção da pesquisa, de tal modo em que a partir do primeiro método analítico, delimitaremos a quantidade de vezes em que os movimentos tenentistas foram mencionados nos manuais secundaristas referentes à disciplina de História, ao longo dos capítulos referentes à Primeira República e aos primórdios da Era Vargas.

A partir de então será feito o uso da análise qualitativa dessas menções, buscando compreender seu sentido, traçando paralelos com a historicidade de seus respectivos tempos presentes, de forma a investigar e compreender o impacto das Reformas Educacionais na elaboração desses textos didáticos.

(...) Trata-se então, de colocar em evidência as principais características de um livro ou de uma coleção de livros, ou, segundo uma perspectiva diacrônica, de delimitar sua evolução por meio da análise de várias gerações de manuais ou de edições sucessivas — e freqüentemente bastante numerosas — de um mesmo livro.

As pesquisas que se referem ao conteúdo ideológico e cultural dos antigos manuais escolares ou da imagem que eles apresentam da sociedade têm se mantido como o essencial da produção científica nos últimos vinte anos (CHOPPIN, 2002, pg. 556).

Considerações Finais

Levando em consideração a importância assumida pelo ensino de História como agente responsável pela construção e manutenção da memória histórica dos cidadãos de um país, presume-se a necessidade de sua reformulação curricular em casos de transformações no quadro político do país afim de construir sua legitimidade.

O período entre 1946 e 1961 é, portanto, de alta relevância para a compreensão das mudanças pelos quais passou não apenas o Ensino de História, mas toda a educação no Brasil de modo geral, de acordo com Ribeiro Júnior (2008, pg. 112), pois essas transformações no ensino e na interpretação da História para ser vinculada em sala de aula, seriam aquelas valorizadas pelo governo instituído, ou seja, o democrático. Entretanto, não podemos deixar de lado as contradições sob as quais as reformas analisadas estavam inseridas, uma vez que, apesar da notável expansão pela qual passou o sistema escolar brasileiro, grande parte da população permanecia sem acesso às escolas.

A Constituição de 1946, redigida com a retomada do regime democrático ao espectro político brasileiro, expressa muitas dessas contradições. Inspirada em uma ideologia liberal-democrática, e sofrendo intervenções de setores conservadores, a nova Constituição, diferente de sua antecessora de 1937, concedera significativa autonomia e financiamento à iniciativa privada no que tange “a liberdade de ensino” nos artigos 128 e 129, isentando os poderes públicos do dever de proporcionar e garantir a educação segundo Otaíza Romanelli (1986, pg. 170). Os livros didáticos também se inserem nessas mudanças, uma vez que, conforme o Art. 141, § 5º, sua publicação não dependeria mais da licença do poder público, diferente do estabelecido pela Reforma Capanema.

A partir de Otaíza Romanelli, podemos verificar ainda, o fato da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 ter progredido pela tentativa de unificação e descentralização do sistema escolar, não podendo, entretanto, fugir das disputas ideológicas que cercaram sua elaboração. Representou, em suma, uma vitória do *modus operandi* conservador no que tange a autonomia do estado frente a educação pública e privada, e sua posterior distribuição de recursos para estas.

Em essência, pois, a lei nada mudou. (...) Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária, mas que na verdade, foi apenas timidamente ensaiada. (...) na prática, as escolas acabaram compondo seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos que já dispunham, porém continuaram mantendo o currículo de antes (ROMANELLI, 1986, pg. 181).

Em síntese, a pesquisa em questão destaca a interconexão entre a política, a educação e a produção cultural, demonstrando como as mudanças no sistema educacional influenciaram as narrativas históricas presentes nos livros didáticos. O estudo do Tenentismo nessas fontes revela não apenas a evolução das representações históricas ao longo de um período crucial da história do Brasil, mas também as complexidades inerentes ao processo de construção e disseminação do conhecimento histórico.

Referências

- BITTENCOURT, Circe M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O Saber Histórico em Sala de Aula**. Contexto. São Paulo, 1997.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: Sobre o estado da arte. In: **Paedagogica Histórica**. Vol. 38. Espanha, 2002. Trad: Maria Adriana Cappello.
- DALLABRIDA, Norberto. **O MEC-INEP Contra a Reforma Capanema**: renovação do ensino secundário na década de 50. Perspectiva. Florianópolis, 2014.
- DEL PRIORE, Mary. Política, Terra e Trabalho. In: **Histórias da Gente Brasileira**, vol. 3: República – Memórias (1889 – 1950). Leya. Rio de Janeiro, 2017.
- FAUSTO, Boris. A derrubada das oligarquias. In: **A Revolução de 1930**. Historiografia e História. 1991. Pg-86-114.
- GRANATO, Natália Cristina. O tenentismo revisitado 100 anos depois: um estudo da trajetória política de suas lideranças. In: **Mundo e Desenvolvimento**: Revista do Instituto de Estudos Econômicos e Internacionais. São Paulo. 2022.
- KOSELLECK, Reinhart. Espaço de experiência e horizonte de expectativa: duas categorias históricas. In: **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Contraponto. Rio de Janeiro, 2015. pg. 305–328.
- LANNA JR, Mário Cléber M. **Tenentismo e crises políticas na Primeira República**. 2003. Pg-313-350.

- LOBO, Haddock. **História do Brasil: 1ª Série – Curso Ginasial**. 7ª ed. Melhoramentos. São Paulo, 1958.
- LOBO, Haddock. **História do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, S/D.
- PRESTES, Anita Leocadia. **Tenentismo pós 30: Continuidade ou ruptura?** Consequência. Rio de Janeiro, 2014.
- RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos. **O Sistema de Ensino Ginasial e Livros Didáticos: interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961**. Dissertação de Mestrado. Franca, 2008.
- RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; MARTINS, Maria do Carmo. Reorganização do Sistema de Ensino em Tempos Democráticos: Reforma Curricular de 1951 e o ensino de História. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Vol. 18. Maringá, 2018.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. A Organização do Ensino e o Contexto Sociopolítico após 1930. In: **História da Educação no Brasil**. 8ª Ed. Vozes. Petrópolis, 1986.
- SCHWARCZ, Lília; STARLING, Heloísa. A Primeira República e o Povo nas Ruas. In: **Brasil: Uma Biografia**. Companhia das Letras. São Paulo, 2016. Pg. 318 – 350.
- SCHWARCZ, Lília; STARLING, Heloísa. Yes, nós temos democracia. In: **Brasil: Uma Biografia**. Companhia das Letras. São Paulo, 2016. Pg. 386 – 411.
- SILVA, Joaquim. **História do Brasil para o Quarto Ano Ginasial**. 10ª ed. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1944.
- SOUZA, Alcindo Muniz de. **História do Brasil: Primeira Série Ginasial**. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1951.
- TAUNAY, Alfredo D'E; ACCIOLI, Roberto. **História do Brasil para o Exame de Admissão**. 3ª ed. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1961.

Arquivo histórico de livros didáticos brasileiros: o Memorial do PNLD

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

*Margarida Maria Dias de Oliveira – UFRN
margaridahistoria@yahoo.com.br*

Origens do Memorial do PNLD

O texto que se segue trata da criação, objetivos, caminhos e contribuições do Memorial do Programa Nacional do Livro Didático com sede na UFRN/Natal. O formato como estão dispostos os livros do PNLD no Memorial trazem à tona um novo tipo de olhar sobre os livros didáticos com novas formas de uso, permitindo a navegação em direções imprevisíveis, por estudantes e professores, ou ainda, estabelecer novas conexões temporais (presente – passado, presente-futuro – como expectativa). Nas diversas formas de uso e apropriação desse espaço.

O Memorial pode suprir as necessidades de professores e alunos ao oferecer ferramentas de investigação de materiais didáticos com conteúdo históricos diversos. O Memorial do PNLD surgiu em 2010 como resposta às preocupações do Ministério da Educação, conforme destacado por Margarida Maria Dias de Oliveira na defesa de seu Memorial para professora Titular do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

– Departamento de História da UFRN. Segundo ela, em conversa com técnicos da Coordenação Geral de Materiais Didáticos – COGEAM/MEC havia relato sobre as “péssimas condições de guarda do acervo em um depósito que se avolumava desde 1985, demandas constantes de pesquisadores e necessidade dos técnicos do Ministério de acessar os livros para responder processos judiciais, jornalistas e os seus próprios trabalhos” (OLIVEIRA, 2020). O principal objetivo da criação do Memorial, portanto, era assegurar a preservação do Acervo Documental, composto por livros didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático de 1985 a 2010 (depois foi acrescentado o acervo constituído até 2018) e pelas fichas resultantes dessas avaliações.

Objetivos

Para alcançar esse objetivo, uma série de medidas foram adotadas, incluindo a catalogação, desmontagem e higienização do acervo do PNLD, bem como a digitalização e a reorganização para facilitar o acesso e pesquisa no Banco de Dados, criado posteriormente e hoje disponível para acesso via portal do Memorial do PNLD.

Assim foi surgindo um novo acervo de guarda de livros, considerando que no Brasil, Programas de livros didáticos públicos existem desde 1930. E a partir de 1985 passou a existir um Programa Nacional do Livro Didático universalizado para todos os componentes curriculares, e em toda a escolaridade básica (12 anos), além de programas especiais. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) avalia e pré-seleciona os livros que farão parte dos Guias destinados às escolas e que, portanto, poderão ser escolhidos pelos professores. Até 2010, não havia espaço dedicado a inventariar e preservar os acervos do PNLD em formato de arquivo. A conservação e preservação dos livros didáticos e dos documentos relacionados aos processos eram questões que ainda não contavam com um local adequado para armazenamento, segurança e manutenção das condições físicas desses materiais.

Foi nesse contexto que surgiu a necessidade de criar um espaço dedicado à guarda e conservação dos livros e documentos relacionados ao PNLD. O Departamento de História da UFRN, com sua experiência em

preservação, restauração e organização de acervos, propôs através da professora Margarida de Oliveira a criação do Memorial do PNLD. Para essa iniciativa, uma equipe específica de bolsistas foi designada para realizar a catalogação, desmontagem e higienização dos materiais.

A organização do Memorial do PNLD seguiu os princípios da Gestão arquivística de documentos e da gestão de documentos eletrônicos, com o objetivo de acondicionar adequadamente os materiais e possibilitar o acesso da sociedade a esse acervo. Todos os livros foram acondicionados em caixas ou pastas de arquivo, garantindo sua preservação a longo prazo e facilitando a consulta e pesquisa.



Escaneie o
QR CODE para
acessar o site

QR CODE dá acesso ao
Portal do Memorial

CHAVES, E. A. (2023). Fotografia realizada no arquivo do Memorial do PNLD

Com a criação do site do Memorial do PNLD a partir de 2014 seu uso pode ser ampliado com os livros digitalizados e organizados por coleções e por disciplinas. O propósito da digitalização dos livros era em algum momento torná-los virtual, entendendo como um recurso para pesquisadores e difusão do conhecimento sobre livros didáticos brasileiros. Neste momento o portal do Memorial do PNLD conta com apro-

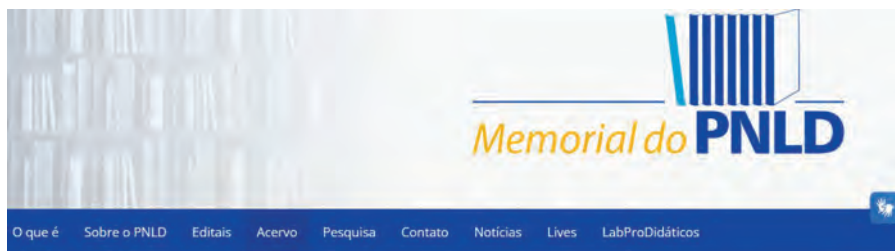
ximadamente vinte e dois mil cento e quarenta e seis livros digitalizados – 22.146 - (1997-2018). É importante ressaltar que além dos livros didáticos digitalizados, de todas as áreas do conhecimento, o Memorial possui ainda os editais de 2006 a 2020 disponíveis, sumários dos livros do PNLD 1997 a 2018, os guias dos livros do PNLD de 2005 a 2018 e as fichas de avaliação dos livros (não digitalizadas), mas disponíveis para consulta física. Este último contém um conjunto significativo de avaliações realizadas por avaliadores de diferentes regiões do país cada um com experiência em sua área de atuação. Esses profissionais desempenham um importante papel na análise crítica das obras, considerando os critérios estabelecidos no Edital.

Uma parte fundamental desse processo de avaliação é a elaboração de fichas de avaliação detalhadas e complexas. Essas fichas são cuidadosamente preenchidas pelos avaliadores, documentando suas análises e avaliações de cada obra. Elas fornecem um registro completo das impressões e conclusões dos avaliadores, o que é essencial para a tomada de decisão final sobre quais livros serão incluídos ou excluídos dos Guias. A importância das fichas de avaliação não pode ser subestimada, uma vez que são esses documentos que sustentam o processo de seleção. As fichas proporcionam uma base sólida para a tomada de decisões, garantindo que os critérios estabelecidos sejam aplicados de forma consistente e objetiva. Além disso, elas permitem uma revisão minuciosa do processo, garantindo a qualidade e a transparência do PNLD. Portanto, as fichas de avaliação desempenham um papel fundamental no processo de seleção de livros didáticos para o PNLD, assegurando que apenas as obras de maior qualidade e relevância sejam recomendadas para uso nas escolas de todo o país.

Ambiente Digital: As seções para pesquisa do Memorial

No ambiente digital do Memorial do PNLD, um vasto universo de recursos pode ser explorado. Com nove seções, esta plataforma oferece oportunidades de investigação relacionadas a livros didáticos e pesquisa acadêmica. Na seção “*O que é*”, o pesquisador encontra informações sobre a origem e a importância do Memorial para a preservação da his-

tória do PNLD e a disseminação de informações sobre essa política pública educacional. “*Sobre o PNLD*” resume as políticas de livros didáticos desde a década de 1930 até os dias atuais, incluindo a expansão para o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).



De acordo com informações disponíveis no Memorial do PNLD
(<https://cchla.ufrn.br/pnld/>)

“*Editais*” estabelece as diretrizes e procedimentos para avaliação e aquisição de materiais didáticos. “*Acervo*” lista obras disponíveis para pesquisa e permite o download de sumários de livros do PNLD de 1997 a 2018. “*Pesquisa*” oferece uma ampla gama de recursos acadêmicos, como artigos, dissertações, teses, guias e monografias relacionadas ao livro didático. “*Contato*” permite comunicação via e-mail e redes sociais como Twitter “X”, Instagram e Facebook. “*Notícias*” apresenta atualizações sobre temas relacionados ao livro didático, enquanto “*Lives*” fornece links para eventos já produzidos sobre livros didáticos. Por fim, “*LabProDidáticos*” apresenta materiais produzidos pelo Laboratório de Produção e Referência de Materiais Didáticos da UFRN. Permite acesso aos materiais didáticos produzidos pelo PIBID/História/Natal e dos trabalhos do Profhistória/CCHLA/UFRN.

Solicitação de materiais de pesquisadores do Brasil e exterior: O e-mail como fonte

Esta seção se dedica a explorar as interações entre professores, pesquisadoras, pesquisadores e estudantes de diversas regiões do Brasil e do exterior e o Memorial do PNLD. Os e-mails apresentados aqui refletem uma variedade de solicitações que buscaram acesso aos arquivos

do Memorial, com o objetivo de enriquecer suas pesquisas e estudos. Essas solicitações abrangem desde a busca por livros didáticos específicos até o interesse em temas educacionais particulares.

Em nosso processo de análise de dados, a fim de garantir a privacidade e a confidencialidade das informações pessoais de todos os envolvidos adotamos práticas de anonimização de dados que visa proteger a identidade de indivíduos, substituindo informações identificáveis por dados não pessoais de forma que seja impossível vincular as informações a uma pessoa ou lugar específico.

Utilizaremos a técnica de “Máscaras de Dados” para ocultar informações confidenciais, como nomes e endereços de e-mail, substituindo-os por caracteres genéricos, como “Usuario123” quando se tratar dos nomes das pessoas solicitantes, “professor 1 ou 2” quando cita terceiros, “de uma Universidade” quando se trata das instituições de ensino, “cidade 1” quando identifica o local, “pesquisadora” quando se refere a terceira pessoa e “bolsistas” quando se refere aos estudantes que trabalharam no projeto do Memorial do PNLD

Os e-mails se referem às solicitações realizadas diretamente para a professora Margarida em seu e-mail pessoal ao longo dos anos de 2011 a 2016, revelando a diversidade de interesses e necessidades da comunidade acadêmica em relação aos recursos do Memorial do PNLD. Pesquisadoras e pesquisadores de universidades, projetos de pesquisa e instituições educacionais têm recorrido ao acervo para enriquecer seus trabalhos.

NÚMERO DE E-MAILS – solicitações	ANO
2	2011
2	2013
5	2014
2	2015
2	2016

Tabela construída a partir dos dados dos e-mails (CHAVES, 2023).

A seleção desses e-mails específicos foi feita com base em critérios que destacam sua relevância para a compreensão do papel do Memorial do PNLD na pesquisa sobre temas diversos relacionados aos livros didáticos. Portanto, essa seleção justifica-se por diversos motivos: A) Variedade de solicitações: Os e-mails abordam diferentes tipos de solicitações, desde a busca por materiais específicos até questões mais amplas relacionadas à criação de bibliotecas de livros didáticos de uma área específica, no caso das artes. Isso demonstra a abrangência dos recursos disponíveis no Memorial do PNLD. B) Contexto histórico: Alguns e-mails datam de anos diferentes, como 2011 e 2013, o que permite observar como as solicitações e as respostas refletem mudanças no Programa Nacional do Livro Didático e nas pesquisas acadêmicas relacionadas. C) Diversidade de temas: Os e-mails abordam temas variados, incluindo a busca por guias de livros didáticos específicos, a criação de bibliotecas de livros didáticos e a análise de temas sensíveis, como a ditadura e a redemocratização. Essa diversidade de tópicos mostra a utilidade do Memorial para pesquisadores de diferentes áreas e interesses.

E-mail 1: Solicitação de 08/09/2011

Remetente: Usuario123

Data de Envio: 08/09/2011

Assunto: Pedido de Guia do Livro Didático de Português de 2005

Mensagem: Olá, Margarida, tudo bem? Estou tentando localizar na web o guia do livro didático de português de 2005, mas não encontro. Assim, gostaria de saber se você tem esse guia em sua base de dados. Se sim, você poderia disponibilizá-lo para mim via e-mail? Preciso terminar de fazer a triagem dos livros para iniciar as análises.

Remetente: Usuario123.5

Data de Envio: 26/10/2013

Assunto: Criação de Biblioteca de Livros Didáticos de Artes

Mensagem: Entro em contato com você tendo como referência a questão do livro didático. Como professor de estágio em teatro, participo do programa de extensão da "Universidade", que con-

grega os estágios supervisionados da área de Artes (teatro, dança, música e artes visuais). Desenvolvemos atividades de formação continuada junto aos professores da rede pública, bem como, procuramos articular as ações de cada área de artes. Em uma das reuniões foi proposto a constituição de uma biblioteca, acervo ou banco de livros didáticos da área de Artes. Dado à sua experiência com o PNLD, qual seria o caminho para viabilizarmos essa ideia?

E-mail 2: Resposta à Solicitação do Usuario123.5

Remetente: Margarida Dias

Data de Envio: 26/10/2013

Assunto: Resposta à Solicitação de Criação de Biblioteca de Livros Didáticos de Artes

Mensagem: Queridos colegas, O PNLD ainda não tem livros de Artes. Estamos disponibilizando uma Dideca com as obras duplicadas que temos do acervo do Memorial do PNLD (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências).

E-mail 3: Solicitação de 17/10/2015

Remetente: Usuario123.8

Data de Envio: 17/10/2015

Assunto: Solicitação de Capítulos sobre Ditadura e Redemocratização em Livros Didáticos

Mensagem: Sou Usuar123.8, historiadora, atualmente vinculada a um projeto de políticas de memória "de uma universidade do Rio de Janeiro", que subsidia o trabalho da Comissão da Verdade do Rio. Uma parte de nossa pesquisa consiste em analisar a temática da ditadura e da redemocratização nos livros didáticos de história aprovados no PNLD.

E-mail 4: Resposta à Solicitação da Usuar123.8

Remetente: Margarida Dias

Data de Envio: [17/10/2016]

Assunto: Resposta à Solicitação de Capítulos sobre Ditadura e Redemocratização em Livros Didáticos

Mensagem: Prezada Usuar123.8,

É só você me informar os livros que precisa e os respectivos capítulos. Lhe enviarei digitalmente.

Analisando os e-mails trocados entre os pesquisadores e a responsável pelo Memorial do PNLD, podemos destacar várias informações importantes:

- A) Demanda por recursos digitais: Os e-mails mostram uma demanda significativa por recursos digitais, como cópias digitalizadas de livros didáticos. Os pesquisadores estão buscando acesso a materiais específicos para apoiar suas pesquisas acadêmicas.
- B) Importância do Memorial do PNLD: Os pesquisadores reconhecem o valor do Memorial do PNLD como um repositório de livros didáticos e recursos educacionais. Eles veem o Memorial como uma fonte valiosa para suas investigações.
- C) Acesso a informações difíceis de obter: Alguns pesquisadores mencionam a dificuldade de obter os materiais desejados de outras fontes, como editoras ou instituições educacionais. Isso destaca a importância do Memorial como um recurso acessível.
- D) Pesquisadores de diferentes regiões: Os e-mails mostram que os pesquisadores que procuram acesso ao Memorial do PNLD vêm de diferentes regiões do Brasil, incluindo o Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Norte. Também há menção a pesquisadores de uma universidade no exterior. Isso demonstra o alcance nacional e internacional do Memorial.
- E) Cooperação acadêmica: Os e-mails refletem uma atmosfera de cooperação acadêmica, com pesquisadores solicitando assistência e trocando informações sobre seus projetos de pesquisa. Isso destaca a importância da colaboração entre instituições acadêmicas.
- F) Uso de recursos digitalizados: A disponibilidade de livros didáticos digitalizados no Memorial é mencionada em alguns e-mails. Isso ressalta a importância da preservação digital de materiais educacionais para a pesquisa acadêmica.

Em resumo, os e-mails revelam a relevância do Memorial do PNLD como uma importante fonte para pesquisadores acadêmicos em busca

de materiais educacionais para suas investigações. Eles também destacam a importância da colaboração e cooperação acadêmica na busca pelo acesso a recursos específicos.

Conclusão

Procuramos mostrar que o Memorial do PNLD não se configura somente como um acervo de livros didáticos, mas também como um conjunto de documentos sobre a vida escolar brasileira ao longo das décadas de 1985 a 2017. Neste artigo, buscamos historicizar a criação do Memorial do PNLD, enfatizando seu papel como repositório do Programa Nacional do Livro Didático dentro dos domínios tanto da pesquisa acadêmica quanto da não acadêmica. Além disso, procuramos mostrar a existência de uma documentação inerente aos processos de seleção dos livros didáticos destinados às escolas públicas brasileiras.

Através de suas coleções, é possível mapear não só a evolução dos conteúdos, mas também as nuances sociais, políticas e culturais que moldaram o cenário educacional do país. Esses documentos constituem-se em um conjunto oficial que aguarda em silêncio as indagações das pesquisadoras(es). Trata-se de verdadeiros vestígios que abriga uma grande variedade de contribuições sobre o funcionamento de um dos programas cuja criação está relacionada a dois elementos motivadores: a universalização e melhoria do ensino fundamental (FERREIRA e OLIVEIRA, 2019), e que destaca-se pela importância no sistema escolar brasileiro, que avalia, compra e distribui livros, gratuitamente, para todos os alunos das escolas públicas, exceto em sistemas municipais ou estaduais que optem por não participar do Programa e proponham oferecer outros livros aos alunos (CHAVES e GARCIA, 2014).

As correspondências analisadas, particularmente os e-mails, revelam uma dimensão humana por trás da criação do Memorial. Elas destacam o comprometimento, os desafios, as negociações e conhecimentos dos envolvidos no projeto. Estas trocas de comunicação oferecem valiosas análises das dinâmicas e relações que contribuíram para o nascimento e crescimento deste Memorial. É inegável que o PNLD exerça um papel fundamental na aquisição de diversos materiais didáticos, expandindo

suas fronteiras além dos livros tradicionais. Essa abrangência compreendeu materiais de referência, acervos complementares, recursos para a formação continuada de professores e até mesmo conteúdo em suportes digitais. A "última" grande mudança no sistema de avaliação dos livros didáticos se deu com o decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que embora tenha introduzido mudanças significativas, também foi alvo de críticas substanciais em relação à sua abordagem em relação ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Uma das principais críticas recai sobre a fusão do PNLD com o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) sob o novo título "Programa Nacional do Livro e do Material Didático". Tal preocupação recai sobre a diluição do foco original do "antigo" PNLD, que era a seleção e distribuição de livros didáticos das diversas áreas do conhecimento. Esse "novo" PNLD passou a abranger uma ampla gama de materiais didáticos, incluindo literatura, pesquisa e referência para a formação de professores. Este decreto foi responsável pela unificação das ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, que antes eram atividades separadas gerenciadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Sob a nova denominação de Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), não só o nome foi alterado, mas todo o programa foi significativamente expandido. Esta expansão contempla a inclusão de uma diversidade de materiais que oferecem suporte à prática educativa — muito além dos livros didáticos. Agora, o programa também passa a selecionar e distribuir obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, entre outros. Contudo, é importante salientar que nem todas as alterações introduzidas pelo Decreto 9099 de 2017 são vistas de forma positiva por alguns pesquisadores e especialistas em livros didáticos. Algumas vozes argumentam que essa expansão pode, na prática, diluir o foco do programa, desviando-o de seu objetivo original de fornecer livros didáticos de qualidade para as escolas públicas do país.

A inclusão de diversos materiais, como softwares e jogos educacionais, levanta questões sobre a eficácia desses recursos, bem como sobre a capacidade de as escolas e professores de utilizá-los adequa-

damente. Além disso, a mudança na nomenclatura pode criar confusão e dificultar a compreensão das funções específicas do programa. Portanto, neste artigo e para estes autores o PNLD é considerado até o ano de 2017, uma vez que as mudanças introduzidas pela lei de 2017 podem requerer uma análise crítica mais aprofundada, levando em consideração não apenas as expansões, mas também os potenciais desafios e impactos dessa ampliação na qualidade da educação no Brasil.

Referências

CCHLA UFRN. **Memorial do PNLD**. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/pnld/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

CHAVES, E. A.; GARCIA, T. M. F. B. **Avaliação de livros de História por alunos do ensino médio**. Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 21, n. 2, 2014. DOI: 10.5335/rep.v21i2.4305. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4305>. Acesso em: 4 nov. 2023

Decreto 9099/2017. **Dispõe sobre as alterações no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e dá outras providências**. Publicado em 18 de julho de 2017. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html> > . Acesso em: 21 nov. 2023.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **A vida na escola e a escola da vida: caminhos da formação e exercício da docência**. Memorial apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte para promoção ao nível de Professor Titular no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – Departamento de História. Classe E, Professor Associado IV, Classe D. Natal, Rio Grande do Norte, 2020.

Do livro ideal a **Burdening History**: como se dão as representações da Ditadura nos livros didáticos

*Gilvania Lopes Villar - FURG¹
gilvillar01@gmail.com*

*Júlia S. Matos - FURG²
julsilmatos@gmail.com*

*Debora F. Santos - FURG³
deborafsantos@furg.br*

Introdução

A pesquisa surge com o propósito de relacionar as histórias difíceis com as representações da ditadura civil-militar brasileira nos livros didáticos. Essa temática foi analisada através do conceito perpetuado pelo pesquisador alemão Bodo Von Borries, a *burdening history* ou tra-

——— 1 *Estudante de graduação história licenciatura, bolsista e pesquisadora do Laboratório de pesquisa e ensino em Didática da História – LAPEDHI*

——— 2 *Doutora em História pela PUC – RS, professora na Universidade Federal de Rio Grande – FURG e coordenadora do Laboratório de pesquisa e ensino em Didática da História – LAPEDHI*

——— 3 *Estudante de graduação história bacharelado, bolsista e pesquisadora do Laboratório de pesquisa e ensino em Didática da História – LAPEDHI*

duzida como "história pesada", com o objetivo de perceber como a narrativa didático-histórica apresenta e representa esse contexto da história brasileira marcado por censura, tortura, exclusão e exílios. As fontes foram os livros didáticos previamente selecionados a partir do Guia produzido pelo Programa Nacional do Livro Didático – o PNLD, especificamente o referente às coleções contempladas no edital de 2021. Compreende-se o livro didático como um grande suporte para o professor em sala de aula e ainda como afirma Julia Silveira Matos (2020, p. 33) é "um produto comercial, inserido em políticas públicas da educação nacional" e que por essa razão "precisa ser estudado como tal".

O livro didático é um suporte para a veiculação de diferentes narrativas de representação historiográfica, mas, além disso, visualiza-se ele como a principal fonte de leitura para o aluno e seu círculo familiar nos anos escolares, quando nos referimos a grupos de vulnerabilidade social. É importante destacar como também comenta MATOS (2020,p.33) que os livros didáticos "podem ser, além de recursos didáticos e fontes de estudos, instrumentos de manipulação ideológica, veiculadores de visões de mundo".

Por essas razões o estudo dos materiais didáticos se tornam um gênero de pesquisa imprescindível para o meio acadêmico. Precisamos nos atentar ao que os alunos da educação básica estão consumindo e como isso pode interferir no seu conhecimento histórico e por consequência na sociedade como um todo. Durante a pesquisa trabalharemos com diversos conceitos utilizados na didática da história e dialogamos com autores conceituados na área como Bodo Von Borries, Jorn Rusen e demais autores que adaptam tais trabalhos não apenas para suporte teórico, mas também metodológico de análise como por exemplo o uso dos preceitos do livro didático ideal para Rusen.

Retornando a um dos conceitos principais de nossa análise que é o de "história pesada" (burdening history) desenvolvido por Borries que de acordo com AUXILIADORA (2018,s/p) é uma perspectiva que "inclui o sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto" para a sociedade e os alunos que a aprendem, trata também o conceito de responsabilidade que essas narrativas trazem.

Com relação ao sentimento de responsabilidade, isto não significa que membros de gerações posteriores, que nasceram em países onde foram cometidos crimes contra a humanidade, estejam desconectados de alguma especial relação com o passado, ou não estejam envolvidos, diferentemente de outras pessoas no mundo. Para o autor, mesmo que ninguém possa herdar a culpa por um crime, ele ou ela podem herdar as consequências, os custos do crime. Isto pode ser chamado de responsabilidade. (AUXILIADORA, 2018, s/p)

Dessa forma, para o ensino e aprendizagem de história é importante conectar aspectos do passado, como podemos ver nas análises feitas por Rusen, mas como os autores afirmam, não é suficiente. AUXILIADORA (2018, s/p) acredita que o “ato mental de assimilar, digerir e superar histórias pesadas é decisivo” e entendemos também que diversos outros aspectos são cruciais para essa assimilação.

Procura-se analisar como essa fonte de leitura tão presente na vida dos alunos e suas famílias trata temas sensíveis como os do período ditatorial brasileiro, escolhido por ser relativamente próximo temporalmente, mas que pode ser distante para a compreensão dos jovens da educação básica. Pode-se perceber reflexos maniqueístas do período ditatorial na educação atual e Rita de Cássia Gonçalves(2018, p.439) acredita que só serão superados em um espaço no ambiente escolar que “abra possibilidades para a discussão e debates que mostrem não apenas narrativas sobre o passado sem contradições e possibilitem o desenvolvimento de argumentações sobre temas controversos” e que isso se dá apenas através de novas abordagens que “sejam resultado de interrogações acerca do passado que está no presente de uma forma crítica para auxiliar na construção de uma perspectiva de futuro que leve em conta o caráter humanista da ciência histórica”

Alessandra Gasparotto (2021, p.439) pontua também que ensinar temáticas sensíveis é um desafio, pois as “memórias – individuais e coletivas – são controversas e estão em disputa” e que justamente as dificuldades desse ensino tem “produzido recuos e interdições no que se refere ao tratamento de temáticas vinculadas a nosso passado recente na escola, que precisam ser compreendidas e problematizadas”. Por fim, é necessário pensar com qual geração de alunos estamos falan-

do atualmente, a ditadura civil-militar brasileira enquanto uma história contemporânea diferentemente de outros conteúdos da área da história possui uma proximidade com a realidade do aluno de forma indireta. Isso porque, os estudantes podem experimentar vivências sobre o passado através de seus familiares de terceira ou até mesmo segunda geração os estudantes ainda podem assimilar conteúdos através da história oral e em contato com a memória social.

Porém, GASPAROTTO(2021,p.442) argumenta que ainda assim essa é uma distância acentuada e que pode causar um distanciamento subjetivo "ainda mais porque muitos/as deles/as podem viver em situações de violação aos direitos humanos, não compreendendo as especificidades do período ditatorial".

Conhecendo o objeto de pesquisa

Para pensar o ensino de história é preciso pensar seus manuais didáticos, pois o livro didático não é apenas o recurso didático central do professor, mas também é o apoio para a "construção do planejamento escolar" (MATOS,2020, p.51). Regulamentado pelo Programa Nacional do Livro Didático, o livro é um fundamental instrumento de políticas educacionais que já passou por diversas faces e objetivos principalmente porque é nesse espaço que encontra-se "possibilidades de crítica social e política" (MATOS, 2020, p. 54).

A autora Julia Silveira Matos a categoriza em três distintos momentos, primeiramente durante o século XIX através da criação da "*Comissão de instrução pública*" que tinha como objetivo promover os "fundamentos da nacionalidade brasileira através da educação", posteriormente durante o século XX através das comissões "*Comissão Nacional do Livro infantil*", "*Comissão Nacional do ensino primário*" e "*Comissão Nacional do Livro Didático*" e por fim o terceiro momento sendo a criação, no final do governo militar do PNLD⁴. A CNLD, criada a partir do decreto Lei n 1006/1938 foi "a primeira política voltada para o controle da produção dos manuais escolares", ou seja, de controle do Estado e tal controle

_____ 4 Plano Nacional do Livro didático criado em 1985

seguiu durante os anos e serviu também para que Vargas criasse uma padronização dos manuais escolar e MATOS argumenta que:

Esse padrão constituído dentro de um processo histórico relativamente longo se materializou na própria divisão dos conteúdos de História, foco do presente estudo, de forma quadripartite, a qual não tem sido discutida no âmbito da produção dos livros didáticos nos debates do ensino de História de forma enfática ou problematizadora. (MATOS, 2020, 56).

Com os altos investimentos feitos durante o Estado Novo e o regime militar a fim da criação de uma nova nacionalidade e o controle ideológico respectivamente, os livros didáticos já não eram mais produções secundárias de seus autores.

A cultura de "vinculação dos livros didáticos com as políticas governamentais" (2020,p.68) se manteve e associada ao investimento no parque industrial a fim de aproximar Estado e editores "criava uma relação de dependências que levava de forma silenciosa à autocensura das produções e publicações dos livros didáticos no Brasil". Como podemos perceber, não foi apenas através da reforma universitária de 1964, ou dos reflexos das opressões e censuras da época que a ditadura agiu, importantes processos que ditam a forma como olhamos e trabalhamos com o livro didático tem o peso histórico desse período.

Do livro didático ideal a budernig history: aspectos da consciência históricas

Como vimos anteriormente o livro didático pode ser propagador de ideologias e é um dos principais apoios para o professor em sala de aula, entendendo a importância de pesquisar tal fonte histórica devemos escolher um referencial de análise para poder conjecturar quais fatores são necessários na produção deste material. Para a presente pesquisa, de forma inicial iremos tratar dos preceitos de Jorn Rusen quando o autor fala sobre o livro didático ideal.

Dentro dessa análise o autor destaca que devemos primeiramente nos questionar sobre que queremos conseguir das aulas (seus objetivos) e que a partir da consciência histórica (que tem como um de seus

passos a aprendizagem histórica) podemos descrever as operações mentais mais relevantes e as suas funções práticas e por consciência histórica rusen(2011,p.112) define:

Em resumo, 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 de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência.

Portanto, é através dessa memória histórica que, de acordo com Rusen os sujeitos articulam sua própria identidade e obtém a dimensão temporal em relação com outras ao mesmo tempo "adquirem identificadores de direção (por exemplo, perspectivas de futuro) sobre critérios de fixação de opinião para seu próprio uso." (2011,p.113). Para além disso são categorizados, também, competências de aprendizado, sendo elas a competência perceptiva, interpretativa e de orientação, sendo elas necessárias para saber perceber o passado como algo diferente do presente, saber interpretar o passado de forma relacionada com o presente e por fim saber integrar a história como construção de sentido relacionando com as experiências do passado.

Entendendo a diferença básica entre percepção e interpretação e compreendendo que o saber histórico é o resultado da construção de sentido podemos "identificar as qualidades necessárias que deve ter um livro didático para que possa cumprir sua função de guia do processo de aprendizagem histórica em sala de aula" (RUSEN,2011,p.115)

O livro deve ser claro e estruturado, deve ter uma ligação com a subjetividade do alunos e "a capacidade de julgar e argumentar é um objetivo irrenunciável (RUSEN, 2011, p.117) e tais características Rusen denomina de "utilidade para o ensino prático", já ao falar das "utilidades para a percepção histórica" o livro deve se dirigir aos sentidos, conter imagens que estimulam interpretações e possibilitem comparações e deve conter uma abordagem pluridimensional e de pluri perspectiva de a fim de desenvolver a capacidade argumentativa do aluno.

Ao falar da "utilidade para a interpretação histórica" precisamos entender que livro didático deve ter normas da ciências histórica, exer-

cer as capacidades metodológicas, ilustrar o caráter de processo e de perspectividade da história e a exposição histórica deve ficar clara a condição linguística decisivas para sua força de convicção e através da "utilidade para a orientação histórica o livro deve estimular a relação perspectiva global e presente com o conceito da história e integração com o presente, introduzir os alunos no processo de formação de uma opinião histórica, trabalha com referências do presente tendo em mente que "os jovens aos quais se dirige possuem um futuro cuja a configuração também depende da consciência histórica que lhes foi dada." (Rusen, 2011, p. 127). Já conceitualizamos o que é o livro didático ideal, agora partimos para trabalhar o conceito de história sensível, criado pelo alemão Bodo Von Borries, os conteúdos contemplados por essa perspectiva devem ser apreendidos de uma forma diferente, pois lidam com sentimentos conflitantes dentro da sala de aula.

Borries, argumenta que as gerações posteriores às histórias difíceis podem herdar certa responsabilidade e que muitas vezes estudar essas temáticas pode gerar o sentimento de vergonha que "é um sentimento muito forte e desconfortável e a tentação de escapar da vergonha é também forte e isto inclui aproximações e distanciamentos, ao mesmo tempo, na relação presente e passado" (2018, s/p). Além disso, o autor diz que a história só é aprendida se 3 situações estiverem dadas: se novas perspectivas podem ser ligadas com as antigas, se ela estiver conectada a emoções, podendo elas serem negativas ou positivas e se é de alguma forma relevante na vida do aluno.

As representações da ditadura civil-militar brasileira nos livros didáticos: pareceres iniciais

Após essa breve discussão conceitual nos resta o problema central dessa pesquisa: Como os livros didáticos estão apresentando os conteúdos do período ditatorial Brasileiro? E para além disso, quais livros devem ser analisados? Para responder a segunda pergunta iniciamos a observação no acervo disponível no laboratório de pesquisa e ensino em didática da história (LAPEDHI-FURG) e tornou-se uma tarefa árdua separar quais materiais seriam pesquisados, porém com a chegada de

novos exemplares recém saídos da escola as dúvidas se esgotaram. Os dois livros selecionados contemplados pela PNLD de 2021 do ensino médio se destacam por uma grande mudança em sua estrutura, sendo uma das principais a transformação de livros de história para livros de ciências humanas. Tal modificação, em um primeiro momento aparenta ser um bom instrumento para a didática, pois trabalham, em tese, sob uma ótica interdisciplinar, além disso, algumas coleções são compostas por uma quantidade de livros maior do que os anos do ensino médio, mas com uma redução de páginas.

Portanto, nesse primeiro momento de análise os livros escolhidos foram *"Contexto e ação (MP)⁵: desigualdade de poder"*, da editora Scipione e escrito por Igor José de Renó Machado e *"Humanitas.doc: Política e mundo do trabalho"* da Editora Saraiva, escrito por Ronaldo Vainfas. No exemplar *Contexto e Ação(MP)* o capítulo que trata a ditadura militar brasileira é o sexto, intitulado "qual a democracia do Brasil?", que ocorreu após uma breve discussão sobre a democracia no capítulo anterior. O capítulo seis inicia com uma página introdutória explicando através de imagens os períodos que serão analisados ao decorrer da leitura, entre eles: política café com leite, ditadura militar e constituição de 1988.

A nova composição dos livros didáticos se mostra, de fato, bem politizada nas temáticas e análises que se propõe a fazer, porém, como é de se esperar, a profundidade do conteúdo é baixa. No presente livro temos 21 anos distribuídos em seis parágrafos, se restringindo ao uso de apenas uma imagem, por outro lado, temáticas como a tortura, a perseguição de falsos inimigos e a farsa do dito "milagre econômico" são apresentadas. Há também a indicação de um documentário que aborda a interferência estadunidense nas questões políticas do Brasil chamado "1964: Um Golpe contra o Brasil" de Alípio Freire".

As questões culturais e o papel dos movimentos sociais não é mencionada, tocam nas manifestações pelas Diretas Já, mas colocam de forma resumida enquanto "movimento de amplos setores da sociedade civil que reivindicava o direito de eleger, pelo voto direto, o presidente

da república". Outra questão interessante é que o regime, como sabemos, diversas vezes foi justificado por uma possível revolução comunista, porém no livro o único momento em que tal palavra é mencionada é para falar dos partidos que voltaram a existir por conta do pluripartidarismo. No exemplar "Humanitas.doc" a temática de interesse é tratada no capítulo 5, Trabalho no Brasil: Entre direitos e conflitos sociais. A primeira página do capítulo serve de uma introdução e aborda de forma politizada o tópico acerca dos direitos dos trabalhadores, é interessante pontuar que o livro deixa claro que os responsáveis pelas conquistas de tais direitos para a classe é a própria classe, em seguida traz uma retomada da construção dos trabalhadores enquanto classe em um aspecto mundial até o aspecto brasileiro.

O tópico que aborda a ditadura propriamente dita é "Na luta por direitos - Da Democracia à Ditadura, após os subtópico "Trabalhadores em tempo de democracia(1945-1964); "Na Luta Sindical, Na Luta por direitos e o movimento sindical e o governo Goulart. Por fim chegamos "Nos Tempos Da Ditadura Militar (1964-1985)" pequeno subtópico menor que em uma metade de página conta a história da ditadura através dos grandes marcos dos trabalhadores, dentro desse conteúdo a narrativa do livro não trabalhou com nomes de presidentes, nem grande figuras, não observamos o tópico da tortura, apenas da repressão às greves, não apresentou contexto internacional, a perspectiva é bem sucinta. Não sabemos como a ditadura se inicia, nem como se finda, para além das greves não podemos observar manifestações, posteriormente encontramos a história do "novo sindicalismo".

De fato é uma perspectiva interessante de se tratar, porém se mostra insuficiente em diversos aspectos e novamente observamos uma ideia irreverente, mas uma execução preocupante.

Conclusões

Diante do exposto precisamos lembrar que as práticas que moldam os currículos escolares e fazem do uso da história, seu reducionismo e revisionismo como objetos de manipulação de narrativas são comuns desde os anos ditatoriais, por essa razão podemos perceber

gerações que possuem uma memória coletiva favorável ao período e (GASPAROTTO 2021, p.438) evidencia bem isso

Dessa forma, Vélez refletia, ao passo que potencializava, inúmeros discursos que têm se caracterizado por negar, falsificar ou relativizar a experiência ditatorial no Brasil. Para isso evocam argumentos que reivindicam a necessidade da intervenção civil-militar em 1964 em função do “perigo comunista” e denunciam a suposta ausência das versões dos “dois lados” na história produzida sobre o período, especialmente na academia. Opiniões como a do ex-ministro tem aderência de parcelas significativas da população e ancoram-se uma vasta rede de criação de conteúdos que se constituiu nos últimos anos se disseminou novas narrativas sobre o período ditatorial, geralmente com caráter negacionista.

Ainda ao tratar de temáticas sensíveis a autora complementa que “são muitos os relatos de professores e professoras da Educação Básica” que compartilham seus receios e dificuldades “de tratar sobre a ditadura em sala de aula em função do incremento dos discursos negacionistas nos últimos anos” e das “tentativas de controle sobre os/as professores/as sobre o currículo protagonizada por diferentes atores sociais” e não podemos esquecer, como já comentamos anteriores mesmo que essas memórias são controversas e estão em disputa “(GASPAROTTO,2021,p.439).

Vale lembrar também que os professores de história tem um papel fundamental na auxílio à construção do olhar crítico do aluno, tendo em vista que “*formar para a adequação, cultivar a cooperação, disciplinar o espírito e espelhar-senas condutas foram os elementos da linha de frente desse período autoritário*” (MARTINS,2014,p.12). Devemos nos manter atentos a visões históricas que nos conduzam a esse viés.

Esse projeto visa também entender de que forma essas intenções permeiam os livros didáticos, que possuem uma grande presença na vida do aluno e criar uma reflexão sobre como determinados comportamentos interferem na percepção do assunto nos alunos do país. Para além disso, visa compreender de que forma essa diminuição exorbitante de conteúdo e mudanças na sua configuração podem auxiliar ou atrapalhar a compreensão do conteúdo.

Referências

- AUXILIADORA, Maria Schmidt; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro. **As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história**. Antíteses, v. 11, n. 22, p. 484–492, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/1933/193358862001/html/>>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- GASPAROTTO,BAUER.Alessandra, Caroline Silveira. O ensino de História e os usos do passado:a ditadura civil-militar em sala de aula in **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. /Organizadores: Juliana Alves de Andrade e Nilton Mullet Pereira –São Leopoldo: Oikos, 2021.
- GONÇALVES, Rita de Cássia.. **O passado e a História Difícil para o ensino e aprendizagem da História**. Antíteses, v. 11, n. 22, p. 553–572, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/1933/193358862009/html/>>. Acesso em: 11 ago. 2022.
- MARTINS, Maria do Carmo. **Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer**. Educar em Revista, n. 51, p. 37–50, 2014.
- Jorn Rusen e o ensino de história/ organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão Rezende Martins - Curitiba: Ed. UFPR,2011.
- Vainfas, Ronaldo. **Humanitas.doc: política e mundo do trabalho/** Ronaldo Vainfas.. [et al.]– 1.ed- São Paulo: Saraiva,2020.
- MACHADO, Igor José Renó, **contexto e ação: desigualdade e poder/** Igor José de Remói Machado...[et al.]. 1.ed– São Paulo: Scipione,2020.
- Matos, Julia Silveira.**Ensino de história e livros didáticos: história,políticas e mercado editorial** 2. ed. rev e ampl- Curitiba: CRV, 2020.

Patrimônio imaterial: possibilidades de análise de conteúdo em livros didáticos regionais

*Maria Luíza Queiroz Freire - UEL ¹
lumariaaqf@gmail.com*

Introdução

O Brasil passou por diversos processos no quesito do resgate da memória e identidade nacional. Hoje, o principal órgão de patrimônios no país é o Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional (IPHAN), mas o pensamento memorial vem desde o século XIX. Em 1838, com apoio de D. Pedro II, é criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em conjunto com o Arquivo Nacional. Previstos na Constituição de 1824, esses dois órgãos tinham como intuito a promoção de uma História brasileira unificadora.

Com o fato de o país ter um tamanho continental, existia a dificuldade de um sentimento de nação que fosse capaz de unificar todos os grupos populacionais no Brasil. Assim, o estado imperial cria o IHGB na intenção de realizar um revisionismo histórico, de forma que fosse cons-

——— ¹ *Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina.*

truída uma identidade nacional valorizando os aspectos que os conectava com Portugal e a Europa como um todo. No trabalho de construir uma História do país, optaram por valorizar e lembrar apenas o que era conveniente para a manutenção da monarquia, provocando o esquecimento dos episódios de revoltas e descontentamento com a corte portuguesa, pois a ideia era "[...] forjar uma identidade nacional para o recém-formado estado brasileiro e, ao mesmo tempo, discutir a viabilidade ou não da nação" (FERNANDES, 2010, p. 4).

Em 1936, o Ministro da Educação e Saúde Pública, do governo de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, pede para Mário de Andrade escrever um anteprojeto sobre a questão patrimonial no Brasil. Mário de Andrade, que ocupava o cargo de diretor no Departamento de Cultura do Estado de São Paulo, realiza o anteprojeto e apresenta uma perspectiva ainda não explorada no Brasil, inovadora até mesmo para o restante do mundo ocidental. Enquanto ainda trabalhavam com os conceitos patrimoniais baseados em "pedra e cal" (FONSECA, 2009, p. 59), valorizando apenas os aspectos culturais das elites brasileiras, Mário de Andrade viu o que muitos ainda pretendiam esconder e apagar da memória do país, a cultura popular, espalhada pelos interiores do Brasil, em seu anteprojeto coloca em foco, antes de tudo, a valorização do folclore propondo formas de proteger essa herança cultural.

O anteprojeto de Mário de Andrade auxiliará no que virá a ser o órgão, porém muito do que está no documento escrito pelo artista será desconsiderado, de acordo com as análises feitas sobre o decreto-Lei 25/1937 e o Anteprojeto. Chuva (1998), aponta que Mário de Andrade não abordou questões legais em seu documento, pois se coloca mais para explicar o que é o patrimônio artístico nacional. Já no decreto-lei, o foco está mais nas questões legais do funcionamento dos tombamentos, retirando o tom mais preocupado com as formas de manifestações culturais que Mário de Andrade tanto enfatiza.

Sendo assim, é notável como Mário de Andrade, já neste período, enxerga a necessidade de olhar e preservar os diversos tipos de bens culturais, principalmente o folclore, que viria a se tornar pauta anos depois nos debates internacionais da UNESCO.

O SPHAN, criado em novembro de 1937, mais tarde, com a Lei nº 378 que lhe dará estrutura definitiva, parte dos conceitos neocolonialistas, neste momento continua valorizando os monumentos artísticos e históricos dos grandes nomes, bem como os heróis, a tradição e a civilização. Os interesses de proteção aos bens arquitetônicos vão partir da valorização de Minas Gerais, principalmente pelo seu caráter barroco colonial, sendo uma herança das viagens feitas ao estado. Portanto, as raízes coloniais e neocoloniais permanecerão no SPHAN.

Com o passar dos anos, o tombamento dos bens móveis e imóveis pelo SPHAN passarão por mudanças legislativas. Em 1940, entra no Código Penal as penalidades a quem atentar contra os patrimônios nacionais e, em 1941, o Decreto-Lei 3.365 abordará as questões sobre desapropriações para a proteção dos bens de valoração histórica e artística nacional. Logo em seguida, Vargas dispõe sobre o destombamento pelo Decreto-Lei 3.866 que permite, ao Presidente, tirar a proteção do SPHAN sobre determinado patrimônio.

Patrimônio Imaterial

A partir da década de 1980, o patrimônio e seus conceitos passaram por ressignificações. O olhar da época varguista neocolonial e monumental não respondia a todas as necessidades memoriais e identitárias do povo brasileiro. Após a época de Aloísio Magalhães e o envolvimento internacional em relação aos patrimônios, os conceitos foram alargados para outras formas de identificar e compreender a História do país. Com isso, como dito anteriormente, a Constituição de 1988 trouxe o conceito de imaterialidade como relevante no que concerne a patrimonialização. Nesse sentido, o Artigo 216 da Constituição, estabelece o que são os patrimônios imateriais e materiais, como sendo:

- 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 (1988).

O documento constitucional também estabelece que

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" (BRASIL, 1988).

Trata-se de um ponto bastante relevante para compreender como o serviço de patrimônio passou a funcionar após a Constituição, pois, diferentemente do Decreto-Lei 25/1937, o serviço patrimonial não faria mais os registros e tombamentos de cima para baixo, ou pelo que a gestão considera um elemento cultural. A partir de 1988, a comunidade, ou seja, a quem o patrimônio pertence, deve participar ativamente dos processos de registro e tombamento (MENESES, 2009). Portanto, percebe-se que a redemocratização do país e os antecedentes conceituais foram fundamentais para que outras culturas fossem valorizadas, como a indígena e a afro-brasileira. Atualmente, o tema da imaterialidade continua passando por debates e problemáticas, daí a importância de discutir a trajetória do conceito no Brasil.

A cultura imaterial está acontecendo em todos os momentos em que os indivíduos realizam atividades para se expressar, independente de qual seja sua finalidade. Quando adentrado no quesito patrimonial, busca-se olhar para as culturas que fazem valer a existência de determinada população, que contam sua História, e façam parte da vida de forma que atribuam sentido para quem a realiza. Trata-se de aspectos do cotidiano valorizados, pois demonstram como a História pode ser viva. Portanto, o P.I. se trata das formas de se manifestar no mundo que foram separadas da materialidade, de maneira que seja possível gerar um foco maior nessas expressões populares, doando valor aos processos que levam os resultados às maneiras em que os grupos e indivíduos se unem para demonstrar um valor histórico.

Em 1997, na cidade de Fortaleza, ocorreu o I Seminário de Fortaleza, evento no qual foi redigido um documento com 12 recomendações sobre o avanço nos estudos a respeito da imaterialidade. Da "Carta de Fortaleza" surgiu, em 1998, o Grupo de Trabalho Patrimonial Imaterial (GTPI), e mais tarde, por meio do Decreto 3.551, em 2000, o Programa

Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI), programas que têm como objetivo facilitar, organizar, divulgar e viabilizar o registro dos bens imateriais no país. O PNPI passou a gerenciar todos os processos patrimoniais que envolvem a imaterialidade. O Decreto 3.551 teve o papel de transformar o Registro em uma prática normativa, pois já estava nas Recomendações da UNESCO acerca dos patrimônios imateriais. Tanto no artigo 216 da Constituição, quanto na Carta de Fortaleza, já estava estabelecido como se dariam a proteção ao bem intangível, e é com esse decreto que os Livros de Registros serão utilizados e formalizam as culturas imateriais (DE PRAGMÁCIO, 2007).

De acordo com Chuva (2015), o bem selecionado é também a escolha de um passado. Trata-se de uma escolha de caráter político que decide o que é relevante ou não para a continuidade da História de determinado grupo e local. As culturas imateriais estão a todo momento se modificando, por conta de seu suporte serem os sujeitos. Assim, não podem ser congeladas no tempo, pois não há possibilidade de tal feito, portanto, sua salvaguarda não pode ser o tombamento que trabalha com a conservação dos objetos.

O registro é um instrumento de reconhecimento das culturas imateriais, mas não trabalha da mesma forma que o tombamento no patrimônio, pois auxilia, incentiva, divulga e nomeia os pertencentes daquela cultura, não podendo interferir na tentativa de manter as celebrações, lugares, formas de expressão e saberes, da forma que estão no momento do registro, por serem parte do processo histórico, estando sujeitos ao esquecimento e a reconfiguração. Nesse sentido, no Decreto 3.551, o IPHAN aborda a necessidade de cada P.I. ser reavaliado a cada 10 anos, com a finalidade de examinar se ele ainda condiz com a cultura local e se continua a fazer parte da identidade da população a quem é destinado. Caso não seja, ele não é mais protegido, mas a prática que o levou a ser registrado é mantida no livro de registro.

Nessa perspectiva, de acordo com o Decreto existem, até o momento, quatro Livros de Registros:

- Livro de Registro dos Saberes, corresponde às formas de fazer como as receitas culinárias, artesanatos, sistemas de cultivo e etc.;

- Livro de Registro das Celebrações, trata-se dos registros de festas e rituais típicos;
- Livro de Registro das Formas de Expressão, nele está danças, artes cênicas, práticas que expressam a história e a identidade dos indivíduos envolvidos;
- Livro de Registro dos Lugares, estão os locais onde as manifestações culturais acontecem, como mercados, feiras, praças, locais sagrados, entre outros espaços. (BRASIL, Decreto-Lei 3.551)

As mudanças conceituais e os mecanismos criados para registros dos bens imateriais no Brasil, são indicativos da dificuldade de “preservar” culturas vivas. De fato, se trata de um movimento mundial, pois os novos termos que surgem no Brasil e no mundo não são isolados, um influencia o outro, assim, a necessidade de cuidar da cultura popular é partilhada por diversos países que foram colonizados e sofreram impactos sociais causados pelos conflitos armados. Nesse sentido, a Declaração do México, em 1989, já citada anteriormente, influencia Aloísio Magalhães no quesito regional das culturas, colocando o foco dos estudos e da valorização cultural de forma que envolva mais indivíduos e seja democrática (DA MASSENA, 2007, p. 78).

Necessário ressaltar que, o fato de uma prática tornar-se patrimônio faz parte de um processo de escolha, da seleção daquilo que será lembrado, o que, conseqüentemente, causa a invisibilidade e o esquecimento de outras. Dessa forma os patrimônios compõem a memória e identidade de uma população, mas não a definem, visto que há uma infinidade de saberes e práticas culturais que resistem longe das proteções institucionais.

Evidência Histórica

As pesquisas derivadas da Educação Histórica possuem como pressupostos a utilização de diferentes metodologias de ensino para desenvolver a literacia histórica, que é a capacidade de ler e interpretar o passado, presente e futuro. Nesta investigação analisaremos como os P.I. são abordados pelos LDR na perspectiva da Educação Histórica, ou seja, como os manuais proporcionam uma progressão do pensamento histórico em sua relação com a Educação Patrimonial.

O campo de investigação da Educação Histórica estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, e tem como princípio que as intervenções didáticas significativas na aprendizagem histórica exigem o conhecimento das ideias históricas de alunos e professores, tendo como referência principal a própria epistemologia da História. (GERMINARI e BARBOSA, 2013, p. 743)

As formas de se analisar a aprendizagem histórica no alunado tem sido cada vez mais variada. Algumas pesquisas envolvem os conceitos de segunda ordem (meta-históricos) relativos ao pensamento histórico, ou seja, ao raciocínio e a lógica histórica que direcionam a uma compreensão mais complexa da História, ao passo que outras investigam os conceitos substantivos que, de acordo com Cainelli (2019), são aqueles conceitos que auxiliam os alunos a elaborarem as ideias meta-históricas, cuja função "concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, imigrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais)." (GERMINARI, 2012, p. 56).

Esses dois tipos de conceitos auxiliam no desenvolvimento progressivo da consciência histórica. Nas pesquisas dentro desta linha teórica, busca-se identificar como o alunado compreende as fontes, narrativas, perspectivas, evidências históricas, além de investigar a qualificação da construção da consciência histórica nestes indivíduos.

De acordo com as autoras, Isabel Barca e Ana Catarina Simão (2011), a evidência histórica é a forma como os historiadores constroem o pensamento científico da História. As evidências podem ser tudo aquilo que o passado emana, e no presente geram questionamentos acerca do que ficou. A evidência é a forma de se pensar historicamente, por isso, as autoras afirmam que toda fonte pode ser uma evidência, mas apenas uma fonte sem questionamentos que levem à inferência não pode ser considerada como tal, porque, assim, "Deixa de ser o historiador a submeter-se às fontes e passam estas a submeter-se ao historiador" (BARCA e SIMÃO, 2011, p. 67) Das pesquisas e experiências na Educação Histórica, um dos pontos principais é auxiliar os alunos a desenvolverem um pensamento no qual "compreendam o que as mensagens dizem,

querem dizer e porquê, que se entenda o que está por trás das suas afirmações, através de seu cruzamento e assim se entenda melhor o passado" (BARCA e SIMÃO, 2011, p. 74), ou seja, o aprendizado, a partir das evidências, auxiliam na formação de um pensamento mais elaborado sobre o passado, ao compararem fontes em cruzamento, os alunos e alunas podem desenvolver um pensamento cada vez mais crítico sobre as informações que recebem, além de compreenderem que a História não é um conhecimento fixo e imutável.

Para tanto, é necessário que além de receberem fontes e transformarem-nas em evidências, os estudantes necessitem de algum conhecimento sobre o contexto histórico que os documentos tratam. As autoras explicam que quando as fontes são apresentadas, a partir das respostas das análises feitas por alunos ou professores, é possível identificar seis tipos de evidências que dizem respeito ao grau de pensamento histórico que esses indivíduos podem estar desenvolvendo, e indicando, por consequência, como os alunos têm construído consciência histórica.

Os tipos de evidência apresentados pelas autoras são: evidência como "cópia do passado", como "informação", "testemunho", "prova", "restrita" e "em contexto".

O objetivo principal é a compreensão de como a evidência histórica é desenvolvida e de que forma influencia na compreensão da História e da identidade regional. Para tanto, a fonte principal são livros didáticos de caráter regional (LDR), dos anos iniciais do ensino fundamental (especificamente 4º e 5º anos), de volume único, destinados às disciplinas de História e Geografia, e aprovados pelo PNLD 2016. Foram escolhidos 5 livros regionais deste edital do PNLD, especificamente dos estados do Amazonas, Maranhão, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e São Paulo, sendo que todos são manuais direcionados aos professores, possibilitando, assim, analisar as propostas educacionais que os LDR dão aos docentes. Lembrando que um livro didático possui limitações, mas pode abrir caminhos para um ensino reflexivo e progressivo.

Levando isso em consideração para esta pesquisa foi necessário adaptar as categorias (compreendidas como níveis), pois os LDRs podem estimular um tipo de pensamento, mas não é possível categori-

zã-los de maneira exata. Dessa forma, Pinto (2011) aponta em sua tese as fases que cada categoria envolve, ou seja, os níveis "como cópia do passado" e "como informação", fazem parte do primeiro estágio do aprendizado histórico, pois os estudantes entendem as fontes como objetos que entregam informações completas e acabadas.

As categorias "como testemunho" e "como prova" são o segundo estágio, no qual os alunos compreendem as fontes como um ofício onde "os historiadores colam 'verdades' e no nível 4 essas 'verdades' são testemunhos 'credíveis' (PINTO, 2011, p. 78). Por fim, no quinto e sexto níveis, há uma compreensão mais elaborada da escrita da História e da interpretação das fontes, as categorias "restrita" e "em contexto" mostram que os estudantes conseguem captar mais detalhes das fontes, como sua produção, perspectivas, a subjetividade do historiador etc.

[...] "o terceiro salto ocorre entre os dois últimos níveis, pois consideram que os historiadores em vez de produzirem afirmações colando informações dos arquivos, constroem os seus relatos interrogando as fontes, fazendo inferências e tirando conclusões." (PINTO, 2011, p. 78)

A partir desta divisão, os LDRs serão classificados em um dos três estágios de compreensão histórica. Dessa forma um conteúdo referente a um P.I. se direciona para um dos três estágios, pois além de se analisar como os alunos elaboram as evidências históricas, é necessário que exista uma base sobre o tema, para que, assim, possam desenvolvê-lo. Nesse sentido, além do conteúdo que os LDRs apresentam é preciso estar atento às perguntas que fazem aos estudantes, visto que "É o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determina o valor que poderá ter para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão." (PINTO, 2011).

A Educação Histórica tem como foco a compreensão a respeito da progressão do saber histórico nos estudantes, neste campo as análises qualitativas buscam desvendar como os alunos aprendem História e como melhor constroem a consciência histórica, para isso investigam a partir dos conceitos de segunda ordem (meta-históricos) e substantivos. Nesse sentido, a análise da sequência está pautada no conceito de

evidência histórica, a partir das pesquisas de Ana Catarina Simão (2015), cujas categorias de análise correspondem às necessidades aqui apresentadas. As categorias de análise da evidência histórica, trabalhadas por Simão (2015), serão utilizadas para compreender em que medida as atividades sobre os P.I., presentes nos materiais didáticos selecionados, buscam desenvolver um ensino patrimonial na direção da consciência histórica, ou seja, quais categorias de evidência os LDR estimulam a partir dos conteúdos e atividades. Simão (2015), utiliza seis categorias de evidência histórica, quais sejam: evidência como cópia do passado, evidência como informação, evidência como testemunho, evidência como prova, evidência restrita, ou evidência histórica em contexto.

Em sua pesquisa, a autora analisou as respostas do alunado a partir da interpretação de duas fontes históricas que abordavam o mesmo fato histórico em perspectivas diferentes, com o fim de analisar como os alunos trabalham com fontes, interpretam o passado, e compreendem os conteúdos, bem como o ofício do historiador. Na presente pesquisa, não serão respostas elaboradas pelos estudantes que estarão sob análise, mas quais as potencialidades que um livro didático pode ter ao trabalhar com patrimônios intangíveis para a aprendizagem histórica, na perspectiva da evidência histórica.

Em vista disso, por considerar os P.I. as fontes históricas, ou evidências potenciais, as categorias de análise consideradas serão as categorias de evidência utilizadas pela autora (SIMÃO, 2015), a tabela abaixo relaciona categorias.

Tabela 1 - Categorias de patrimônios imateriais como evidência histórica

Categorias	Tipos de evidência histórica
Patrimônio Imaterial como Evidência Superficial	Evidência como cópia do passado / informação
Patrimônio Imaterial como Evidência Emergente	Evidência como testemunho / como prova
Patrimônio Imaterial como Evidência Elaborada	Evidência restrita / em contexto

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir da análise qualitativa, baseada nas investigações através do uso do conceito meta-histórico de evidência histórica, foi possível desvendar alguns aspectos do ensino patrimonial referente à imaterialidade presentes nos materiais didáticos. As análises realizadas mostram que os LDR, ao trabalharem com os P.I., poucas vezes abordam esses bens no âmbito patrimonial, sendo perceptível essa lacuna em todos os livros ao abordarem as culturas regionais, pois, por trabalharem os bens longe do seu caráter institucional, dificilmente questionamentos sobre a razão de algo ser ou não um patrimônio surgirá. Indagações simples como esta poderiam auxiliar na reflexão sobre o que são os patrimônios e qual é a função de salvaguardar memórias.

Ao escolher os livros didáticos como fontes de pesquisa, existia a hipótese de que o uso dos P.I. seria superficial, justamente por se tratar de materiais que dificilmente escapam ao contexto ideológico e mercadológico no qual estão inseridos. Através da análise foi possível confirmar que os LDRs abordam os P.I. de forma similar, para não dizer iguais, quase como se tivessem sido escritos pelas mesmas pessoas. Dentre os cinco materiais didáticos, existe uma diferenciação organizacional no livro da região amazônica quando comparado aos demais, pois é perceptível que neste material houve uma valorização da diversidade regional e uma tentativa de envolver diferentes culturas, contudo essa mesma tentativa provocou um esvaziamento no conteúdo. Ao abordar um grande volume de práticas culturais, o livro didático não se aprofunda em nenhuma, o que resultou na obra com a maior quantidade de P.I. e a maior quantidade de patrimônios como evidência superficial, fazendo com que se assemelhasse a um folhetim turístico.

Os LDRs, por sua vez, carregam os temas patrimoniais de maneira estereotipada, pois optam por não se aprofundarem na experiência regional sem se apoiarem na história nacional. Com isso os conteúdos relacionados aos P.I., na maioria das vezes, surgem de forma superficial, pois estes materiais didáticos não buscam um aprofundamento do passado cultural, tampouco possuem como pressuposto um debate acerca desses patrimônios e de quais heranças eles envolvem. Percebe-se que os P.I. que surgem nos LDRs, são bens já consolidados no senso comum,

com isso ao não se aprofundarem no passado dessas manifestações acabam por reafirmarem estereótipos. Conclui-se, portanto, que os LDRs, não só abordam os P.I. de maneira superficial como também não querem se aprofundar nesses temas, pois historicizar esses bens promoveria a reflexão não apenas sobre o passado cultural do país como também institucional.

Referências

- ANDRADE, Mário. **Anteprojeto para a criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional**. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, v. 30, p. 270-287, 2002.
- ASHBY, R. **Conceito de Evidência Histórica**: exigências curriculares e concepções de alunos. Atas das Segundas Jornadas Internacionais em Educação Histórica. p. 37-57. Braga: Universidade do Minho, 2003.
- BARCA, Isabel. SIMÃO, Ana Catarina. **A construção da evidência histórica e as metas de aprendizagem**. Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização. Braga: Universidade do Minho/Associação de Professores de História, p. 65-78. 2011.
- BARCA, Isabel. SIMÃO, Ana Catarina. **A construção da evidência histórica e as metas de aprendizagem. Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização**. Braga: Universidade do Minho/Associação de Professores de História, p. 65-78. 2011.
- BRASIL. Artigo 216. **Constituição da República Federativa Brasileira de 1988**. Brasília, 1988. Brasília, DF. Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 3.551**, de 4 de agosto de 2000. Brasília. 2000. Disponível: planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm. Acesso em 12/2022.
- CAINELLI, Marlene. **Didática da história e a competência de atribuição de sentido**: um estudo a partir da metodologia da educação histórica. Educ. Rev. [online]. 2019, vol.35, n.74, pp.55-67. Epub 30-Abr-2019.
- CHUVA, Márcia. **Da referência cultural ao patrimônio imaterial**: introdução à história das políticas de patrimônio imaterial no Brasil. REIS, Alcenir Soares dos & FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. *Patrimônio Imaterial em perspectiva*. Belo Horizonte: Fino Traço, pp.25-49, 2015.
- DA MASSENA ARÉVALO, Marcia Conceição. **Patrimônio Imaterial**: Os debates, os critérios, e o histórico de uma política cultural. Monografia UFOP, Minas Gerais, 2007.
- DE PRAGMÁCIO TELLES, Mário Ferreira. **O registro como forma de proteção do patrimônio cultural imaterial**. Revista CPC, n. 4, p. 40-71, 2007.
- FERNANDES, José Ricardo. **Muito antes do SPHAN**: a política de patrimônio histórico no Brasil (1838-1937). Seminário Internacional de Políticas Culturais, 2010.

- FONSECA, Maria Cecília Londres. **Para além da pedra e cal:** por uma concepção do patrimônio cultural. In: Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- GERMINARI, G. D. **Educação histórica:** a constituição de um campo de pesquisa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 54-70, 2012.
- GERMINARI, G. D., & Barbosa, M. R. **A cognição histórica situada:** expectativas curriculares e metodologias de ensino. Antíteses, 5(10), 741-760. 2013
- MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. **O campo do patrimônio cultural:** uma revisão de premissas. IPHAN. I FÓRUM NACIONAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão, Ouro Preto/MG, 25- 39, 2009.
- PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. **Educação histórica e patrimonial:** concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Tese de doutoramento. Universidade do Minho. 2011
- SIMÃO, Ana Catarina. **Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico.** Diálogos, 19(1), 181-189. 2015.

Aprendizagem histórica e estratégias de inclusão: o que nos propõem os manuais didáticos brasileiros?

Rheuren da Silva Lourenço
Universidade Federal do Rio Grande
rheuren.2001@gmail.com

Júlia Silveira Matos
Universidade Federal do Rio Grande
julsilmatos@gmail.com

Introdução

A partir de dados coletados a partir de um levantamento bibliográfico em repositórios de periódicos acadêmicos como Google Acadêmico, Capes, Scielo e BDTD, é possível afirmar que a temática da inclusão tem recebido mais atenção nas últimas décadas. Uma vez que, desde que a constituição federal de 1988 foi publicada, a inclusão de estudantes com deficiência, seja física, visual, auditiva, intelectual e/ou sensorial, o debate acerca de como incluir esse público, considerando as necessidades e as especificidades de cada indivíduo incluso, é bastante delicado. Atentando à importância do debate acerca de como incluir, considerando as necessidades e as especificidades desses estudantes no sistema regular, faz-se bastante pertinente a preocupação com a

existência de produções que visem abordar diferentes perspectivas da temática da inclusão.

Nesse contexto, o livro didático se configura no Brasil como uma das principais ferramentas de trabalho pedagógico disponíveis para os professores, em sala de aula. Nesse sentido, é importante trazer este recurso tão importante à carreira docente para a pesquisa acadêmica. Uma vez que, sendo um material disponibilizado em massa, encontra-se permeado por ideologias. Estas que se encontram com as dos professores. Portanto, o estudo de tais materiais, fomenta discussões acerca de seus usos e limitações para com os estudantes

Atrelado a isso, faz-se necessário as discussões de Jörn Rüsen acerca da didática da história no que compreende um caráter emancipador para o ser humano enquanto indivíduo histórico, servindo portanto, à uma formação de estudantes que reflitam sobre os múltiplos aspectos da vida. Tal conceito é explicado pelo historiador alemão, como “uma disciplina acadêmica especial, cuja tarefa é realizar a competência para o ensino de história” (RÜSEN, 2015, p.23), entretanto, indo em uma perspectiva mais aprofundada do termo, tem como “objetivo principal de permitir à geração mais jovem entrar na cultura histórica estabelecida dessas nações” (RÜSEN, 2015, p.23). Para o autor, a fim de que a didática da história culmine com seu objetivo, é necessário a apreensão de “conhecimentos sobre o que é a aprendizagem histórica, e como ela pode ser organizada e influenciada por procedimentos e instituições de ensinos específicos” (RÜSEN, 2015, p. 23). Dessa forma, o autor propõe

[...] uma Didática da História Humanista que permita aos sujeitos terem acesso aos princípios de uma aprendizagem histórica emancipadora e que os levem ao autoconhecimento a partir do reconhecimento do outro, no processo de formação da consciência histórica. A formação da consciência histórica diz respeito, portanto às formas de saber compreendidos como “princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação” (RÜSEN, 2015, p. 7).

Como visto, os manuais didáticos norteiam parte considerável do exercício docente, devendo estes portanto, serem produzidos e escolhidos de maneira a contemplar aos propósitos do que a escola se pro-

põe enquanto formadora de cidadãos, consultando dessa forma, aos profissionais da área, que possuem a formação necessária para selecionarem aqueles manuais que melhor viabilizem planos educacionais de qualidade. Nesse sentido, foi realizada análise de manuais didáticos do ano de 2020. Tendo em vista a temática de inclusão e ensino de história no qual se ancora esta pesquisa, o objetivo foi buscar pela existência (ou não) de ferramentas que auxiliem o professor de história no processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, de forma prática, em sala de aula.

Acepções acerca de uma Educação Histórica na perspectiva rüseniana

No que tange ao conceito de Educação Histórica trazido para as elucubrações desta pesquisa, este surge como uma forma de se contrapor ao modelo de ensino tradicional existente na Inglaterra e Alemanha no século XX. Em tal instância, pensando as concepções de Jörn Rüsen como pensador que auxiliou a interseccionar de forma mais coerente os campos pertinentes às áreas da Educação e História, pretende-se nesta seção, investigar e compreender quais são as principais funções do ensino e aprendizagem em História, dentro das perspectivas de Educação Histórica apresentadas pelos autores supracitados.

Para Rüsen, referenciado por Difante (2022), a Educação Histórica se faz quando se propõe a atender às demandas do cotidiano dos educandos em uma interação dialética de teoria e prática. Para o autor, é nessa interação de pensar o fato histórico em consonância com o sujeito e suas concepções de mundo advindas do tempo e espaço em que está inserido, que dá vazão ao desenvolvimento de uma consciência histórica mais refinada. Isso posto, Rüsen (2001) em *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica* define consciência histórica como “a soma das operações mentais que com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Por consequência, para o historiador, “O trabalho da didática da história não pode ser entendido ou

desenvolvido sem uma consciência de seu papel na cultura histórica de seu tempo" (RÜSEN, 2015, p. 19). Dessa forma, o que se pretende é um ensino contextualizado com as demandas da realidade em que o estudante está inserido de modo a "perceber e de responder aos desafios da orientação histórica, especialmente no que diz respeito ao aprendizado histórico e sua realização em diferentes instituições, principalmente nas escolas" (RÜSEN, 2015, p. 19).

Jörn Rüsen propõe uma Didática da História Humanista que permita aos sujeitos terem acesso aos princípios de uma aprendizagem histórica emancipadora e que os levem ao autoconhecimento a partir do reconhecimento do outro, no processo de formação da consciência histórica. A formação da consciência histórica diz respeito, portanto às formas de saber compreendidos como "princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação" (RÜSEN, 2015, p. 7).

Sabendo da importância da didática da história para uma compreensão emancipadora do ser humano enquanto indivíduo histórico, servindo portanto, à uma formação de estudantes que reflitam sobre os múltiplos aspectos da vida, resta a dúvida: o que vem a ser a didática da história? Para o historiador alemão, Jörn Rüsen (2015), em síntese "É uma disciplina acadêmica especial, cuja tarefa é realizar a competência para o ensino de história" (RÜSEN, 2015, p. 23)., entretanto, indo em uma perspectiva mais aprofundada do termo, tem como "objetivo principal de permitir à geração mais jovem entrar na cultura histórica estabelecida dessas nações" (RÜSEN, 2015, p.23). Para o autor, a fim de que a didática da história culmine com seu objetivo, é necessário a apreensão de "conhecimentos sobre o que é a aprendizagem histórica, e como ela pode ser organizada e influenciada por procedimentos e instituições de ensinos específicos" (RÜSEN, 2015, p. 23).

A aprendizagem histórica, numa compreensão humanista, é um processo de individualização da humanidade na cena da experiência histórica. Este processo deve ser apresentado de tal forma que ele conheça e influencie a auto referência ou a autoconsciência dos aprendizes na relação com os outros, de modo que eles passarão a ser capazes de historiar sua qualidade enquanto seres humanos. Isto

deve ser feito espelhando sua auto-experiência, seus desejos, esperanças, expectativas e medos na experiência histórica da variedade das formas de vida e das várias ideias inerentes sobre a humanidade no transcurso do tempo (RÜSEN, 2015, p. 35).

Para tanto, Rüsen (2011) enfatiza que “Concepções teóricas do aprendizado podem ser fecundamente aplicadas à especificidade do histórico, quando isso ocorre no curso de uma didática da história que tenha a consciência histórica como seu objeto mais importante” (RÜSEN, 2011, p. 42). Assim, é possível pensar em um processo de ensino-aprendizagem que se altera a partir dos pressupostos trazidos pela educação histórica como um campo de estudo que objetiva um ensino mais coeso e com sentido para os educandos, ao passo que a aprendizagem, por tanto, apresenta-se mais substantiva no indivíduo. Desse modo, a didática da história surge como uma forma de pensar o ensino de forma mais assertiva metodologicamente em prol de uma aprendizagem mais substancial e significativa para a formação cidadã; no que concerne a concepção de um indivíduo historicamente consciente.

Discussão sobre o Livro didático no Brasil

É consenso que o livro didático se configura no Brasil como uma das principais ferramentas de trabalho pedagógico disponível para os professores, em sala de aula. Nesse sentido, é importante trazer este recurso tão importante à carreira docente para a pesquisa acadêmica, já que fomenta discussões acerca de seus usos e limitações para com os estudantes. Segundo Almeida, “atualmente são distribuídos às escolas pelas ações governamentais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE)” (2016, p. 231). Portanto, a relevância de uma discussão como essa no desenvolvimento desta pesquisa encontra espaço no que tange a limitada experiência que os professores têm em sua formação, com esses materiais (CAVALCANTI, 2019).

Em sua pesquisa de 2019, *Ensino de história, livro didático e formação docente de professores de história no Brasil*, o autor faz um levantamento das universidades brasileiras que compõem em sua grade de discipli-

nas, cadeiras que busquem contemplar o ensino sobre o manejo e uso, de forma prática, desses manuais didáticos. Como nos aponta Bittencourt citada por Almeida:

A figura do professor é, portanto, fundamental no que se refere ao uso que se faz do livro, e seu poder reside, sobretudo, nesse aspecto de autonomia intelectual que tem permanecido com maior ou menor grau de liberdade no decorrer da história educacional (BITTENCOURT, 2010, p. 547 apud ALMEIDA, 2016, p. 229).

Desse modo, como nos apontam os autores, é perceptível a conclusão de que o "livro didático é um instrumento importante na "transposição didática" dos saberes de referência, tornando-se um dos principais recursos utilizados por professores e alunos nas salas de aula" (MAIA, 2016, p. 257). Ademais, o professor se apresenta como aquele que media as informações presentes nos livros didáticos dos educandos e, no seu manual de ensino, em conhecimento significativo para com os estudantes, "é fundamental que os professores saibam utilizar esses materiais como recurso e instrumento de aprendizagem" (MAIA, 2016, p. 261).

Pensar os livros e manuais didáticos como ferramentas de ensino, dado o contexto, é um convite a refletir as práticas de ensino-aprendizagem no país e, que tipo de educação está sendo feita a partir dos recursos disponíveis, principalmente se considerarmos a dualidade na função pragmática desse recurso. Como nos aponta Matos: "ao mesmo tempo em que o livro didático assume um papel central na prática de sala de aula, em outros momentos vemos ações de repúdio a sua utilização" (MATOS, 2012, p. 166). Todavia, não podemos esquecer que é por meio do livro didático (e não raro, somente por meio deste) que grande maioria dos estudantes da rede pública de ensino, têm acesso à informação, à leitura. Isto é, ao contato com informações de qualidade minimamente confiável, em termos de caráter científico. Ainda que este, como nos indica a autora, por estar vinculado à distribuição em massa a nível nacional, fica à mercê de ideologias estatais. Dado o cenário,

precisamos ver o livro didático enquanto um produto de consumo que se apresenta como um recurso didático e assim, buscarmos seu papel enquanto veiculador de ideologias. Isso, porque o livro didático

de História exerceu e, ainda na medida do possível, exerce um papel fundamental no ensino de História, pois é subsídio teórico para a construção dos saberes históricos na sala de aula [...] Sendo assim, antes de ser um fundamental recurso didático, o livro didático de História é um produto comercial, inserido em políticas públicas de educação nacional e por isso precisa ser estudado como tal (MATOS, 2012, p. 168 - 169).

No que tangencia o ensino de História, consonante o que foi discutido até então, de que modo pensar os livros didáticos e manuais de ensino como recursos para se chegar a uma educação histórica de qualidade? Para tanto, Bittencourt, citada por Matos (2016) aponta para a seleção desses manuais didáticos para serem utilizados nas escolas. Nessa direção, “o processo de seleção dos mesmos deve ocorrer a partir de um engajamento de toda a comunidade escolar com a qualidade de ensino” (MATOS, 2016, p. 176). O que as autoras evidenciam, portanto, diz respeito a uma participação ativa não apenas do magistério na educação das crianças e adolescentes, mas devendo haver a colaboração dos pais e responsáveis com o corpo docente.

Inclusão e Ensino de História

É importante compreendermos a partir dos resultados da pesquisa de Mazzotta (2005), que “até 1990 as políticas de educação especial refletiram, especialmente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à educação especial pelo MEC” (p. 200), onde a partir das análises dos documentos produzidos desde 1956-7, com as políticas nacionais de integração das pessoas com deficiência, como também na revisão de termos conceituais para designar a pessoa estudante em condição de inclusão “surgem indicadores da busca de interpretação da Educação Especial como modalidade de ensino” (MAZZOTTA, 2005, p. 200). Em consonância, Sasaki (2006) afirma que

O movimento de inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80s nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e está se desenvolvendo fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países (SASSAKI, 2006, p. 17).

Portanto, é a partir de então que a educação inclusiva começa a criar as bases para o que temos de pesquisa dentro da área atualmente, ainda que com ampla pesquisa em diferentes âmbitos da educação especial, necessita-se de políticas mais favoráveis à implementação das mesmas nas salas de aula. Ademais, é importante ressaltar a relevância de formação para a existência de profissionais cada vez mais capacitados para enfrentar os desafios que o ensino de estudantes com necessidades educacionais especiais apresenta no que tange a inclusão de tal público no sistema regular de ensino.

De outra forma, sabe-se que pensar a educação inclusiva de forma a contemplar os direitos do educando de maneira plena e satisfatória, ainda é recente em nossa sociedade. Assim alguns desafios se apresentam de forma mais acentuada, como é o caso de professores que responderam a perguntas para a pesquisa de Melo (2020) e de Menezes et al (2019). A partir da leitura de tais trabalhos, é possível perceber que a grande maioria alega haver, não apenas um déficit na infraestrutura das escolas e salas de aula, mas um despreparo no que tange à própria formação acadêmica e profissional. Este último ponto, pautado nas poucas cadeiras que tiveram (quando tiveram) abordando sobre a temática. E mesmo assim, de uma perspectiva generalista que pouco contribui para a atuação na prática com os estudantes.

Lucyana Fraga, citada por Schutz dos Santos (2021) em sua dissertação intitulada *Ensino de História e Inclusão: um caminho para a cidadania*, "fala do vazio epistêmico existente sobre o assunto" (p. 30). Assim, traz questionamentos importantes acerca do currículo para o ensino de história de maneira inclusiva. Com relação a este ponto, podemos pensar se este currículo seria único, pensando todos dentro da sala de aula, ou se este seria específico para cada especificidade (SANTOS 2021). Desta forma, como seria sua aplicabilidade de maneira a contemplar os direitos do estudante em situação de inclusão.

Quando passamos a refletir sobre o processo de inclusão escolar junto ao ensino de História o fazemos não apenas por questões legais, mas também a partir de posicionamentos teórico-metodológicos. Isto é, entendemos que não há espaço para o que chamaremos de

segregação educacional dentro das aulas de História uma vez que temos a compreensão que nossa disciplina tem entre seus objetivos principais, na educação básica, contribuir para a formação de cidadãos ativos e engajados no aprofundamento da ordem democrática no Brasil (SANTOS, 2001, p. 43).

Além disso, para Seffner (2007) aponta para a realidade na qual os professores acabam inseridos. Realidade esta em que, na escassez de materiais adequados para que ocorra a inclusão, esses profissionais em razão da dedicação ao trabalho ou da própria pressão da escola, terminam por conseguir alguns materiais a partir de seu próprio dinheiro e tempo de descanso fora da sala. O Ensino de História interseccionado com a inclusão, dessa forma, faz-se importante pelo próprio aspecto da importância da história para os estudantes no futuro enquanto cidadãos ativos na sociedade. Partindo do princípio que o objetivo da educação inclusiva tem por objetivo atender,

[...] as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular. (SANCHEZ, 2005, p.11).

O ensino de história se encaixa no que tange o fazer reflexivo de proporcionar que o estudante se pense enquanto indivíduo ativo na sociedade. Percebendo-se enquanto ser histórico e portanto, passível de influenciar na história, principalmente no que tange a compreensão de seus direitos e deveres enquanto cidadão.

O suporte para o trabalho com inclusão nos manuais didáticos

Segundo o site do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação -, o PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático - "compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do país". Nesse sentido, direciona-se para "alunos e professores das escolas públicas de educação básica,

como também de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público".

Para fins de análise de conteúdo desses manuais para a pesquisa, foram escolhidas duas coleções aprovadas para o PNLD de 2020. A razão maior foi pela disponibilidade dessas coleções nas escolas, uma vez que muitas das edições anteriores já teriam sido descartadas ou doadas. Nesse contexto, através de busca no site do FNDE, procurou-se pelo Guia de PNLD 2020 direcionados aos anos finais do Ensino Fundamental - 6º, 7º, 8º e 9º anos - correspondente à disciplina de História, onde estariam disponibilizadas, dentre outras informações, a listagem das coleções aprovadas para distribuição nacional.

Foram encontradas onze coleções, sendo elas: Araribá Mais - História; Convergências Histórias; Estudar História: das Origens do Homem à Era Digital; Geração Alpha História; Historiar; História - Escola e Democracia; História - Sociedade & Cidadania; História.doc; Inspire História; Teláris História; Vontade de Saber História. Na impossibilidade de analisar todas as coleções, optou-se pelas que estavam completas e disponíveis na escola em que busquei e no acervo do Laboratório de Pesquisa e Ensino em Didática da História - Lapedhi - da Universidade Federal do Rio Grande - FURG -, do qual sou bolsista. Assim, os dados coletados e apresentados a seguir, fazem referência aos manuais do professor da coleção Teláris História, pela editora Ática, de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino; e a os da coleção Vontade de Saber História, da editora Quinteto, de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco César Pellegrini.

A análise dos Manuais Didáticos se deu através da metodologia de análise de conteúdo Segundo OLABUENAGA e ISPIZÚA (1989) citado por Raquel Moraes, "a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis" (MORAES, 1999, s/p). É um método que auxilia na interpretação de documentos, uma vez que nem sempre os dados estão explícitos em uma primeira análise. Assim, é um tipo de investigação bastante maleável aos objetivos do

pesquisador, dado seu caráter amplo no que tange a proposta da pesquisa e seu pragmatismo para ser executado. Para a autora,

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, s/p).

Partindo dessa metodologia, foi constatado que nenhuma das coleções possui material de apoio para a inclusão de pessoas com deficiências. Nesse ponto, é importante frisar que não foi encontrado apoio explícito, pois ambas as coleções possuem diversidade de atividades, possibilitando que o professor direcione suas atividades conforme suas necessidades. Contudo, carecem de informações acerca de alternativas para estudantes com alguma necessidade educativa especial ou mesmo dificuldade de aprendizagem. O PNLD disponibiliza junto ao Manual do Professor, uma plataforma digital, com acervo de videoaulas e sugestões extras de atividades relativas aos conteúdos. Um caráter importante dos vídeos, é que estes possuem legenda simultânea à fala, o que pode ser apoio para aqueles com alguma deficiência auditiva.

Das particularidades de cada coleção, chama-se a atenção para a Coleção Teláris, que possui muito mais imagens e representações visuais dos conteúdos, desse modo, questiona-se sobre o que poderia ser feito caso o estudante não as pudesse visualizar, uma vez que não há descrição das imagens apresentadas e a grande maioria possui atividades relacionadas. Em se tratando da Coleção Vontade de Saber História, chama-se a atenção para um trecho do guia para uso do professor no início do livro, na seção Defasagem em sala de aula, onde os autores comentam sobre a necessidade do professor estar em parceria com a coordenação da escola. Assim, citando Fraidenraich (2020) os autores apontam que “O diagnóstico inicial, as provas, a observação de sala de aula, as atividades de sondagem, as tarefas de casa e a análise de cadernos e portfólios são alguns dos instrumentos que ajudam a ter um panorama da turma” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 27).

Conclusão

Encaminhando-se para as conclusões desta pesquisa, retoma-se o que foi realizado neste artigo. Primeiramente foi abordado sobre o conceito de ensino de história e educação histórica na perspectiva rüse-niana, onde para ser significativa precisa estar imbuída de consciência histórica. Em seguida, foi apresentado algumas discussões acerca do livro didático no Brasil e sua importância para o ensino de História. Logo após, buscou-se compreender alguns conceitos sobre inclusão, bem como desafios relacionados ao ensino inclusivo.

Por fim, buscou-se apresentar os resultados da análise de duas coleções dos manuais didáticos do PNLD de História - 2020, através da metodologia de análise de conteúdo. Consoante o exposto, pode-se concluir que muito as tecnologias digitais vem a contribuir para o ensino inclusivo, considerando as possibilidades do Manual Virtual do Professor, bem como a própria pluralidade de atividades contidas nos manuais didáticos. No entanto, ainda é carente de informações acerca de como o docente deve proceder diante de situações em que as atividades convencionais direcionadas aos neurotípicos não podem ser utilizadas naqueles moldes dado o caráter excludente de determinada limitação que determinado estudante pode enfrentar.

Referências

- ALMEIDA, L. Produção de livros didáticos no mestrado profissional de História: relato de experiência a partir de uma disciplina da UFRB. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 221-248, 2016. Disponível em <https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/228>. Acesso em: 31 out. 2023.
- CAVALCANTI, E. Ensino de História, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. **Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación**, n. 18, p. 49-61, 2019. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza-CS/article/download/363102/457530>. Acesso em: 02 nov. 2023.
- DE MENEZES, R; LIMA, P; RODRIGUES, B. **Ensino de História: uma proposta de aula na perspectiva da inclusão**. *Research, Society and Development*, v. 8, n. 8, p. e0288 1132, 2019. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662199002>.
- DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber: História**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

- DIFANTE, F. **CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA**. Revista Espacialidades, v. 18, n. 1, p. 234-245, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/26559/15587>. Acesso em 23 jul. 2023.
- MAIA, T. **As políticas públicas de avaliação do livro didático: múltiplas experiências**. Revista História Hoje, v. 5, n. 9, p. 257-261, 2016. Disponível em: <https://rhjh.anpuh.org/RHHJ/article/download/256/182>. Acesso em: 29 out. 2023.
- MELO, J. **O ensino de História na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios, possibilidades e estratégias para o Ensino Fundamental II**. Revista Educação Pública, v. 20, no 9, 10 de março de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/9/o-ensino-de-historia-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-desafios-possibilidades-e-estrategias-para-o-ensino-fundamental-ii>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MATOS, J. **Memória e história do ensino das humanidades: do nascimento do conceito de disciplinas escolares à atual ciências humanas**. Momento-Diálogos em Educação, v. 25, n. 2, p. 111-128, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5862>. Acesso em: 18 out. 2023.
- MATOS, J. **Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático-PNLD**. 2012. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/6902>. Acesso em: 20 out. 2023.
- MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5314158/mod_folder/content/0/Moraes%20AN%C3%81LISE%20DE%20CONTE%C3%9ADO%201999.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.
- RÜSEN, J. Jörn Rüsen e o ensino de história. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Cidade: Curitiba-PR. Editora: Editora da UFPR. 2011.
- RÜSEN, J. **Humanismo e Didática da História**. Organização e Tradução: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A. Editores, 2015.
- RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2001.
- SANTOS, Eduardo Schutz dos. **Ensino de História e Inclusão: um caminho para a cidadania**. 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/233733/001135552.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Wva, 2006.

SEFFNER, F. **Das (possíveis) perversas faces das políticas de inclusão escolar: o que o ensino de História tem a ver com isso**. Anais-XXIV Simpósio Nacional de História, 2007. Disponível em: <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Fernando%20Seffner.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

SÁNCHEZ, P. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Revista da Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-37.pdf#page=7>. Acesso em: 25 out. 2023

Imagens e o livro didático de História: contribuições à metodologia do ensino

*José Sebastião Vilhena - UFPR
vilhenahistoria@yahoo.com.br*

*Maria Auxiliadora Schmidt - UFPR
dolinha08@uol.com.br*

Um dos elementos constitutivos da didática escolar é a problemática do método de ensino na relação pedagógica. Para Libâneo (1985), esta questão se insere no quadro das diferentes tendências pedagógicas relativas ao processo histórico da educação, nomeadamente a educação brasileira. A análise do autor, apontando o lugar do método no quadro das tendências pedagógicas é um estudo clássico acerca do tema. Em que pese o fato de se levar em consideração a importância da contextualização do método de ensino no processo histórico de consolidação e crise da educação escolar brasileira, o presente trabalho tem o objetivo específico de examinar alguns aspectos da metodologia da atividade de ensinar História, mas, assumindo o pressuposto de que

A metodologia do ensino decorre da teoria dialética do conhecimento, que desconhece a dualidade entre a teoria e a prática. A unidade da teoria e da prática é que dá à metodologia do ensino subsídios para a superação do processo de ensino que causa a ruptura da visão totalizante da prática pedagógica. (Rays, 1995, p. 94).

Levando em consideração tais conjecturas é que se tomou como objeto de análise a presença das imagens em manuais didáticos de História, procurando-se entender limites e possibilidades de seu uso metodológico como ilustrações, como fontes e/ou como evidências históricas. Partirmos, portanto, dessa reflexão para dimensionar o processo histórico de utilização das imagens como recurso utilizado na didatização do conhecimento histórico.

É longa a trajetória da utilização de imagens como recurso pedagógico nos livros didáticos de História no Brasil. Essa tradição remonta ao início do século XX, período de constituição do código disciplinar¹ da História como componente dos currículos das escolas de ensino primário e ginásial em nosso país. Tendo, segundo Schmidt (2017), seu ponto nevrálgico nos manuais destinados a formação de professores escritos por Jonathas Serrano², que apresentam a utilização das imagens como inovação didática a auxiliar no processo de aprendizagem da História ensinada.

Explicitando-se uma das originalidades do seu trabalho nessa área, qual seja a apresentação de manuais destinados a professores e alunos onde aparece uma intenção clara de utilização dos recursos pedagógicos, particularmente o uso de imagens e mapas, como proposta de inovação para o ensino de História. Neste caso, é necessário observar que, até a produção e publicação dos trabalhos de Serrano, os manuais didáticos de História não privilegiavam o uso desses recursos³. (Schmidt, 2017, p. 90).

——— 1 Segundo Schmidt (2017, p. 22), "o 'código disciplinar' é uma tradição social que se configura historicamente e que se compõe de uma série de ideias, valores, suposições e rotinas que legitimam a função educativa atribuída a cada disciplina escolar e que regulam a ordem da prática do ensino". Neste sentido, "os manuais escolares podem ser entendidos como 'elementos visíveis' do 'código disciplinar', na esteira das investigações de Fernandez Cuesta". (SCHMIDT, 2017, p.17).

——— 2 "Jonathas nasceu na cidade do Rio de Janeiro, [...] Formado em Direito, Jonathas, foi membro e participou da diretoria do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, além de dedicar-se ao magistério e ao ensino de História, principalmente no Colégio D. Pedro II e na Escola Normal do antigo Distrito Federal" (SCHMIDT, 2017, p. 16).

——— 3 As obras que Schmidt (2017) faz referência são dois manuais destinados a professores intitulados de: *Methodologia da História na aula primária (1917)* e *Como se ensina História (1935)*.

Assim, desde sua introdução nos livros didáticos até nossos dias, as imagens passaram por diversas mudanças em sua constituição e ganharam mais importância em nossa sociedade. Todavia, parece-nos que segue existindo uma dificuldade em se promover uma mudança na forma como se utilizam as imagens nos livros didáticos de História, demandando uma profunda reflexão sobre o porquê de os autores destes manuais seguirem mantendo a sua utilização ligada a uma concepção ilustradora de um tema histórico. O que, em outras palavras, pressupõe que as imagens só têm lugar como coadjuvantes em face ao texto que lhes acompanha. Essa tradição ilustrativa da imagem remonta a sua origem como recurso didático e segue presente nos atuais manuais didáticos usados no sistema público de ensino básico brasileiro.

Segundo Lima e Carvalho (2013), o livro didático, desde suas primeiras utilizações das imagens fotográficas, produziu um reducionismo do potencial destas fontes para a História ensinada:

A partir da década de 1920, os livros didáticos de história passaram a utilizar reproduções fotográficas de obras encontradas em museus e arquivos. O uso complementar, técnico ou narrativo, mencionado anteriormente, no livro didático se reduz ao meramente ilustrativo, no sentido de oferecer ao aluno uma ideia visual do acontecimento apresentado no texto didático. (Lima; Carvalho, 2013, p 39).

Dessa forma, um caminho reflexivo que podemos trilhar para responder esta contradição entre a crescente importância da imagem visual na sociedade e sua aparente secundarização nos livros didáticos de História, sendo ilustração dos textos contidos nestes, pode ser visto na própria relação marginal destes artefatos como documentos para o desenvolvimento da História como ciência.

Autores como Burke (2004), debatem sobre como a ciência histórica tardou em aprofundar a reflexão teórica sobre as imagens (entre elas as fotográficas), em suas possibilidades ou não de serem analisadas e, assim, de se tornarem evidências do passado. Portanto, as imagens ainda estão em busca de lograr espaço na produção historiográfica. Então, podemos dizer que elas começam a ganhar relevância com os pressupostos teóricos da história cultural (Burke, 2004), e, a partir desta, aden-

tram no campo da educação, especialmente, na história da educação, com diversos trabalhos que analisam o seu potencial, seja como fontes ou como evidências do passado estudado.

Porém, a intersecção em que o livro didático de História existe, sendo este fonte de pesquisas históricas e, ao mesmo tempo, objeto de investigação educacional no campo da didática geral, e da didática da História, faz-nos procurar aprofundar a reflexão sobre essa contradição experimentada pelas imagens nos manuais escolares de História. Na medida em que passamos a entender que o ensinar História não pode ser encarado como a simplificação do conhecimento histórico para que este possa ser ensinado de forma inteligível aos alunos, mas como o espaço de (re) construção de novos conhecimentos históricos, é que poderemos dimensionar, teoricamente, os limites e avanços da proposta de didatização do conhecimento histórico por meio das imagens contidas no manual didático a ser analisado.

Duas concepções teóricas têm fundamentado este estudo das imagens nos livros didáticos de História: 1) a Transposição Didática e a 2) Educação Histórica. Sendo a primeira entendida como uma didatização que transpõe o conhecimento histórico "sábio" em saber "ensinado" compreendendo "que o 'saber ensinado' é uma produção da/na cultura escolar, um híbrido cultural que se constitui de diferentes saberes" (Monteiro, 2019, p. 224). Porém, centrado nos pressupostos das teorias didáticas e psicológicas das ciências da educação. Mantendo uma relação com o método do historiador por meio do conteúdo histórico a ser ensinado (Schmidt, 2020).

A segunda concepção, por outro lado, entende que é na mobilização do pensamento e da consciência histórica que podemos formar a aprendizagem histórica entre os alunos, desenvolvendo, assim, uma didatização do conhecimento histórico a partir das suas carências de orientação temporal, que promoverão ações práticas em suas vidas por meio da reconstrução do passado estudado em sala de aula. (Rüsen, 2012). Estas duas concepções de didatização do conhecimento histórico estão presentes no debate acadêmico sobre qual paradigma deve assumir o ensinar História. Apontando para a compreensão de que o pro-

blema das imagens deve ganhar novo relevo e importância, pois entendidas como ilustrações dos textos históricos, reforçaria uma didatização ancorada em referências majoritariamente pedagógicas e psicológicas em detrimento de se referenciar na filosofia e teoria da História, e, ao mesmo tempo, desvaloriza todo o esforço feito pelas Ciências Sociais para demonstrar que elas podem ser ricas fontes para a pesquisa acadêmica e para o ensinar História.

De nossa parte, parece-nos necessário começar por essa questão: qual deve ser o lugar e função das imagens nos livros didáticos de História? Não nos basta apontar quais caminhos de leitura de imagens podemos desenvolver (seja na prática da pesquisa da História da educação ou na prática de ensinar História na escola), mas é preciso refletir num primeiro momento o lugar e a função que as imagens devem ocupar no livro didático para que elas possam cumprir sua função de contribuir para a superação de uma didatização que as não privilegia como fontes e/ou evidências do passado. Neste sentido, acreditamos que um caminho possível para responder estas indagações é buscar alocar as imagens no lugar de evidências históricas. Segundo Ferreira (2020, p. 46):

Podemos entender a evidência como uma postura epistemológica do historiador frente aos vestígios do passado. Evidência histórica é uma competência ligada à epistemologia da história, ou seja, a forma como o historiador acessa o passado e constrói conhecimento. [...] Neste sentido, se delinea uma distinção entre fonte histórica e evidência histórica, pois, enquanto a primeira é a forma como acessamos o passado, a segunda representa as múltiplas possibilidades de se interpretar este passado a partir da pergunta histórica. O historiador cria a evidência histórica e, a partir desta, elabora o argumento para interpretar o passado e produzir narrativas.

O autor delimita uma diferença entre as duas formas de didatização que, hoje, estão presentes no processo de ensinar História no Brasil, demarcando também que estas duas concepções apontam para distintas formas de encarar a utilização das imagens em sala de aula.

Neste sentido, aponta a existência de uma diferença entre o trabalho com fontes históricas e o trabalho com evidências históricas. O traba-

lho com fontes reside na centralidade do documento trabalhado em sala e foco no 'o que' se aprende, enquanto que o trabalho com evidência tem centralidade no estudante interrogando o material e reivindicando algo do passado e o foco é no 'como' se aprende. (Ferreira, 2020, p. 82).

Este artigo busca apontar como as imagens podem ter este potencial de evidência histórica para o ensinar História. Analisaremos o manual didático destinado aos professores de história e um capítulo do livro destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, da coleção *História sociedade & cidadania* de Boulos Júnior (2018), que foi uma das mais escolhidas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de 2020. Foram impressos, segundo dados fornecidos pelo site do PNLD, 16.675 exemplares do *Manual do Professor* e 790.942 exemplares do *Livro Didático do 9º ano*⁴.

Na primeira parte analisaremos os pressupostos teórico-metodológicos apontados pelo autor da coleção para a utilização de imagens por parte dos professores nas aulas de História. Verificaremos com qual concepção de imagem o autor trabalha, quais os procedimentos metodológicos para a realização da leitura e interpretação destas na sala de aula e quais referências teóricas são apontadas aos professores que deste livro farão uso. Dialogaremos com tais premissas apontando convergências e propondo outros olhares para que possamos apresentar a proposta que defendemos de utilização das imagens na sala de aula como evidências histórica.

Na segunda parte verificaremos como essas premissas teórico-metodológicas apontadas pelo autor se fazem ou não presentes na utilização que é feita das imagens, em um dos capítulos do livro destinado aos alunos. Analisaremos quatro imagens contidas neste capítulo e apontaremos perspectivas possíveis de utilização delas. Esperamos contribuir, com este artigo, para localizar o problema da utilização das imagens nos livros didáticos não apenas no campo de sua interpretação, mas principalmente na intersecção que o livro didático de História

——— 4 Dados obtidos através do portal <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acessado em 25/07/2022.

se encontra entre a utilização de múltiplas fontes para se evidenciar o passado e o manejo que se pode fazer das imagens para que se desenvolva a aprendizagem histórica dos alunos, a partir de uma didatização do conhecimento histórico referenciado na própria filosofia e teoria da História (Rüsen, 2012).

Manual do Professor: concepção teórico-metodológica das imagens

O *Manual do Professor* (Boulos Júnior, 2018) dedica duas seções do capítulo destinado à reflexão da metodologia de ensino-aprendizagem. A primeira destinada a refletir sobre o trabalho com imagens fixas (fotografias) e a segunda se propõe a reflexão do trabalho com imagens em movimento (cinema). Nestes dois tópicos o autor apresenta a concepção de que as imagens não podem ser entendidas com meras ilustrações dos textos e que estas podem ser analisadas como fontes históricas, contanto que se siga um conjunto de procedimentos metodológicos para a sua análise durante as aulas. Também defende que as imagens só podem ser interpretadas por meio da linguagem escrita, mantendo uma dependência do texto, mas que sua utilização pedagógica contribui para uma educação visual dos alunos.

A primeira definição das imagens entre fixas e em movimento tenta operacionalizar para o ensinar História uma classificação mais didática para o uso deste de tipo de artefato. Levando-se em consideração que no próprio livro didático todos os tipos de imagens se resumem a fotografias, fica evidente que é necessário fazer esta classificação, pois o *Manual do Professor* também sugere aos docentes filmes a serem utilizados nas aulas. Porém, essa proposta de classificação das imagens entre fixas e em movimento tende a não levar em consideração o fato de que estas imagens presentes no livro didático são mediadas (o que os alunos veem nas páginas de seu livro não são as imagens originais), tão pouco leva em consideração as propostas de classificação destas que têm como centralidade a observação dos meios de produção das mesmas. Podemos citar Santaella e Nöthe (2008), que desenvolvem uma análise reflexiva sobre três paradigmas para as imagens.

Para eles, a proposta de divisão das imagens entre pré-fotográficas, fotográficas e pós-fotográficas se assenta no materialismo de obtenção/realização das mesmas, o que parece ser negligenciado por Boulos Junior (2018, p. 13), quando não especifica as imagens que chama de fixas entre aquelas que podem ser alocadas no paradigma pré-fotográfico de Santaella e Nöthe (2008), como é o caso da própria pintura da Mona Lisa, usada pelo autor como exemplo. Do mesmo modo, as fotografias e filmes (estes últimos designados como imagens em movimento), na classificação proposta por Santaella e Nöthe (2008), poderiam estar agrupados no paradigma fotográfico.

Outra concepção abordada por Boulos Junior (2018) é o conceito "educação visual", que o autor empresta da historiadora Circe Bittencourt (1998). Para ele, existem três propósitos para se utilizar imagens em sala de aula: o primeiro seria o educar o olhar, o segundo contribuir para a formação ou consolidação de conceitos e o terceiro estaria ligado à estimulação da competência de escrever por parte dos alunos. Equacionando estes propósitos é possível aferir, que nesta perspectiva, as imagens servem à didatização do conhecimento histórico ancorada no paradigma da transposição didática, que se vale mais de pressupostos pedagógicos e psicológicos do que da teoria e filosofia da História, como apontado pela didática da história rüseniana.

Iniciemos pelo primeiro propósito de usar as imagens nas aulas de história, relacionado a educar o olhar dos alunos. Santella (2012), na introdução do livro *Leitura de Imagens* abre um diálogo com o processo de ensino e aprendizagens formal por meio das imagens. Ela apresenta a expressão *visual literacy*, podendo ser traduzida em termos de "letramento visual" ou "alfabetização visual". Essa perspectiva a levou a perceber que na atividade didática o verbal e o imagético são modos distintos de representar e significar a realidade que se complementam. Todavia, a autora afirma que a instituição escola costuma negligenciar a alfabetização visual dos alunos.

Por outro lado, segundo Sardelich (2006), entre os historiadores parece existir um baixo número de pesquisadores "visualmente alfabetizados", o que demonstra a resistência em aceitar a criação, a imaginação

e os sentimentos como campos argumentativos. Neste sentido, na escola básica, esta resistência, por parte dos historiadores/professores de História tem atrasado o desenvolvimento de uma alfabetização visual histórica dos alunos. O que nos parece dialogar com a perspectiva de Boulos Junior (2018), de que seja função das aulas de história contribuir para uma formação educacional do visual.

Porém, a proposta apresentada neste *Manual do Professor* parece não levar em consideração que essa educação visual é para um aluno que estuda História, o que significa que sua preocupação não reside na possibilidade de que, usando imagens nas aulas, os alunos possam desenvolver o pensar historicamente e formar sua consciência histórica, por meio da análise de imagens, que são evidências de um passado. Assim, perde a chance de apontar para um desenvolvimento de uma literacia histórica (LEE, 2003; 2016), ou uma alfabetização histórica (VILHENA, 2021). Do mesmo modo, sua proposta de construção de texto não está ligada à concepção de construção de narrativas sobre a História estudada, mas a um amálgama de informações, que, supostamente, os alunos podem construir utilizando este recurso para o desenvolvimento de uma consciência crítica, que se vincula a atuação como cidadãos.

Esta perspectiva perde a oportunidade de apontar aos professores de História a importância que as narrativas dos estudantes têm ao serem as porta-vozes do processo de aprendizagem da História, sendo apenas, neste caso, um exercício voltado para o desenvolvimento da capacidade de escrever. Dessa forma, torna-se evidente que os pressupostos teóricos (educar o olhar, contribuir para a formação ou consolidação de conceitos e estimular a competência de escrever por parte dos alunos), ainda são pressupostos teóricos limitados a uma didatização do conhecimento histórico ancorados na pedagogia - especialmente a pedagogia das competências, alicerce da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) - e na psicologia construtivista, o que nos faz compreender que esta proposta, no que tange às imagens, mantém estas como instrumentos secundários na (re) construção do conhecimento histórico, considerando-as como fontes históricas e não como evidências históricas. E, assim, seu manejo nas aulas de História aponta

para que os alunos desenvolvam competências que não necessariamente são do pensamento histórico.

Segundo a proposta de didatização do conhecimento histórico a partir dos referenciais da Educação Histórica, a utilização de imagens, deve se tornar um modo de formação das consciências históricas dos alunos por meio da ampliação de seu aprendizado histórico. Um pressuposto no qual os alunos seriam avaliados pela capacidade de expressarem, em suas narrativas, a relação que estabelecem com o passado a partir das suas experiências no tempo presente, da representação de continuidade ou passagem do tempo e da constituição de identidades e novas *práxis* históricas. Isto poderia ser aferido por meio de conceitos referentes ao tempo histórico estudado, por meio das imagens, e contidos nas narrativas dos alunos, entendidos aqueles como conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem (LEE, 2003; 2016).

O primeiro grupo conceitual faz referência direta ao tema histórico estudado, aferidos nas narrativas dos alunos pela presença de datas, nomes, acontecimentos, termos ou conceitos relacionados ao período histórico trabalhado através da análise das imagens. O segundo grupo faz referência à natureza do conhecimento histórico, que Lee (2003; 2016), entende como conceitos epistemológicos e de meta-história, podendo ser percebidos nas narrativas escolares pela relação estabelecida entre presente e passado, empatia e evidência histórica, entre outras competências do pensamento histórico, que as imagens podem suscitar. Assim, a metodologia de análise das imagens propostas por Boulos Junior (2018), é coerente com suas premissas teóricas, que focaliza a competência de ler e escrever, sem um compromisso com a aprendizagem histórica em si, mas uma aprendizagem no geral.

Dessa maneira, este autor apresenta os três passos para que os professores analisem imagens em sala de aula: 1) Expor a imagem sem legenda ou crédito propondo aos alunos que descrevam o que veem na imagem de forma livre e a partir de seus conhecimentos prévios; 2) Pesquisar com os alunos o máximo de informações internas e externas, a partir de perguntas sobre a imagem, seu contexto e autoria; 3) Propor aos alunos que desenvolvam uma legenda explicativa sobre a

imagem, que pode ser descritiva, explicativa, analítica e/ou conter uma crítica. Esse procedimento metodológico parece ter uma relação com a proposta de análise de imagens advindas de pesquisadores como Joly (2007) e Kossoy (1989), que são apresentados como referências por Boulos Junior (2018). Especialmente no tocante ao segundo passo, ao apontar a necessidade de indagar as imagens para chegar a uma profundidade de informações, lembra-nos muito o método de análise de imagens que focaliza a questão iconográfica e iconológica, ou seja, aquilo que é visível e naquilo que se precisa adentrar na análise das imagens para se chegar a sua essência e profundidade (Burke, 2004).

Porém, essa perspectiva de metodologia encontra novamente duas críticas: a primeira, refere-se ao fato de que as imagens contidas nessa coleção de livros didáticos sempre aparece com legendas e, estas mesmas, são, em sua maioria, ilustrações para os textos que as acompanham, ou seja, esse método de analisar imagens só será possível de ser realizado se o professor (a) de História levar outras imagens que não estejam no próprio livro didático. Por outro lado, essa metodologia correlacionada aos pressupostos teóricos que analisamos anteriormente demonstra que a finalidade de aprendizagem realizada a partir das imagens é muito mais linguística, relacionada à produção de textos escritos, do que propriamente uma aprendizagem histórica, pois a análise histórica das imagens não é o centro da ação pedagógica, mas sim "educar o olhar, contribuir para a formação ou consolidação de conceitos e o estímulo da competência de escrever por parte dos alunos". O que demonstra que apesar das imagens serem tratadas como possíveis fontes históricas, as mesmas não são metodologicamente utilizadas como evidências do passado estudado, lançando mão de perguntas históricas e metódicas indiciadoras de investigação, mas como recurso didático pedagógico para desenvolver apenas a escrita entre o alunado.

Do mesmo modo, quando Boulos Junior (2018, p. 15-16), propõe o momento em que os professores devem usar as imagens na aula de história, fica também nítido que a imagens mantém certas finalidades relacionadas à tradição ilustrativa, que elas passaram a ter desde a sua introdução nos livros didáticos de História, no início do século passado,

pois, segundo o autor, os momentos privilegiados de usar elas são os seguintes: 1) no início de um bloco de conteúdos, para introduzir um assunto e estimular o interesse do aluno; 2) durante a explicação dialogada, como forma de elucidar um aspecto do conteúdo; 3) no início e no final de um bloco de conteúdos, para provocar o aluno a falar e posteriormente fazer refletir sobre o conhecimento construído durante o seu estudo. Como é possível perceber, a imagem nunca é o centro do estudo histórico e nem tampouco tratada como evidência histórica que pode contribuir para o aprendizado histórico.

Mas essa postura metodológica só pode ser compreendida no marco da didatização do conhecimento histórico proposta por Boulos Júnior (2018), que segue ancorada na perspectiva de uma transposição didática, que didatiza o conhecimento historiográfico por meio de recursos da teoria pedagógica das competências, da linguística e da psicologia. De nossa parte, defendemos a didatização do conhecimento histórico ancorada na epistemologia da História, como proposto por Rüsen (2012), em que as imagens podem ser centrais para a aprendizagem histórica, caso elas possam ser entendidas como evidências históricas. Tal perspectiva possibilita aos estudantes interrogar as imagens para reivindicar algo do passado, por meio de suas carências de orientação temporal, desenvolvendo competências históricas apresentadas em formas de narrativas sobre a História estudada na escola. (Ferreira, 2020).

O capítulo do livro didático: análise da operacionalização do uso das imagens

Em outra seção do *Manual do Professor*, Boulos Júnior (2018), dedica-se a apresentar como os livros didáticos estão estruturados e, na subseção "Corpo do Capítulo", faz a referência de como as imagens, nestes livros, devem ser encaradas pelos professores de História:

Construímos o corpo do capítulo entrelaçando texto e imagem e intensificando a exploração pedagógica do registro visual, que está no cerne de nossa proposta de ensino-aprendizagem. Nesta coleção, a imagem não serve apenas para reforçar o texto ou dialogar com ele, mas também para a formação de conceitos. (Boulos Júnior, 2018, p. 29)

Um aspecto positivo desta proposta é o avanço de entendimento sobre a importância que as imagens podem cumprir no processo de aprendizagem histórica dos alunos. Todavia, essa possibilidade segue por ser desenvolvida, pois ainda pairam muitas dúvidas sobre a finalidade do ensinar História e, conseqüentemente, da utilização de imagens neste processo. Se for verdade que a imagem não pode ser mera ilustração do texto, tão pouco a sua utilização, com a finalidade de construir conceitos, não pode ser plenamente desenvolvida sem identificar que tipos de conceitos devem ser desenvolvidos na aula de História. O que neste *Manual do Professor* não é esclarecido. Anteriormente apontamos como um caminho os estudos de Lee (2003; 2016), sobre os conceitos substantivos e epistemológicos para a História ensinada, que podem ser um passo importante para a ação pedagógica dos professores de História e para os próprios livros didáticos.

Em outra subseção destinada às atividades que são propostas nos livros didáticos desta coleção, o autor reforça as premissas teóricas apresentadas anteriormente. Afirmando que “ler e escrever implicam compreensão, análise e interpretação de uma diversidade de gêneros de textos e de imagens fixas (pinturas, fotografias, charge) e em movimento (filmes), além de gráficos, tabelas e mapas.” (Boulos Júnior, 2018). Reforçando, com isso, a ideia de que a utilização das imagens deve estar a serviço da educação do olhar dos alunos.

Mas para onde direcionar este olhar? Quais perguntas os professores devem propor para a análise destas fontes imagéticas? E, principalmente, para que se deve ler e escrever sobre a História ensinada a partir das imagens? São perguntas que demonstram a problemática que o uso das imagens vivencia nos atuais livros didáticos de História, pois, os mesmos, desenvolvidos dentro das premissas do paradigma da transposição didática, ainda não conseguem responder de forma plena.

Passemos a analisar o capítulo 3, do livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental, que é intitulado de: “A Era Vargas”. Neste, encontramos 18 imagens sendo utilizadas, entre as quais a maioria são fotografias, com a presença de algumas charges, tabelas e gráficos. A abertura do capítulo apresenta a seguinte configuração imagética:

Imagem 1 - Foto da página de abertura do capítulo 3: A Era Vargas



Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 42)

A utilização de imagens como introdução ao tema histórico a ser estudado em cada capítulo do livro é recorrente. Essa premissa aponta para dois aspectos: chamar atenção e gerar curiosidade entre os alunos por meio do recurso visual. As duas fotografias são do período estudado, dessa forma se constituem como fontes para o estudo do tema relacionado. Elas também são acompanhadas por legendas explicativas, que dão informações sobre o acervo que pertencem e sobre o que retratam. Nota-se um pequeno texto introdutório abaixo e, posteriormente, dois grupos de perguntas direcionadas aos leitores dessa obra, que são os alunos. Essas perguntas são uma tentativa de fazer com estes busquem em sua memória referências sobre o tema e, ao mesmo tempo, fornece informações que sejam novas.

Porém, essas perguntas, em sua maioria, não se voltam para refletir sobre as próprias imagens, que mostram o cadáver de Getúlio Vargas e a multidão no cortejo fúnebre de seu sepultamento no Rio de Janeiro, mas, sim, como uma introdução ao conteúdo que será abordado pelo

texto que segue na página seguinte. Como vimos acima, um dos objetivos desta coleção em usar o recurso imagético é desenvolver conceitos. A pergunta que se mantém sem resposta é: quais conceitos se poderiam desenvolver através destas duas imagens sem que as perguntas feitas a estas não se voltem para a sua própria análise?

Imagem 2 - Foto do velório de Getúlio Vargas (1945)

III Leitura e escrita em História

VOZES DO PRESENTE

O texto a seguir é da historiadora Ângela de Castro Gomes. Leia-o com atenção:

[...] Baixinho, meio barrigudo, sorrindo ou não, fumando charutos ou tomando chimarrão, ele era o Gégê, presente em marchinhas de carnaval e textos de literatura de cordel. Discursando em grandes ocasiões, encontrando-se com os maiores líderes de seu tempo e defendendo os interesses da nação no difícil contexto da Segunda Guerra Mundial, ele era Vargas. Uma construção mítica exemplar [...] feita para ser acreditada e querida pelo povo.

Para o sucesso da empreitada, inúmeros recursos foram mobilizados, tendo em vista a divulgação de sua imagem e de suas realizações governamentais. [...] E [...] nesse sentido [...] um [...] fundamental ponto ainda deve ser destacado. [...] a propaganda varguista [...] só teve boa recepção entre a população porque, além de ser maciça e bem cuidada, articulava-se a uma série de iniciativas governamentais que materializavam a que se anunciava. [...] havia um vínculo efetivo entre o que se dizia e o que a população experimentava concretamente [...].

É por essa razão básica que a população em geral, mesmo à que não estava sendo alvo dos benefícios naquele exato momento, vivenciou tais iniciativas como resposta a demandas há muito veiculadas, mas sempre ignoradas e que, finalmente, começavam a ter algum atendimento. [...]

Demanda: reinvindicações

GOMES, Ângela de Castro. A última cartada. *Revista História*, ano 5, n. 10, p. 17-18, ago. 2004.

Cartaz de propaganda elaborado pelo DIP e 1943



1) Como a autora descreve Vargas?

2) Segundo a autora, por que a propaganda varguista teve boa recepção entre a população brasileira?

3) Avalie as promessas de Getúlio Vargas na campanha de 1930 e suas realizações ao longo de seu governo e responda: ele cumpriu ao menos parte do que prometeu? Se sim, dê um exemplo.

Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 42)

Numa tentativa de analisar esta imagem, começaríamos pela pergunta: quem são essas pessoas? Objetivamente podemos observar que a fotografia foca em uma mulher negra que chora com as mãos em cima do caixão de Getúlio Vargas, mas ela é a única negra na foto? Não. Ao seu lado direito há um homem negro jovem, que lhe ampara, provavelmente um parente seu e, do lado esquerdo, um pouco atrás, outra mulher. Cabe ressaltar que ao fundo é possível ver três soldados brancos, que provavelmente fazem parte da comissão organizadora do velório. A simples análise factual da imagem já poderia suscitar diversas perguntas históricas, que poderiam contribuir para que esta fotografia pudes-

se ser utilizada como evidência histórica, não apenas como uma fonte do tempo estudado, que serve para promover curiosidade e chamar a atenção do aluno. Neste exemplo, poder-se-ia desenvolver conceitos substantivos e epistemológicos sobre a situação dos negros neste contexto brasileiro, das forças armadas e sobre o próprio papel de Getúlio Vargas como político. Todavia, as imagens não são usadas para esta finalidade.

Imagem 3 - Foto da atividade proposta no livro didático sobre leitura e produção de textos sobre a História estudada



Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 57)

No final do deste capítulo é possível observar esta atividade que tem a finalidade, como seu próprio título aponta, de desenvolver a competência da leitura e escrita em História. Para nós, esta atividade é exemplar de como na proposta de Boulos Júnior (2018), que está ancorada no paradigma da transposição didática, as imagens seguem tendo a função ilustrativa, mesmo o autor defendendo, teoricamente, que estas devem ser encaradas como fontes históricas.

As três perguntas construídas para esta atividade (de desenvolvimento das competências de ler e escrever sobre a História), apontam exclusivamente para a fonte textual. Diferentemente do que defende teoricamente o autor desta obra: "a imagem não serve apenas para reforçar o texto ou dialogar com ele, mas também para a formação de conceitos". (Boulos Júnior, 2018, p. 29).

Imagem 4 - Foto da atividade proposta no livro didático sobre leitura e produção de textos sobre a História estudada



Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 57)

Esse cartaz de propaganda do período varguista poderia ser utilizado como evidência histórica, caso o paradigma usado para o desenvolvimento desta atividade fosse o da Educação Histórica. Poderíamos, neste sentido, perguntar sobre a centralidade que a figura de Getúlio Vargas assume neste cartaz, dando ênfase no fato de que o governo brasileiro é Getúlio e, sendo assim, quem protege as classes trabalhadoras é o próprio governante. Nesta perspectiva, poder-se-ia abrir um frutífero debate sobre o papel dos governos e governantes no Brasil, sobre as atuais leis trabalhistas e a realidade dos trabalhadores de for-

ma comparativa entre o passado varguista e o presente vivenciado por alunos e professores. Postura essa que poderia desenvolver, a partir da imagem, como evidência, conceitos históricos que poderiam alargar o pensar historicamente dos alunos envolvidos neste processo de aprendizagem histórica na escola.

Considerações finais

A partir da utilização das imagens, buscamos desenvolver uma reflexão sobre os limites que se encontram os atuais manuais didáticos de História frente aos paradigmas da didatização do conhecimento histórico. Existe um paradigma consolidado, que se denomina de Transposição Didática, que trata a didatização do conhecimento histórico, principalmente, numa relação que se dá entre os métodos pedagógicos, da psicologia e do método do historiador (Schmidt, 2020, p. 35). Porém, este último não entendido em sua máxima potencialidade, pois o ato de ensinar História é limitado, seja pela questão do tempo de sala de aula, seja pelo fato da experiência temporal limitada dos alunos.

Por isso, para esse paradigma, o processo de aprendizagem histórica fica diluído em vários outros processos de aprendizagem, como pudemos observar neste estudo que realizamos do livro *História Sociedade & Cidadania* (Boulos Júnior, 2018). As próprias imagens, que passam a ser encaradas como fontes históricas, acabam permanecendo, no livro didático, como ilustrações para as fontes históricas privilegiadas, que são os textos. Do mesmo modo, sua mobilização aponta para um conjunto de competências que estão muito mais ligadas ao campo da linguagem (ler e escrever), do que propriamente com as competências do pensamento histórico. Assim, buscamos salientar que existe outro paradigma, que vem sendo desenvolvido, chamado de Educação Histórica, defensor da concepção de que o compromisso da didatização da História é, em primeiro lugar, com a própria História. Promovendo o desenvolvimento do pensamento histórico.

E, os demais compromissos, que o ato de ensinar História possa ter, com outras aprendizagens, devem ser pensados a partir da aprendizagem histórica e não o seu contrário. Dessa forma, o *Manual do Professor*

e o capítulo do livro didático analisados não utilizam as imagens como evidências históricas e, em vários casos, as utilizam como ilustrações dos textos, assim como a tradição ilustrativa do início do século XX. Porém, nada impede de começarmos a problematizar esta questão e os professores com seus alunos façam uso das imagens contidas no manual didático como evidências do passado, buscando desenvolver uma transição paradigmática e metodológica para tal procedimento.

Referências

- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 90 ano, Ensino Fundamental, anos finais – Manual do Professor** (4. ed.). São Paulo: FTD, 2018.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- FERREIRA, Fabio Aparecido. **Fotografia e aprendizagem histórica: a presença das imagens fotográficas nos manuais didáticos de história / Fabio**. 2020. 154 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2020.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. Transposição. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 162-167.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução de José Eduardo Rodil. Lisboa: Edições 70, 2007.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.
- LEE, Peter. **Literacia histórica e história transformativa. Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p.107-146, abr./jun. 2016.
- "Nós fabricávamos e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado". In: BARCA, Isabel. (org.). **Educação histórica e museus**. Minho/Portugal: Centro de Investigação em Educação: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2003. pp. 19-36.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografias: usos sociais e historiográficos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011.

- RAYS, Oswaldo Alonso. A questão metodológica do ensino na didática escolar. In: LOPES, Antônia Osima (coord.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: w. A. Editores, 2012.
- SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: Cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2008. p. 157-186.
- SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012, p. 10-24
- SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens e Cultura Visual**: desenredando conceitos para a prática educativa. Educar em Revista, Curitiba, n. 27, p. 203-219, 2006.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Aprender a ensinar**: contribuições de manuais destinados a professores. Curitiba: w. A. Editores, 2017.
- **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: Editora CRV, 2020.
- VILHENA, José Sebastião. **Alfabetização Histórica**: Método de Ensino de História na Escola Professor Remígio Fernandez, Mosqueiro/PA. 2021. 168 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – UFPA, Ananindeua, 2021.

6

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ENSINO MÉDIO

Consequências sociais da carência de mobilização da consciência histórica na formação de jovens do Ensino Médio

Fernando Selagem Barros
Universidade Federal do Rio Grande (PPGH-FURG)
selagem3@hotmail.com

Adriana Kivanski de Senna (PPGH-FURG)
akivanski@hotmail.com

Júlia Silveira Matos (PPGH-FURG)
juL_matos@hotmail.com

Introdução

Por muitas décadas, os indivíduos que estão imersos entre os debates e discussões acaloradas a respeito da educação entendem que o ensino e a Educação estão em uma crise profunda, uma crise sem precedentes que desequilibra o jogo para aqueles que fazem parte dessa balança de classes sociais e que são menos favorecidas pelo sistema educacional. A desequiparação educacional aponta que essa crise na educação não advém apenas desse desequilíbrio social-econômico, mas se começarmos a cavoucar essa vasta “vala” encontraremos as origens do problema.

Após o período da ditadura militar no Brasil de 1964, começa-se a entender que a Educação precisava de políticas públicas que unificasse os braços educacionais para que se consolidasse uma educação de qualidade e que formasse seus cidadãos de forma com que eles saíssem das escolas prontos para encarar as realidades da vida cotidiana. No decorrer dessa caminhada, podemos observar inúmeras políticas que construíram o caminho que conhecemos nos dias atuais.

Em 1985 é fundado o PNLD¹, "que tem por objetivos a socialização e universalização do ensino por meio da seleção, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o país." Promulgação da LDB², "que estabelece normas para todo o sistema educacional, da educação infantil à educação superior, além de disciplinar a Educação Escolar Indígena. Mesmo com avanços, é um processo lento e que demanda muita discussão e disputas de interesses, pois quando se trata de currículo na Educação, se trata dos interesses de poder a respeito daquilo que deve ser guiado para a formação dos cidadãos.

Segundo, Silva (2003) inúmeros autores situam o currículo como uma área fronteira de disputas, na qual todos demarcam suas linhas de fronteiras afimco causando discussões acaloradas e debates efervescentes.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. Currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 2003 apud Silva 2018 p. 5)

Com a relação de disputa "territorial" do currículo, podemos refletir a respeito de pensamentos sobre essa temática como uma disputa de ideologias das classes dominantes, na qual Silva (2003, p. 5) frisa: "a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes".

_____ 1 Programa Nacional do Livro Didático. (Decreto nº 91.542); (Portal do MEC).

_____ 2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (Lei nº 9.394)

Anos passam e a disputa curricular não cessa, apenas se intensifica. 2015 era o ano quando ocorre o lançamento da BNCC como um documento normativo, ou seja, um padrão avaliativo que deve ser seguido como regra e que define um conjunto de aprendizagens que sejam fundamentais na trajetória da Educação Básica, e já em 20 de dezembro de 2017, ela foi homologada. Os eventos antecedentes ao lançamento ágil dessa base foram a respeito da bagunça institucional que se instalava no país, após Michel Temer assumir a presidência da república em decorrência do impeachment de Dilma Rousseff. Temer assume o poder e governa de acordo com uma ideologia neoliberal, e é nesse gancho que a problemática desse trabalho entra. A BNCC, em resumo, é uma nova normativa estimuladora do desenvolvimento de um aluno proativo para o mercado de trabalho, um aluno que entenda o jogo do mercado, tenha persistência e uma paciência controladora de situações típicas e atípicas para tomar suas decisões de forma clara e objetiva, sem necessitar da supervisão de um chefe.

Quando falamos de evolução, podemos chegar à conclusão que ela é inegável, incontrolável, e encaixando esse pensamento ao abordar a temática educacional e trabalhista não se torna diferente, pois é algo natural. Com tudo, o intolerável é ocorrer a substituição da complexificação do ensino de história e o aprendizado em ciências humanas, por esse desenvolvimento mercantil na formação dos jovens. A ideia de formar alunos prontos para o mercado de trabalho não é ruim, o negativo é ocorrer essa metamorfose em cima de uma desvalorização da complexificação em Humanas, o que eclode em uma sociedade composta por indivíduos que não conhecem a si, por conta de não conhecerem o seu passado, e quando não conhecem o seu próprio passado, qualquer ideia de passado estipulada por terceiros pode se tornar a original.

Desenvolvimento

A nova BNCC une as matérias em áreas de aprendizado e é uma ideia inovadora se tratando do desenvolvimento na educação, porém essa evolução dentro dos moldes do ensino básico público acaba se destoando da realidade em que os professores e alunos encontram no seu

cotidiano. Pensando um pouco em formação de professores, não encontraremos um preparo maciço a respeito da nova bncc e do novo ensino médio. Os profissionais que saem da academia, saem prontos para as aulas convencionais que são fora do contexto de realidade das escolas públicas, na qual se deparam com muitos alunos desinteressados na própria educação. Em suma, os professores desconhecem os métodos a respeito da união de suas aulas e matérias, muito menos a respeito da unificação de trabalhos e avaliações. Fora essa realidade docente em que não se encontra uma formação adequada para essa nova realidade de ensino com a bncc em pauta, também temos a realidade do cotidiano escolar de ensino público, na qual não recebe investimentos em sua infraestrutura e em políticas de gestão para preparar a escola para receber esse tipo de ensino e formação que a nova reforma estipula.

Em decorrência disso, é possível notar que a escola de ensino básico pública, só tem a opção de continuar como sempre foi, o que anuncia uma crise alarmante de perda de sentido na formação de indivíduos, o que eclode em pessoas que não compreendem a razão de estarem estudando e se formando, fazendo com que o ensino público seja desgastado nitidamente. Sabemos que a nova estipulação da bncc em criar ao entorno do indivíduo em formação, uma vasta área com diversas opções de empregos, ajuda no ajuste da sua ideia de futuro, e do que ele quer para sua vida. Porém, precisamos acentuar que esse não pode ser o único ponto crucial, em concorrência disso deve-se ter opções para os alunos que gostam de estudar e querem seguir uma vida de estudos e pesquisas, para termos uma sociedade diversificada, inclusiva e que abrace todas ou a maioria das opções de realidades e projeções futuras, o que nos solidifica a refletirmos sobre Jorn Rusen (2015) quando ele aborda a complexificação da consciência histórica³ para podermos entender nosso passado e conseguirmos projetar nosso futuro.

——— 3 *A Consciência Histórica é uma operação mental, que dá base para compreendermos a história e fundamenta nossa orientação no espaço-tempo. É o componente que permite ao homem compreender a dimensão de sua própria história em sentido com o seu presente, e sem esse entendimento, discernimento, o homem não poderia compreender quem ele é ou o que ele foi dentro do espaço-tempo*

A partir dessas reflexões, se torna claro o entendimento de que qualquer ser humano possa compreender essa ligação de fatores a respeito da importância do ensino de história, da complexificação da consciência histórica e do seu uso no cotidiano de sua vida, basta isso ser apresentado nas aulas de história, do mesmo modo como a matemática faz isso e é compreendida facilmente pelos jovens.

Em síntese, percebemos uma História que se tornou acumulativa em relação a seus conteúdos, o professor de história praticamente se deteve em contar os fatos e não explicar a cientificação de sua matéria em cima de suas conjunções, o que automaticamente cobre de razões as reflexões de Paulo Freire (1974) quando aborda que o professor passa a ser apenas o transmissor do conhecimento alcançando o resumo de uma "educação bancária", não tendo nada a ver com a temática econômica ou semelhante, mas sim em sentido de depositar o conhecimento rígido a seus alunos, e eles apanharem e reproduzirem sem o exercício de crítica e reflexão daquilo que estão aprendendo.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (...). (FREIRE, 1974 p. 37)

Com esses danos colaterais pensados a partir dos pensamentos de Paulo Freire, temos a noção do apagamento da "troca de saberes" dentro da dinâmica do Ensino entre o professor para com o aluno e vice e versa. Com isso, automaticamente é gerada uma instabilidade entre ambos — professor/aluno — na qual os alunos não enxergam a autoridade de seu cargo por não concluírem sobre o valor do saber que o professor está a compartilhar, em outras palavras, a troca acaba não sendo válida na visão dos alunos e o sentido de estar presente na sala de aula acaba se dissipando.

Podemos acentuar que vivemos em uma era tecnológica na qual ela acaba por engolir todas as formas de cotidiano dos indivíduos presentes no mundo, Christian Laval em uma entrevista afirma que:

O Estado neoliberal é “governamentalizado”, no sentido de que os novos dispositivos institucionais que o distinguem visam criar situações de concorrência, introduzir lógicas de escolha, desenvolver medidas de desempenho, cujo efeito é modificar a conduta dos indivíduos, mudar sua relação com as instituições e, mais precisamente, transformá-los em consumidores e empreendedores. As políticas educacionais e acadêmicas são exemplos perfeitos dessa dinâmica. (Laval 2014)⁴

A partir das reflexões da fala de Christian Laval, podemos consolidar o pensamento de que a lógica do capital em ser endeusado e levado isso para a escola, acaba por forçar com que os professores limitem suas aulas na questão da exploração de reflexões e pensamentos críticos, pois a lógica do capital enquanto instrumento “governamentalizado”, segundo Laval, eclode na lógica da alta concorrência, fazendo com que os alunos não aprendam compartilhando e ouvindo o compartilhamento dos pensamentos de seus colegas. Em suma, a lógica da concorrência funciona pela ideia de que se “meus pensamentos, trabalhos e provas” forem melhores que o do colega, a vitória pertence “a mim” em particular, no entanto, não se tem mais o que aprender, pois esse aprendizado já foi dominado. Um ledor engano quando tratamos sobre educação formativa de sujeitos presentes em um amplo espaço diversificado de culturas e saberes, na qual o compartilhamento do saber também acaba por ensinar.

De todo modo, o plano da nova bncc em formar um aluno preparado para o mercado de trabalho inclui apenas esses aspectos, aspectos que são negativos ao ponto de que não se forma indivíduos que entendam a lógica do aprendizado em conjunto, descontando novamente mais pontos da relação do sentido da escola para a vida, do sentido do ensino, marginalizando mais ainda as ciências humanas e a educação como um conjunto crítico e reflexivo. Podemos observar na prática do chão da escola que puxar esse fardo enquanto um profissional da educação não é uma tarefa fácil e tranquila, e, todavia, a emergência do ofício do historiador se torna clara diante de nossos olhos. Ao passo em que a

——— 4 Em uma entrevista realizada por Nilton Ken Ota e Daniel Pereira Andrada durante estágio pós-doutoral na Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

academia não disponibiliza um preparo profissional de acordo com a nova reforma educacional o aprendizado em Humanas sempre cairá por terra, pois o aluno não terá mais a estimulação para o pensamento crítico e para o pensamento histórico, fazendo com que esses dois quesitos sejam varridos do ensino básico e a sociedade seja fadada especificamente para o mercado. Em outras palavras, é uma espécie de vedação de quem é o indivíduo (aluno), quem ele foi, e quem poderá ser. Rosane de Oliveira, traz a reflexão sobre a emergência em aprender sobre História e todo seu valor intelectual e eternamente contemporâneo.

É fundamental que haja um entendimento sensato em relação ao ensino de História, aos conteúdos, e ao conhecimento histórico. A História é histórica, construída e escrita pelo homem. Dessa forma, o saber também é histórico, e concretizado pela ação do homem no espaço, desde os tempos primitivos. Diante desse fato, percebe-se o valor da História na vida e na aprendizagem das pessoas em diferentes épocas. O ensino de História é um elemento enriquecedor, que oportuniza compreender a realidade social dos acontecimentos. É preciso que as futuras gerações tenham acesso ao conhecimento histórico, para então, serem pessoas mais seguras em suas escolhas, assim como, agirem criteriosamente e saberem se posicionar eticamente em diferentes contextos sociais. (Oliveira, 2017 p. 5)

Com o objetivo de ensinamento e reflexão sobre a importância e magnitude do ensino de História enquanto fator crucial para a formação crítico-social de um indivíduo em formação, prevalece a ousadia de conseguir a combinação de elementos da construção de uma plenitude de sensatez em relação ao uso da memória e da própria consciência histórica, para com a exploração e a complexificação em Ciências Humanas dentro das escolas públicas, mas para isso ser concretizado, é necessário que haja um número maior de aulas de História, precisamos de um sistema de gestão escolar que abranja mais tempo dentro da grade curricular, esses fatores precisam ser combinados também com uma remuneração justa que o professor necessita no presente e necessitará em um futuro no qual todas essas vontades idealizadas se concretizem dentro de um único espaço do saber, do ensinar e do aprender que é a escola.

Atualmente, dentro das concepções sócio educativas das aulas de História existe o debate sobre os jovens não gostarem tanto quanto deveriam da disciplina de História, mas porque isso ocorre no cotidiano escolar e no debate de concepções sobre o ensino e aprendizagem da referida área? Pois bem, podemos enxergar nitidamente que a exploração da consciência histórica é marginalizada no país, e podemos entender essa afirmação de acordo com as observações dos impactos disso nas questões sócio/política/intelectual da população.

Podemos observar uma espécie de ruptura entre o real e o fictício com o altíssimo índice de embaralhamento entre notícias falsas e verdadeiras que ousa afirmar que advém da falta de desenvolvimento dessa mobilização de consciência histórica. Segundo a CNN Brasil, 4 em cada 10 brasileiros afirmam receber “fake News” diariamente: “O número é ainda maior entre os brasileiros que se preocupam em cair em ‘fake news’ ou que seus parentes caíam. Nesse cenário, o índice sobe para 65%.”⁵, segundo o site da CNN, os dados levantados e publicados advém de uma parcela de um levantamento elaborado pela Poynter Institute⁶. De acordo com Pedro e Cleber: “Dentre os que compartilharam acidentalmente informações erradas em algum momento, 43% dos brasileiros afirmaram já ter enviado um post, vídeo, imagem ou notícia e só mais tarde terem percebido que se tratava de fake news.”

E ainda frisam que os jovens mais propensos a assumir o envio são jovens entre 18 a 25 anos. Com essas informações, podemos entender a magnitude de preocupação em relação as pessoas caírem nessas notícias falsas e as embaralharem com as verdadeiras, por mais que ingenuamente, na maioria dos casos, causa automaticamente um tumulto, um caos de notícias a serem verificadas, salientando a desinformação e a descrença na ciência. Porém, não seria esse o ponto crucial a ser estruturado nesse trabalho, mas sim que essa descrença na ciência traça um caminho paralelo com a marginalização das humanidades na grade disciplinar escolar, que é um instrumento de organização da formação

____ 5 Pedro Guimarães; Cleber Rodrigues, matéria de 2022. CNN Brasil.

____ 6 Escola de jornalismo e organização de pesquisas americanas, com a colaboração do Google.

escolar. Portanto, sabemos a origem de uma parcela das pessoas que compartilham a desinformação por não crerem ou não saberem como perceber uma notícia falsa, que advém de uma prática não exercitada na escola, que é o desenvolvimento na mobilização de consciência histórica, que daria uma base histórica-científica mais robusta para esses sujeitos perceberem de onde deveriam buscar suas informações e em como a história ensina a pensarem um pouco fora da bolha social quando se observa uma fonte, na qual essa fonte de informação ou desinformação acaba propondo elementos positivos — no caso da informação — ou elementos negativos — no caso da desinformação (fake news) — não só para o indivíduo em particular, mas pra sociedade em geral.

Os jovens, atualmente, descreem da ciência e muito menos adquirem o conhecimento de que História é uma ciência própria, no entanto podemos entender que os indivíduos que acreditam nessas informações falsas e as compartilham automaticamente marginalizando a ciência, não tiveram discernimento e auxílio profissional necessário para desenvolver a cognição em sua percepção espaço-temporal paralelo com sua realidade social, em outras palavras, por não exercitar isso no momento em que deveria, sua cognição sofre alterações por não ter uma base teórica robusta que deveria ter adquirido enquanto estava no ensino básico. De todo modo, entende-se que essas etapas eclodem em um acúmulo excessivo de ignorância na sociedade, no sentido de não ter ideia do que está, por exemplo, politicamente em pauta no país, até mesmo em casos de manifestações ou em votações políticas. São inúmeros os danos colaterais que se observa por não explorarmos de uma forma mais abrangente o desenvolvimento da consciência histórica dos jovens e essa alarmante percepção ainda se mescla com a crise em que o ofício do historiador e o ensino de história se encontra.

Em síntese, os jovens precisam estar imersos a uma cultura consciente do seu tempo e do espaço em que vivem e habitam para com esses ideais, poderem entender e dialogar em prol de um futuro diversificado intelectualmente em relação a sua própria sociedade, mas sem essa imersão e percepção apenas resta a ignorância de não se autocohecer, tanto socialmente quanto politicamente. Sara Albiéri, nos traz a

elucidação e fundamentação desses pensamentos ao falar sobre História Pública⁷ e Consciência Histórica:

Podemos constatar a preocupação dos educadores não apenas com os modos de despertar o interesse dos jovens por história, mas também com o tipo de história que deve ser apresentado na vida escolar. Uma parte dessa preocupação é transferida para a produção do livro didático. Essa é uma forma de publicação histórica extremamente importante e influente já que o estabelecimento de um conteúdo curricular e sua expressão no texto didático acabam por balizar a educação histórica básica, aquela que será decisiva na constituição da concepção de história mais disseminada numa cultura. (Albieri, 2011. pg. 20)

Albieri trata sobre ser instigante e emergente focalizar as análises nas preocupações dos professores somente com o que fazer para os jovens gostarem das aulas de história e se apegarem aos aprendizados para levarem para a vida prática, mas também trazer o domínio do raciocínio sobre esse debate disciplinar para um pouco mais de profundidade e imersão, como por exemplo, com o tipo de história apresentada na grade disciplinar escolar e um fator de suma importância são as produções dos livros didáticos, que são os instrumentos responsáveis, em tese, por guiar o professor no decorrer de suas aulas durante o ano letivo, já que esse quesito é decisivo na formatação, estruturação e constituição da noção de História para uma sociedade.

Contudo, também deve ser analisado e refletido sobre a preocupação por conta da titulação imposta pelos alunos do Ensino Básico que afirmam que a disciplina de História é tediosa e posteriormente "chata". Em um artigo, Augusto Miranda e Antonio Magalhães Jr. abordam sobre a questão dos professores de História tornarem as aulas de História mais atraentes para seus alunos:

[...] pelo que podemos observar em uma pesquisa preliminar, a dissolução da discussão acerca da temática da didática do ensino de História na formação docente dos historiadores-educadores, campo

——— 7 A História Pública é um campo de práticas da historiografia, geralmente praticado por pessoas ligadas ao estudo de História, com o objetivo de interagir com públicos mais amplos do que o das universidades.

fértil para debates e aprendizado acerca dos recentes esforços para a melhoria do ensino de História - em que claramente a Cognição Histórica traz os resultados mais destacados e aprofundados - nos moveu a realizar este esforço de pesquisa. (Miranda; Magalhães, 2014, pg. 109)

No decorrer de suas reflexões com seus projetos, os autores afirmam que a sua visão, em sentido à realidade, é o que os interliga à sua vontade de pesquisar e esclarecer sobre essa temática e demonstram suas percepções para com os professores em formação da referida disciplina de História:

Ao realizarmos atividades com os estudantes da disciplina de Didática do ensino de História, durante o primeiro semestre de 2014, pudemos claramente perceber, pela fala de alguns licenciandos, que suas angústias são voltadas em torno "do que fazer" para tornar uma aula de História atrativa e significativa. (Miranda; Magalhães, 2014. Pg. 109)

Em suma, podemos observar e entender o grau de preocupação, angústia e ansiedade dos professores em suas aulas serem taxadas como tediosas e "chatas" pelos alunos. Essa gama de pensamentos negativos advém da crença que os jovens calcificam em sua mente de que as aulas de História são apenas contação de fatos, pois não enxergam o sentido científico assim como enxergam o da matemática e da área das linguagens. Essa é a crise em que o ensino de história se debruça, e com esse congestionamento de informações e desinformações em que os alunos ficam imersos, a matéria de História, nesse contexto de marginalização, na qual não enxergam sentido verdadeiro de se aprender História, acaba por transformar-se em uma simples narrativa de conjunturas, na qual o professor passa a ser apenas o transmissor do conhecimento em detrimento de uma educação bancária.

Metodologia

De acordo com as reflexões alcançadas durante a pesquisa dentro do PPGH-FURG⁸ pude pensar muito em como compilar toda essa gama

_____ 8 Programa de Pós Graduação em Ensino de História (FURG).

de reflexões para que se tornasse um material compactado, de fácil acesso, e com um entendimento acessível para quem precisasse recorrer a esse material.

Durante toda minha infância e adolescência fui aficionado por programas documentados, e produções relacionadas. Meu pai sempre me deixava assistir com ele aos programas desse gênero e acredito que muito da minha formação intelectual, além da escola, foi formada por essas infinitas horas em que ficava assistindo a esses programas, absorvendo o conhecimento em que eles transpassavam para as pessoas leigas que assistiam a esses canais, como meu pai e eu. Claro, era um aprendizado em segundo plano, mas que me fez tomar uma paixão muito grande por esse tipo de material de ensino, o tipo de ensino que era fora dos padrões cartesianos demonstrados na escola em que estudava, mas foi quando durante as aulas de Ciências e História noto que eu conseguia replicar nelas o que aprendia com os documentários assistidos, com isso pude perceber a magnitude e o poder que um documentário entrega para quem está aberto a entendê-lo. Imprescindível apontar que minha formação mundo acadêmico ajudou na criação de uma espécie de filtro, para entender e comparar o que era apresentado nos documentários como uma ficção para fechar uma história e o que era um fato consolidado por embasamentos científicos.

Após entrar para a graduação, esse aprendizado e paixão por documentários ficou em segundo plano, pois o enfoque nas aulas e nos livros era muito maior e mais importante. Porém, durante o início da pós-graduação em História, surge a ideia da elaboração de um documentário sobre a BNCC. Automaticamente minha mente começou a montar tudo que precisaria fazer, como poderia realizar e como seria toda apresentação desse documentário.

As infinitas horas assistindo a esses programas não foram de um todo ruins, pois conseguiram compilar em minha cabeça um jeito específico de elaborar um documentário, uma forma didática, pedagógica, sem que fugisse de padrões profissionais e de qualidade. Por conta desses fatores mencionados, atualmente meu produto pensado a respeito da finalização do Mestrado Profissional é um documentário sobre o desen-

volvimento e aplicação da nova BNCC, a reforma do novo Ensino Médio e como está sendo o impacto dessas mudanças para os professores de escolas públicas e de escolas privadas de acordo com esse cenário socioeducacional.

Em síntese, as entrevistas serão pensadas para a demonstração de duas realidades perante a reforma educacional. A primeira realidade é a escola pública, a segunda realidade apresentada é a escola privada; dentre essas realidades apresentadas, o rumo das perguntas se decorrerá em quais são as percepções sobre o ensino de história em detrimento a nova reforma. Além desses fatores, perguntas que façam explicitarem quais percepções observam para o futuro de um país que está por marginalizar o ensino de História e as Ciências Humanas da grade curricular do ensino médio, que consequências enxergam, o que pensam que poderia ser mudado e o que esperam que aconteça em um futuro próximo. Essas, entre outras questões norteadoras darão ao documentário o engajamento do nosso debate teórico, assim como questões fundamentais pertencentes a formação social de um ser humano, como por exemplo, o aprendizado e complexificação em Humanas, que acaba sendo falho ao não ter campo suficiente para os professores de história trabalharem essa complexificação.

Fora essa questão, também está presente a questão acadêmica, pois na graduação não se trata sobre a Didática da História e a complexificação da Consciência Histórica proposta por Rüsen, são conteúdos apenas da pós-graduação. Contudo, professores formados que não optarem por uma especialização mais acirrada, como mestrado e doutorado, acabam não tendo esse contato mais direto com esse braço teórico da Didática da História, proposta especificamente para o ensino de história, e que atua especificamente no âmbito da educação histórica⁹.

Fernando Cerri e William Barom (2011) fundamentados na escrita de Jorn Rusen, afirmam, por exemplo, que a cientifização da história com-

9 A educação histórica é uma linha de pesquisa na qual seu âmago encontra-se nos pilares epistemológicos de Jörn Rüsen. Rüsen defende que: "os historiadores deveriam discutir as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagens".

binada ao ensino se transformou em uma necessidade pelo desenvolvimento da disciplina:

Rüsen aprofunda esta sua defesa da necessidade de uma interligação entre ciência e ensino, a partir de uma retomada histórica do desenvolvimento desta disciplina na Alemanha nas últimas décadas. O que se evidenciou foi uma aproximação gradual entre os conhecimentos do campo pedagógico com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral. (Barom; Cerri, 2011 apud Rüsen, 2006, p. 3)

Essas reflexões acarretam na fundamentação da ideia da importância da Didática da História no âmbito de formação de professores de história e ainda apoiam a ideia para além, sobre o que é a disciplina e qual o seu verdadeiro e certo papel dentro da formação. Rüsen afirma:

Dadas estas orientações, as perspectivas da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história analisa agora todas as formas do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos [...] (Rüsen, 2006, p. 12)

Em suma dos embasamentos apresentados, podemos consolidar a reflexão de que: se a história está ligada a tudo que fazemos em todos os dias de nossas vidas, porque não utilizarmos o que fazemos em todos os dias de nossas vidas para se ensinar História. O fator teórico desse pensamento é muito bonito, até o ponto em que se torna em mais uma lástima por sua execução ser falha ao ponto de que o sistema educacional brasileiro e sua nova reforma não abordam essas questões em uma totalidade que consolide as ciências humanas, fazendo com que não adquira um grau de importância como as Linguagens e as Exatas.

Considerações finais

Pela observação dos aspectos analisados, podemos resumir este trabalho como uma espécie de anúncio, esse anúncio é em relação à

política vigente que está por modificar o ensino em um geral. De todo modo, o que podemos refletir é que não é totalmente negativo reformar, essa política tem sua parcela positiva, pois o ensino ainda é exercitado de uma forma retrógrada, assim como a forma em que as salas de aula são configuradas. Em síntese, os professores ainda são limitados em avaliar seus alunos de uma forma completamente cartesiana, de décadas atrás, são poucos os salvos dessa vertente.

No entanto, o pessimismo perante essa mudança advém de uma sobreposição de valores, a mudança é necessária, mas ela não deve se sobrepor aos ensinamentos das Ciências Humanas, ela deve ser estabelecida nas grades disciplinares das escolas de um jeito em que a escola seja múltipla em sua essência, mas que nunca faça a sobreposição em cima de disciplinas que são responsáveis pelo desenvolvimento de pensamentos críticos, como a História. A disciplina de História é a que nos da fundamentação para entendermos de onde viemos e para onde devemos ir. Por mais que a disciplina tenha seus percalços e demonstre estar em crise a partir do ensino-aprendizagem, nunca será motivo para ser jogada para segundo ou terceiro plano.

A ideia da marginalização das ciências humanas traz com força reflexões sobre qual é o objetivo dessa política reformista, seria apenas um dano colateral, ou seria um plano para formar pessoas que não entendem o seu próprio propósito? Laval (2014) atentou para o estado neoliberal "governamentalizado", que engole todas as formas de vida em seus parâmetros, e observamos isso ocorrer no momento em que uma reforma dessa política começa a corroer o que o ser humano tem de mais precioso, sua capacidade de se opor a ideologias e pensamentos, sua capacidade de pensar e criticar, de entender o que uma ação gerará em um futuro por estudar o passado em suas conjunções.

Referências

A BASE. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> >. Acesso em: 10 Setembro, 2023.

ALBIERI, Sara. **História pública e consciência histórica**. In: ALMEIDA, Juniele Rabelo de e ROVAI, Martha Gouveis (orgs). **Introdução à História Pública**. São Paulo: 2011.

- DA SILVA, Matheus Oliveira. **BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos?**. Boletim Historiar, n. 23, 2018.
- DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- GUIMARÃES, Pedro; RODRIGUES, Cleber. **4 em cada 10 brasileiros afirmam receber fake news diariamente**. Disponível em: < <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/4-em-cada-10-brasileiros-afirmam-receber-fake-news-diariamente/> >. Acesso em: 8 Setembro, 2023.
- MEC. Conheça a história da educação brasileira. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacaobrasileira> >. Acesso em: 6 Setembro, 2023.
- DE ARAÚJO MIRANDA, Augusto Ridson; JUNIOR, Antonio Germano Magalhães. **Didática da história, cognição histórica e educação histórica: possibilidades para a formação do historiador**. rth, v. 12, n. 2, p. 91-115, 2014.
- OLIVEIRA, Rosane Machado de. **História: A Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 408-433, Julho de 2017.
- RÜSEN, Jörn. **Uma teoria da história como ciência**, tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015. 324 p.: il. – (Série Pesquisa; 270).
- SCIELO-BRASIL. **Uma alternativa ao neoliberalismo: Entrevista com Pierre Dardot e Christian Laval**. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ts/a/PsJH4bJHFgzmKnPmFHMghDR/?lang=pt> >. Acesso em: 12 Setembro, 2022.

A Casa da Morte como tema da História Difícil: estupro e a historicidade da tortura no Brasil

Luiz Francisco N. Barcik - IFPR

luizfrancisconieelandbarcik@gmail.com

Thiago A. Divardim - IFPR

Introdução

O projeto de Iniciação Científica do PIBIC-jr visa promover o início de pesquisas e composição de artigos para alunos do Ensino Médio; tendo como objetivo fazer com que o estudante se distancie um pouco dos padrões de estudo comuns na escola. Nesses projetos, o estudante não aprende apenas aquilo que lhe é passado pelo professor, é instigado à pesquisa individualizada sobre seu objeto de estudo; ou seja, nas iniciações científicas, o aluno tem uma participação ativa na construção do conteúdo de pesquisa do projeto.

Nesse sentido, podemos definir a IC como uma atividade na qual o aluno é iniciado à ciência, através de experiências vinculadas a um projeto de pesquisa, elaborado e desenvolvido sob a orientação de um docente. Segundo Massi e Queiroz, apesar de a IC ter se desenvolvido principalmente a partir da década de 1950, com a criação do Conselho Nacional de Pesquisa – o CNPq, atualmente Conselho Na-

cional de Desenvolvimento Científico em Tecnológico –, em 1951, foi na década de 1990, que o programa passou a ser de fato valorizado dentro da política científica e educacional do país, o que refletiu no aumento significativo de bolsas de IC nesse período (BARBATO, L. F. C., 2020, pg. 32).

Mesmo que a Iniciação Científica no Brasil tenha surgido em meados dos anos 50, esse tipo de pesquisa só atingiu alunos do Ensino Médio, muitos anos depois. Por muito tempo, esta era vista apenas como realizável durante o ensino superior, o que agravou o estigma entre pesquisa e educação. Com o surgimento dos Institutos Federais, a aproximação entre pesquisa e o Ensino Médio foi se tornando cada vez mais clara, visto que tinham como objetivo integrar conhecimentos técnicos e práticos juntos ao Ensino Médio.

Outra mácula existente sobre a iniciação científica é de que caso ela se baseie em matérias de humanas como história, é vista como intangível ou inalcançável. Isso se dá ao fato das ciências, muitas vezes, serem vistas como estudos referentes às exatas, como matemática e geometria ou naturais como a biologia por tratarem-se de ciências nomológicas, cujo material de estudo são leis imutáveis e com resultados exatos sem variantes ou pontos de vista diferentes. Enquanto isso, matérias como História e Sociologia não são vistas como ciências por serem mais hipotéticas e teóricas. Não obstante, além de ser possível, a Iniciação Científica em História ocorre de igual maneira às demais áreas de conhecimento, com o mesmo teor de pesquisa e veracidade.

A iniciação científica no ensino médio com temática em história, mesmo sendo estigmatizada de várias formas, é uma ferramenta importante de pesquisa e início na jornada científica de jovens que ainda não estão cursando o ensino superior. Esse projeto traz benefícios tanto para a comunidade acadêmica quanto para os estudantes, que apresentam melhoras no desempenho escolar e iniciam um processo de pesquisa quebrando o estigma aluno-professor existente em escolas.

Durante o início do projeto, essa quebra com a aprendizagem passiva se torna mais visível. Após a leitura de textos introdutórios para o projeto como o da ex-aluna Bruna Pasda e do orientador do projeto, a sequ-

ência aconteceu a partir do estudo de termos técnicos cruciais para a pesquisa; sendo esses:

Narrativa Histórica

A Narrativa Histórica refere-se aos discursos e "opiniões" formadas sobre um determinado acontecimento histórico. Elas geralmente variam de pessoa para pessoa e entre grupos sociais; e tem uma visão qualitativa sobre os fatos decorridos no passado, geralmente tomando um juízo de valor.

Uma narrativa (intriga) está constituída quando dispomos acontecimentos indicadores de mudança de sorte (do sucesso ao fracasso e vice-versa), com o conhecimento ou a ignorância dos seus atores, em um lapso de tempo apreensível pela memória e estruturado em princípio, meio e fim.(FREITAS; 2019, p. 173)

Segundo Itamar Freitas, professor de História na Universidade Federal de Sergipe (UFS), existem dois tipos de narrativa cuja classificação datam dos tempos de Aristóteles: a primeira seria a narrativa histórica, que é baseada em fatos do que realmente ocorrera no passado e traz uma análise objetiva de um período; a segunda seria a poética, que diferentemente da primeira traria uma visão abstrata e sentimental de um momento, passando antes pela interpretação sentimental do narrador de forma mais intensa.

Portanto, a narrativa histórica serviria para manifestar a maneira com que um indivíduo compreende o passado e como ele afeta a sua vida, ou ainda uma forma de anunciar a visão do indivíduo sobre tal período histórico, anunciando aquilo que é chamado de consciência histórica.

Jörn Rüsen entende a narrativa como a principal competência humana de produção de sentido. E produzir sentido é atribuir significado à vida, sob o ponto de vista individual e social, principalmente, diante das mudanças às quais estão submetidas as pessoas durante a existência. Narrar é, pois, "um procedimento mental" que articula "interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro".(FREITAS; 2019, p. 174)

Consciência Histórica

Quando falamos em Consciência Histórica, podemos conectar o seu sentido com o de Narrativa e Cultura Histórica. Enquanto a Narrativa Histórica refere-se àquilo que é dito por um indivíduo sobre um determinado assunto de cunho histórico, a Consciência se refere ao sentido que o indivíduo atribui a um período histórico, tanto ao fazer uma análise se este fora benéfico ou não para a sociedade quanto de como ele é afetado pelo mesmo.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo.(MARTINS, 2019, p. 55)

A consciência histórica pode ter vários níveis em questão de complexidade e também mudar de pessoa para pessoa por vários fatores. Em uma tentativa de apresentar tais dissonâncias de consciências, Estevão de Rezende Martins cita uma classificação de sete tipos de consciência: A primeira seria uma consciência mais ligada ao fator temporal de história, que se apresenta a partir da diferenciação entre passado, presente e futuro e a saturação de eventos ocorridos em um determinado momento do passado e como eles estão conectados.

A segunda se refere à diferenciação entre realidade e ficção, ou seja, o conhecimento sobre se algo realmente acontecera ou não. A terceira, conhecida como consciência da historicidade, se refere ao discernimento da duração de eventos no tempo, e como ocorre seus inícios e fins, a partir dos processos de transformação de períodos do tempo, como o fim da Idade Média e início da Idade Moderna.

A quarta consciência provavelmente é uma das mais presentes no dia-a-dia de qualquer indivíduo junto à sexta: a consciência identitária põe o indivíduo como protagonista da reflexão e acontece quando este indaga como eventos históricos o afetam em seu dia-a-dia, seja por pertencer a um grupo específico ou simplesmente por morar em um determinado lugar que tem sequelas de tal momento.

A quinta consciência é a política, que analisa as estruturas de poder ao longo da história. Ela pode ser vista, por exemplo, ao analisar regimes autoritários e perceber como eles afetam uma nação. A sexta e sétima, sendo elas a consciência econômico-social e moral respectivamente, se revelam como consciências onde o indivíduo percebe as diferenças de distribuição de renda ao longo do tempo e os valores vistos como certos e errados pela sociedade durante determinada época.

Além dessas diferenciações, a consciência histórica pode ser classificada como tradicional, exemplar e genética. Uma consciência tradicional seguiria como exemplo as tradições do passado cegamente, sem antes seguir os modelos dialéticos para descobrir se essa tradição realmente é útil ou é obsoleta. A exemplar, ao contrário da tradicional, faria uma análise de diversos exemplos vistos no passado e escolheria aquele que melhor se encaixou ou "deu certo"; lembrando que aquilo que é visto como bom por um pode ser negativo para outro. A última, conhecida como genética, seria a consciência mais avançada, pois leva em consideração as mudanças no tempo, ou seja, a historicidade, fazendo uma análise e uma crítica dos momentos retratados.

Em suma, a consciência histórica se refere à uma visão individual sobre a história, e pode ser modificada pela cultura histórica e resultar em narrativas históricas.

Cultura Histórica

A Cultura histórica é a maneira com que a sociedade vê acontecimentos históricos como um todo. Ela pode se referir a grupos específicos ou como a população total de um país. Ao mesmo tempo que ela é formada pela consciência de vários indivíduos, ela pode moldar a consciência dos mesmos. Segundo Rebeca Gontijo, a formação da Cultura Histórica se dá a partir da narrativa de jornalistas, grandes mídias, comentaristas e em suma pessoas que conseguem atingir um maior número de indivíduos.

Portanto, quando tratamos de como a Cultura Histórica é formada, pontos como por quem a Mídia Hegemônica é controlada e quais são os posicionamentos mais comuns nela são essenciais, uma vez que di-

ferentemente de narrativas com opiniões opostas àquelas menos favoráveis ao sistema, elas têm mais alcance e conseqüentemente influenciam mais na sociedade.

Também é importante ressaltar que a Cultura Histórica muda de sociedade para sociedade, pois aspectos como a maneira com que a história é contada; quem são os detentores do poder e quais são seus ideais; como sua população é formada; quais são seus grupos étnicos e se há conflito entre eles são aspectos que podem mudar a maneira que uma sociedade vê sua história. Em países do Mercosul que majoritariamente sofreram golpes de estado durante os anos mais intensos da Guerra Fria, a visão da sociedade sobre esses períodos muda de país para país; desta forma, caso queira-se compreender esse fenômeno seria necessário ver como que essa visão é formada e qual é a diferença de tratamento desse período entre esses países.

A cultura histórica também pode ter aspectos que se diferenciam de sociedade para sociedade. Visões como dimensões estéticas, noções de riqueza e pobreza são alguns pontos que podem se diferenciar. Isso também altera a visão que um povo pode ter sobre um momento histórico quando comparada a visão de outro; alguns dos exemplos de visões que mudam de sociedade para sociedade são aqueles que envolvem narrativas que podem ser ligadas ao nacionalismos; muitos "países" têm uma visão etnocêntrica de suas histórias por causa deste tipo de narrativa mais patriótica.

Fontes Históricas

As fontes, além de necessárias para a historiografia, são essenciais para o ensino e aprendizagem da história, tanto na escola como em outras esferas da vida de vários indivíduos. Trabalhar com fontes ajuda a demonstrar qual a importância de eventos históricos, tanto no passado quanto no presente. As jornadas científicas, por exemplo, são uma maneira de aproximar o aluno do estudo de fontes que vão além de livros didáticos. Ao estudar fontes primárias, começa a se tornar perceptível a repercussão que determinado momento histórico teve. Mostrar extratos de jornais, fotos, comentários e outros tipos de fontes primárias apro-

ximam o leitor do estudo da história, uma vez que este tipo de fonte é presente também no cotidiano do mesmo; consequentemente, levando o aprendizado para mais perto da vida daquele que faz as análises

Um bom exemplo de análise de fontes foi feito durante o processo de leitura dos textos da iniciação científica. Ao ver um livro didático de geografia que data do ano de 1923, da editora FTD ligada à rede marista, pode-se perceber o racismo estrutural existente na sociedade há 100 anos atrás

Figura 1 - Detalhe da ilustração do livro de Geografia



Raças branca, vermelha, amarela e preta. Fonte: FTD (1923).

Ao realizar a análise de tal documento, pode ser visto que ele está diretamente conectado com o período da República Velha no qual ocorrera o embranquecimento da população brasileira. Não apenas devemos associar a fonte com o período histórico que corresponde nacionalmente com as políticas da Primeira República, mas também com a história internacional. Durante o final do século XIX e início do século XX, esse preconceito racial estava estruturado em âmbitos científicos e acadêmicos da sociedade, e isso pode ser visto na classificação existente no livro que separa os "povos" em bárbaros, selvagens e civilizados.

Portanto, o estudo de fontes, além de aproximar o estudante da história a partir de documentos que refletem sobre o período com um olhar

menos histórico e mais crítico; ajuda no desenvolvimento de uma visão de que não é possível tomar fontes como verdades, uma vez que além de nunca serem imparciais, elas foram feitas em uma época cuja visão de mundo é muito diferente da contemporânea.

Metodologia

Por fim, a Metodologia se mostrou um tema pertinente nos momentos finais da pesquisa epistemológica, principalmente quando se tratava de como funcionaria o trabalho com periódicos e outros documentos, como vídeos e depoimentos, que se tornaram o principal material de pesquisa sobre a Casa da Morte. Ao analisar qual metodologia seria utilizada para dar continuidade ao trabalho, fora orientada a leitura do texto de Tania Regina de Luca sobre "A história nos, dos e por meio dos periódicos" (2008). O texto trata sobre como a história pode ser analisada por meio de jornais e meios de comunicação midiáticos.

Por muito tempo, era esperado da historiografia que se utilizasse apenas fontes consideradas como imparciais, e essa característica geralmente era creditada a documentos oficiais. Contudo, por várias razões, esse tipo de documento muitas vezes é insuficiente para o estudo de um diverso grupo de acontecimentos históricos. Ao analisar documentos escritos durante a ditadura militar, muitos acontecimentos foram apagados ou censurados, pois eles podem manchar a imagem dos governos dos militares, tanto internamente quanto em uma escala internacional. Para acabar com o estigma entre documentos de análise do historiador, o conceito de "história nova" surge para acabar com a ideia de que existem fontes imparciais que devem ser utilizadas a todo tempo como irrefutáveis. Tanto fontes que provêm de um poder maior como aquelas feitas pela imprensa podem ser usadas para análise, no entanto é preciso entender que nenhuma delas apresentará um fato sem ter parcialidade. Portanto, a neutralidade não é possível.

Ao realizar a leitura do texto de Tania Regina de Luca, a questão de compreender como deve ser feita a análise de variados tipos de fontes conectadas à imprensa mostrou-se um dos pontos principais da metodologia; e principalmente de compreender como esta avaliação deve

ser feita sabendo que nenhum texto é imparcial. Uma boa maneira de lidar com isso é analisar por quem as fontes foram escritas, para quem e com qual finalidade elas foram escritas.

Outra maneira de lidar com a parcialidade de fontes é utilizar várias fontes durante a pesquisa, pois ao ler textos com várias opiniões diferentes, ficará claro o que uma fonte alinhada a uma determinada ideologia evidencia sobre um momento histórico e o que outra fonte com ideais diferentes permite demonstrar.

Em suma, ao analisar jornais, além de saber a proveniência dos mesmos e conseguir encontrá-los fisicamente (caso sejam periódicos impressos), é necessário compreender a ideologia por trás das notícias que eles anunciam, e também como eles podem ser modificados por meios externos que não estão diretamente ligado aos colunistas, como por exemplo, ideias que passem por censuras, ou mesmo a identificação com as ideias dominantes.

Casa da Morte de Petrópolis e a História Difícil

Ao tratar de temas difíceis, muitas vezes a natureza da atitude de autoridades é mostrada como desumana e extremamente cruel. A história difícil também afeta diretamente a cultura histórica da sociedade pós-tuma aos seus acontecimentos. No Brasil, a ditadura militar (1964-1989) é um exemplo de período histórico onde houve essa crueldade acomedida deliberadamente durante as torturas realizadas por instrumentos governamentais.

Um bom exemplo que demonstra as crueldades cometidas durante tal regime foi a Casa da Morte; localizada em um bairro remoto de Petrópolis, esta casa tem uma notável repercussão midiática até os dias de hoje (característica muito comum em casos de histórias traumáticas ou sensíveis, que afetam diretamente a cultura histórica), que pode ser vista em casos de instituições alemãs que apoiam o tombamento histórico do edifício, e da divulgação feita por intermédio da mídia sobre o julgamento do Camarão, um dos torturadores do local. Ambos os casos conseguem expor de maneira bem clara como este local é conhecido por acontecimentos traumáticos ocorridos no passado.

O que foi a Casa da Morte

A Casa da Morte foi um centro clandestino de tortura que funcionou durante a década de 70 para reprimir militantes que eram contra o regime. Segundo estimativas oficiais, ao menos 22 pessoas foram torturadas no local; sendo que a única sobrevivente dessas trata-se de Inês Etienne Romeu, que foi responsável pela denúncia do que acontecia na casa. É possível que se não fosse pela denúncia de Inês, a casa da morte permanecesse desconhecida do público geral e que o julgamento de torturadores como o Camarão nunca chegassem a serem feitos.

Localizado em Petrópolis, o centro clandestino de tortura tinha como objetivo "virar os presos"; ou seja, fazer com que eles espionassem os grupos que participavam e contassem para os agentes as informações que descobrissem. Porém, mesmo tendo tal objetivo, apenas Inês sobrevivera às sessões de tortura que ocorreram na casa. Dentre os militantes que teriam passado pela casa, estão Ivan Mota Dias, Paulo de Tarso Celestino, Marilene Villas-Boas e muitos outros que foram identificados por Inês. No ano de 1979, Inês Etienne Romeu entregou à Ordem dos Advogados do Brasil um documento onde relatava o que ela havia passado na casa da morte. Foi a partir desse documento que o lugar se tornou de conhecimento público. Nele, Inês descreve o que ela passara durante noventa e seis dias no local. Inês também fez outras identificações importantes ao longo de sua vida, principalmente durante a Comissão Nacional da Verdade (CNV); da qual participara.

Outras provas além das contidas no depoimento de Inês existem; porém são muito escassas e às vezes foram obstruídas. Exemplos destas podem ser vistas em documentos do Instituto Médico Legal (IML) que desapareceram dos arquivos; estes que retratavam mortes violentas ocorridas nos anos de 1970-1974 no distrito de Itaipava na cidade de Petrópolis.

A Casa da Morte e a História Sensível

Ao estudar o fenômeno da história difícil, várias ligações podem ser feitas entre a casa da morte e tal conceito. Mas primeiramente, é necessário revisar o que seria a História Difícil.

É usado o termo "História Difícil" para todo o evento histórico que ainda afeta a consciência histórica dos indivíduos quanto a cultura histórica do coletivo. As histórias difíceis muitas vezes são traumáticas, pois ainda afetam a sociedade e seus indivíduos. Dentre as subdivisões da história difícil, pode-se perceber um padrão que as leva a uma similaridade: geralmente tratam-se de eventos violentos ou injustos, onde tanto as vítimas quanto os réus normalmente têm visões e explicações distintas sobre o que ocorreu. Muitas vezes a história difícil é vista como um tabu justamente por gerar discussões entre pessoas que estão conectadas com lados opostos; isto quando a mesma não é escondida por aqueles que foram responsáveis pelas atrocidades.

De acordo com Inês Etienne Romeu, durante os noventa e seis dias que esteve presa na casa ela sofreu vários tipos de tortura. Durante todos os períodos do dia, ela era submetida a choques e injeções de pentatol sódico, que eram conhecidas como "soro da verdade", por levar aquele que lhe era injetado um estado de sonolência de perda de consciência que faz com que a pessoa fale coisas que não falaria normalmente. Essas injeções eram extremamente perigosas e apresentavam um grave risco de morte

No inverno, quando as temperaturas chegavam até 10°C, era obrigado a Inês de deitar no cimento molhado e tomar banhos gelados durante a madrugada. Porém, além de torturas que violavam as leis dos Direitos Humanos propostas pela ONU após a Segunda Guerra Mundial, crimes contra a integridade física como mulher foram realizados contra Inês. De acordo com seu depoimento prestado à OAB, Inês foi estuprada pelo general conhecido como Camarão. E foi justamente esse fato que levou a o julgamento de um dos únicos militares que estavam envolvidos com a casa da morte. Tais crimes contra a humanidade não podem ser prescritos, e então Antônio Waneir Pinheiro de Lima, o "Camarão", será julgado por este crime.

Além dos temas sensíveis citados acima como o estupro e tortura, a história da morte se torna ainda mais complicada ao se pesquisar mais a fundo. O local para o centro de tortura fora cedido pelo proprietário da casa Mário Ladders, que teria herdado a propriedade de seu pai, Ricar-

do Lodders. Ricardo Lodders era alemão e teve seu nome brasileiro ao chegar no Brasil, ele e seu filho são acusados de possíveis vínculos com o Nazismo, o que explicaria a concessão da casa. Em entrevista em 1981, quando Inês fora chamada para descobrir o local da Casa da Morte a mesma se encontra com Mário Lodders, que ao longo da entrevista nega as acusações e diz "não reconhecer" Inês.

Ao comparar com outros países, o Brasil lidou com a Ditadura Militar de maneira muito mais branda; a Argentina, por exemplo realizou movimentos conhecidos como "Escracho", nos quais a residência de torturadores era marcada com placas e pichações de rua que expunham que a pessoa que ali morava era um torturador, grandes grupos de pessoas se mobilizaram na frente das residências dos torturadores; tanto para expor ao mundo que tais pessoas seguiam impunes ou com punições leves para chamar a atenção de autoridades pela injustiça.

Conclusão

Em suma, pode ser dito que a casa da morte está profundamente ligada com o conceito da história difícil e como o mesmo afeta o presente do Brasil, e então é de suma importância o estudo de eventos do passado que são traumáticos mas muitas vezes estão escondidos da visão geral ou da história proposta em livros didáticos de colégio. A iniciação científica em história se torna portanto, uma maneira de aproximar o indivíduo e sua própria consciência histórica a estas visões mais profundas e críticas da história, que são propostas através deste método de educação menos passivo e mais interativo. Dentre os objetivos que foram determinados no início da pesquisa para serem feitos, e de acordo com o que esperávamos que nela fosse feita, a decorrência deste processo aconteceu com sucesso. Um melhor entendimento sobre momentos traumáticos e difíceis na história surgiu ao longo dos estudos; uma compreensão melhor do trabalho de um historiador foi possível

Referências

ALBERTI, Verena. Fontes. In: **Dicionário de ensino de história**. 1.ed. Rio de Janeiro: FGV editora, 2019.

- BARBATO, Luis Fernando. **A Iniciação científica em história no Ensino Médio Integrado**: As experiências no IFTM, Campus Patos de Minas. Revistas Plurais - Virtual, Anápolis - GO.
- DA CRUZ, Fábio Lucas. **Iniciação Científica em História**: Pesquisas no Ensino Médio Integrado - 1.ed - Curitiba: Appris, 2021.
- FREITAS, Itamar. Narrativa Histórica. In: **Dicionário de ensino de história**. 1.ed. Rio de Janeiro: FGV editora, 2019.
- GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. In: **Dicionário de ensino de história**. 1.ed. Rio de Janeiro: FGV editora, 2019.
- LUCA, Tânia Regina. **A história dos, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). Fontes Históricas. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência Histórica. In: **Dicionário de ensino de história**. 1.ed. Rio de Janeiro: FGV editora, 2019.
- PASDA, Bruna. **O Golpe de 2016 como tema difícil**: Golpe e Impeachment em jornais da mídia hegemônica e suas formas de apresentação em livros didáticos do PNL/D/Ensino Médio 2018 - UFAL - N° 4, Jul/2022.

Uma Investigação da práxis docente da orientação temporal no Ensino Médio

*André Luiz da Silva Cazula – Unicentro*¹
cazula@uenp.edu.br

*Geyso Dongley Germinari – Unicentro*²
geysog@gmail.com

Introdução

A Educação Histórica é um campo de pesquisa que vem se consolidando em linhas de cursos de pós-graduação, em experiências, em publicações e em eventos, a nível nacional e internacional. Possui suas raízes na década de 1960, período em que ocorreu uma reestruturação curricular no Reino Unido, momento em que as investigações no ensino de História incluíram a experiência de professores que buscavam o diálogo entre a Ciência da História e as demandas práticas de seu ensino.

A tradição do diálogo da Ciência da História com sua prática de ensino inclui ideias importantes em duas dimensões. De um lado, ênfase no desenvolvimento e formação do pensamento histórico, no enten-

——— 1 *Agente Universitário da UENP. Mestre em História Social pela UEL. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicentro.*

——— 2 *Doutor em Educação pela UFPR. Professor do Departamento de História e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e História da Unicentro.*

der a aprendizagem histórica como ferramenta para a mudança social, que precisa levar em conta o trabalho com determinadas competências cognitivas, tais como evidência, narrativa, empatia. Por outro lado, a aquisição dos conteúdos específicos da História (Schmidt; Urban, 2018).

Nos anos 1980, na Alemanha, historiadores como Jörn Rüsen e Klaus Bergmann, encaminharam reflexões sobre a Didática da História, agregando aos estudos acerca das práticas de ensino e aprendizagem, elementos dedicados à percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica. As discussões produzidas na Alemanha repercutiram em vários países, especialmente na Inglaterra, de onde irradiaram para países como Estados Unidos, Canadá, Portugal, Espanha e Brasil. A partir dos anos 1990, conforme Santos (2020), começaram novos estudos no campo da Educação Histórica com a participação de autores alemães ligados à Didática da História, especialmente Jörn Rüsen, do qual incorporou o conceito de consciência histórica. Na perspectiva deste teórico, a consciência histórica contribuiria para a aplicação do conhecimento histórico na vida prática, estabelecendo um processo de orientação temporal a partir do passado.

Uma pesquisa do tipo etnográfica

A importância da dimensão temporal futuro na construção do conhecimento histórico nos levou a escolha da orientação temporal como recorte de análise. “No caso das Diretrizes Paranaenses de História, continua a necessidade de ampliação da construção da orientação temporal com base na peculiaridade do conhecimento histórico como um saber” (Cazula; Molina, 2017, p. 23).

Na pesquisa de doutorado, entramos no contexto do Novo Ensino Médio e do Referencial Curricular Paranaense - RCP, de 2021, que assim como as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE, de 2008, indica a Educação Histórica como suporte teórico e metodológico. A categoria tempo não é exclusividade de alguma disciplina. Para a área da História podemos dizer que é a perspectiva de temporalidade que caracteriza o que denominamos de conhecimento histórico. Para a Educação Histórica, considerando a teoria da História de Jörn Rüsen, o desenvolvimento

da consciência histórica representa uma diferenciação e uma expansão da consciência do tempo, ela dá estrutura ao conhecimento como um meio de entender o tempo presente e prospectar o futuro. “[...] é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (Rüsen, 2010a, p. 14). O processo de escolarização pela aprendizagem histórica deve proporcionar uma consciência histórica integradora das três dimensões: passado (experiência), presente (interpretação) e futuro (orientação) (Rüsen, 2010b). Neste âmbito, a orientação temporal em relação à dimensão futuro, faz referência direta à vida prática e às tomadas de decisões que fazemos diariamente em nosso cotidiano.

É recorrente ouvirmos a afirmação de que a experiência da História deve evitar que erros se repitam. Concordamos com a assertiva, há décadas o trabalho do historiador passou a abordar diversos temas, como a história da mulher, história das culturas, história da criança, história do idoso, história da saúde, história do cotidiano, história da vida privada, tendo a História papel político no combate aos preconceitos e discriminações. O ensino de História favorece o pensamento histórico sobre o futuro quando é desenvolvido a partir de temáticas do presente e seu conteúdo escolar é trabalhado em conjunto com a Ciência da História, mostrando as evidências do passado, as diferentes marcas deixadas e as perspectivas historiográficas de interpretação. A orientação temporal é a ação no presente conforme as expectativas e intenções para o futuro a partir da experiência do passado.

No quadro nacional, a Base Nacional Curricular Comum - BNCC propõe-se como o núcleo comum para a equidade. Defende o desenvolvimento de dez competências gerais na Educação Básica. Os itinerários formativos podem ser estruturados “[...] com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados” (Brasil, 2018, p. 477). Passa-se de um quadro disciplinar para um modelo por área do conhecimento. Para a área de Ciências Humanas e Sociais - CHS, composta por História, Geografia, Filosofia e Sociologia, são apresentadas seis competências específicas. Para

cada qual são indicadas de quatro a seis habilidades, 'tempo e espaço' aparecem como categorias de área, sendo rapidamente percorrido sobre o tempo em dez linhas.

No Estado do Paraná, a proposta para História do Currículo Básico de 1990 colocava a questão do tempo histórico como a principal para a transformação que se fazia necessária. "Assim, pretende-se recuperar a dinâmica própria de cada sociedade, uma visão crítica, problematizando o passado a partir da realidade imediata, dos sujeitos concretos que vivem e fazem a História do presente" (Paraná, 1990, p. 82).

No governo Requião (2003-2010), desenvolveu-se o processo de construção de novas Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE. "As DCE de História, no Estado do Paraná, publicadas em 2008, apresentam uma fundamentação a partir de novos pressupostos teóricos e metodológicos baseados na Educação Histórica" (Dias; Cainelli, 2020, p. 4). A partir da BNCC, foi publicado no Paraná o Referencial Curricular Paranaense – RCP, no qual na parte específica de História, tanto para o Ensino Fundamental, de 2018, quanto referente ao Ensino Médio, de 2021, continua a indicação da Educação Histórica para a prática do ensino de História. Surgem problemáticas da inquietação com a perspectiva de futuro a partir da experiência proporcionada pela História.

Nesse contexto, elegemos como problema de pesquisa a questão: Como ocorre a práxis do professor acerca da orientação temporal em aulas de História? O objetivo geral da presente tese é pesquisar e problematizar a práxis dos professores de História, em relação à orientação temporal, dimensão vinculada ao futuro. Nesta perspectiva, nós propomos a orientação temporal, sem desconsiderar sua relação intrínseca com o passado e o presente, enquanto a terceira dimensão do tempo, fazendo o recorte no futuro. Os objetivos específicos que colocamos são: discutir a orientação temporal como dimensão relacionada ao futuro; desenvolver uma pesquisa do tipo etnográfica em Educação Histórica; Investigar a práxis docente em relação à orientação temporal.

O ensino de História não é o mero estudo do passado, mas um meio de raciocinar historicamente. O pensar historicamente no presente envolve parâmetros da cientificidade da História e possui presunção de

futuro. Neste ponto, o professor não apenas realiza uma prática de ensinar os fatos do passado, mas efetua uma práxis ao envolver a empiria e a teoria com vistas ao reconhecimento de uma história viva, que seguirá seu desenvolvimento em direção a um futuro. Diante do exposto, entendemos que a práxis docente qualifica a consciência histórica, pois proporciona aos estudantes os meios para o entendimento das relações entre o conteúdo histórico e sua ciência com as práticas da vida real.

A pesquisa do tipo etnográfica possui observação participante sem intervenção direta, porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados na contextualização do fenômeno (André, 1995).

A pesquisa ocorre em dois Colégios estaduais parceiros, no município de Jacarezinho, Paraná, no ano letivo de 2023, em duas séries, dois segundos anos do Novo Ensino Médio, com dois professores colaboradores, denominados Professor 1, no Colégio A e Professor 2, no Colégio B. As fontes documentais são a Proposta Curricular para o Ensino de História do Projeto Político Pedagógico dos Colégios participantes e os planejamentos dos professores para as séries observadas. As fontes da pesquisa etnográfica são os cadernos de campo das observações em sala de aula e as transcrições das entrevistas semiestruturadas.

O início da pesquisa

No campo ético, mantém o anonimato dos sujeitos. O incômodo possível de ser causado aos professores e aos alunos, pela presença do pesquisador em sala de aula, é minimizado com o máximo de discrição pelo observador. Uma característica da pesquisa do tipo etnográfica é que ela ocorre por um período razoável de tempo, o que causa certa habituação dos sujeitos envolvidos.

Foram feitos os primeiros contatos com o Professor 1, do Colégio A, e com o Professor 2, do Colégio B, no mês de outubro de 2022. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, tramitada via Plataforma Brasil. No mês de novembro foram colhidas as Cartas de Auto-

rização, assinadas pelos Diretores dos Colégios participantes. Incluímos na Plataforma Brasil os seguintes documentos: *Check list* documental; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE dos professores colaboradores; cartas de autorização das escolas parceiras; modelos dos TCLE para os responsáveis pelos alunos menores; modelos dos TCLE para os alunos maiores; modelo do Termo de Assentimento dos alunos menores; projeto de pesquisa; questionário da entrevista a ser realizada com os professores colaboradores; cronograma de execução da pesquisa.

Neste processo de submissão na Plataforma Brasil houve a necessidade de solicitação da inclusão de um dos Colégios parceiros no CNPJ da Secretaria de Estado da Educação – SEED, pois estava no CNPJ da Associação de Pais e Mestres – APM, a outra escola já estava corretamente cadastrada. Em 25 de novembro de 2022, fizemos a inclusão da Folha de Rosto para pesquisa envolvendo Seres Humanos, devidamente assinada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicentro. Em 20 de dezembro de 2022, recebemos o primeiro Parecer Consubstanciado, indicando: 1. Necessidade de atualização dos modelos dos TCLE e Termo de Assentimento para o rodapé do COMEP/Irati, tínhamos feito no modelo do COMEP/Guarapuava; 2. Os TCLEs dos participantes não devem estar assinados, pois a assinatura deve ser após a aprovação da pesquisa.

Em janeiro de 2023 fizemos nova submissão ao CEP, incluindo a Carta de Resposta a Pendências, ressaltando o envio dos TCLE conforme COMEP/Irati e sem estarem assinados. Em 10 de março de 2023, a pesquisa foi aprovada pelo Parecer Consubstanciado n. 5.935.428, Instituição proponente UNICENTRO – Campus de Irati. Em 27 de janeiro de 2023, foi aprovada pelo Parecer Consubstanciado n. 5.966.037, Instituição proponente Colégio A, e pelo Parecer Consubstanciado n. 5.966.033, Instituição proponente Colégio B. Estamos na fase de inserção de relatórios semestrais. A observação nos Colégios e elaboração dos cadernos de campo ocorrerem do mês de abril ao mês de dezembro de 2023.

No caderno de campo constam as narrativas das oralidades em sala de aula, bem como cópias de textos passados no quadro ou na TV mul-

timídia e descrição das atividades que ocorrem. Nas entrevistas serão questionadas as problemáticas levantadas. Faremos a discussão acerca dos dados empíricos obtidos, por intermédio de categorias de análise, fundamentadas a partir da Educação Histórica e da teoria da História de Rüsen. Para as análises da práxis docente da orientação temporal, definimos, a priori, as seguintes categorias: Educação Histórica e currículo; fontes históricas, historiografia e multiperspectividade; a subjetividade dos alunos: a vida prática como conhecimento histórico; os conteúdos meta-históricos: os conceitos da cientificidade da História; e expectativas e intenções quanto ao futuro a partir da experiência histórica.

Considerações Finais

As análises das aulas e das narrativas dos docentes elucidam explicações sobre como buscam o sentido pela História, o que permite que o pesquisador escreva sobre as formas que o docente caminha em seu lecionar, de modo a refletir sobre a práxis docente da orientação temporal. A referida práxis visa um ensino de História de qualidade, no qual os alunos desenvolvam uma consciência histórica não apenas para conformação à sociedade instituída, mas com potencial de intervenção e geração de mudanças.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 29 de novembro de 2023.
- CAZULA, A. L. S.; MOLINA, A. H. Orientação temporal e ensino de História: perspectivas e práticas de professores de História da rede estadual de ensino. Jacarezinho-PR. 2015. **História, histórias**, vol. 5, n. 9, p. 7-23, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10981>>. Acesso em 29 de novembro de 2023.
- DIAS, S. F.; CAINELLI, M. R. Ensino de História: Educação Histórica no contexto de mudanças das práticas pedagógicas (Paraná, 2008). **Educação**, vol. 45, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/36242/pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2023.

- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, PR: SEED/SUED/DEPG, 1990.
- RÜSEN. J. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. 1ª reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010a.
- RÜSEN. J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b.
- SANTOS, F. B. **Orientação temporal, consciência histórica e a constituição da identidade docente**: Um estudo com professores de História. 219 f. Tese (Doutorado em Educação – Área de Concentração: Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.
- SCHMIDT, M. A. M. S.; URBAN, A. C. Afinal, O que é Educação Histórica? **Revista Ibero-Americana de Educação Histórica – RIBEH**, vol. 01, n. 1, p. 07-31, 2018.

O conteúdo de História nos currículos do Ensino Médio dos Estados no Norte do Brasil baseados na BNCC

Raimundo Agnelo Soares Pessoa
Universidade Federal de Jataí
raimundopessoa@ufj.edu.br

Introdução

Esta pesquisa examinou o conteúdo de História nos currículos do Ensino Médio das unidades federativas do Norte do Brasil (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins). Esses Documentos Curriculares materializam a (re)elaboração dos currículos dos referidos estados em conformidade com o disposto na Resolução CNE n. 5, de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento de caráter normativo, coordenado/elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, no qual se “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7).

As exigências legais para a existência de uma base curricular comum no Brasil estão presentes na Constituição Federal de 1988, no artigo 210, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96,

no artigo 26, e no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014 (Brasil, 2018, p. 10-11).

Para se compreender a organização/estruturação dos conteúdos de História do Ensino Médio presentes nos currículos das unidades federativas do Norte, é necessário, em primeiro lugar, expor a organização/estruturação da BNCC na parte referente a essa etapa do ensino na Educação Básica, bem como apresentar a orientação presente nela que direciona a confecção dos currículos elaborados pelos entes federativos. A BNCC, etapa do Ensino Médio, está organizada em quatro grandes áreas do conhecimento: "Linguagens e suas Tecnologias", "Matemática e suas Tecnologias", "Ciências da Natureza e suas Tecnologias" e "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas".

Internamente, essas áreas estão divididas em Formação Geral Básica (FGB) e o Itinerários Formativos. A FGB está organizada em "Competências específicas" e "Habilidades". Portanto, o currículo do Ensino Médio, de responsabilidade dos estados e do Distrito Federal, é composto pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos. Esta pesquisa não analisou os Itinerários Formativos. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) é composta por Filosofia, Geografia, História e Sociologia e contém 6 Competências Específicas:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 570).

Para cada uma dessas 6 Competências, há um rol de Habilidades, nos seguintes quantitativos: as Competências Específicas 1, 2, 3 e 6 possuem 6 Habilidades cada; as Competências Específicas 4 e 5 possuem 4 Habilidades cada, totalizando assim, 32 Habilidades. Traçadas as linhas gerais da BNCC, passamos em seguida ao exame dos currículos de História do Ensino Médio dos estados nortistas. Considerando a ordem alfabética, nossa análise será iniciada pelo estado do Acre.

Currículo de Referência Único do Acre - Ensino Médio

O “Currículo de Referência Único do Acre, etapa Ensino Médio”, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), encontra-se estruturado em duas séries (1ª e 2ª), apresentando seus Objetos do Conhecimento distribuídos pelos componentes curriculares de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Essa organização segue as Competências Específicas e as Habilidades da referida área da BNCC. Acrescenta-se ainda a essa organização as “Propostas de Atividades (Comum À Área)”. Todas as seis Competências Específicas foram abordadas, enquanto que algumas Habilidades não foram exploradas (Acre, 2021, p. 295).

No que concerne ao conteúdo específico do componente curricular de História, o Currículo de Referência Único do Acre apresenta características notáveis, entre elas, a renúncia à tradicional periodização quadripartite da disciplina (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e seus respectivos temas clássicos (Chesneaux, 1995, p. 93). No escopo da História Antiga, são tratados apenas os temas: Origem de povos do Oriente Médio, Ásia, Europa, América e África; O trabalho na Pré-Histó-

ria; Sociedades do Antigo Oriente Próximo; Escravidão Antigo; Senhores e Servos; Cultura Greco-Romana e Noções de cidadania e política na Grécia e Roma. A Idade Média, por sua vez, restringe-se ao Feudalismo. Na Era Moderna são abordados apenas Ciência Moderna e Revolução Industrial. A História Contemporânea, no geral, contempla os temas clássicos; entretanto, há notáveis omissões, como: Revolução Francesa, Guerra Fria e "Socialismo real". A História da América, embora muito resumida, aborda os principais temas, mas basicamente ela se restringe ao contexto hispano-americano. Sobre a África trata-se apenas de Impérios e reinos africanos e Diáspora africana.

A História do Brasil abarca os temas preponderantes, da colônia aos dias atuais, com especial destaque, aos séculos XX e XXI. No âmbito da Teoria e Metodologia da História, listam-se temas: Diversidade de fontes e linguagens históricas, Concepção do ser humano como ser histórico e Construção do conhecimento científico por meio do método científico (Acre, 2021, p. 295-326). Uma segunda particularidade versa sobre a inserção de temas que inquietam as sociedades contemporâneas, no Brasil e no mundo, e que, normalmente, não são assuntos exclusivos do componente curricular de história. Se classificarmos os "temas inquietantes" como um bloco independente, ele constitui como a subárea da História do currículo do Acre com a maior quantidade de itens. Cita-se aqui alguns desses temas entendidos nesta investigação, como os mais representativos das inquietações contemporâneas: Violência doméstica e feminicídio no Brasil; Violações do direito do trabalho no Brasil e no mundo; Terrorismo; Racismo e História; Profissões "invisíveis" (gari, faxineiro, sepultador, porteiro, catadores de lixo reciclável, etc.); Preconceito e desigualdade de gênero; Movimentos sociais ambientais e luta pela terra; Golpes de estado; Conflitos ambientais e Histórico da criação e princípios dos direitos humanos (Acre, 2021, p. 295-326).

Por último, destaca-se a inserção de temas específicos desse estado no "Currículo de Referência Único do Acre, etapa Ensino Médio", como: Terras indígenas, Ocupação da Amazônia, Diversidade cultural indígena, Reservas extrativistas e Movimento estudantil acreano (Acre, 2021, p. 295-326).

Referencial Curricular Amapaense - Ensino Médio

O Referencial Curricular Amapaense: Ensino Médio, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), está estruturado em Competências Específicas, Unidades Temáticas, Objeto do Conhecimento e Habilidades. Não há menção à divisão dos Objetos do Conhecimento por série ou ano do Ensino Médio, nem por componente curricular (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) da área (Amapá, 2022, p. 125-173). A intenção de transformar os conteúdos dos componentes curriculares da área de CHSA em algo "único" talvez explique o resultado dessa organização. Aparentemente, é o que sugerem os fragmentos abaixo, extraídos do texto introdutório da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Referencial Curricular Amapaense:

A aprendizagem, nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, compreendida na necessária interligação dos seus componentes, quais sejam, Filosofia, Geografia, História ou Sociologia (...) torna-se indispensável que os professores (...) consigam dialogar entre si e com as demais áreas, aprendam a importância da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade no processo educativo. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sugerem caminhos transversais que desenvolvem habilidades individuais e coletivas, que auxiliam os estudantes no seu projeto de vida, mediante uma visão multidimensional, holística da natureza e da realidade social, política, econômica, cultural, de si e do outro (Amapá, 2022, p. 120).

Esse caráter interdisciplinar, transdisciplinar, transversal, multidimensional e holístico também perpassa os Objetos do conhecimento da área de CHSA. Isso significa dizer que, em geral, não é fácil identificar quais Objetos do conhecimento são propostos para serem trabalhados pelos componentes curriculares da área.

Porém, mesmo diante do cenário desenhado acima, vamos tentar mapear quais saberes históricos o Referencial Curricular Amapaense propõe para a História do Ensino daquele estado. Por tudo que foi dito acima, já é possível depreender que o Referencial Curricular Amapaense, na área de CHSA, não permite rastrear com facilidade a tábua de conteúdos dos componentes curriculares. Tratando-se particularmente da História, o Referencial Curricular Amapaense abandonou totalmente

a lógica quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e seus respectivos temas convencionais (Chesneaux, 1995, p. 93).

Após uma análise da tábua de Objetos do conhecimento da área de CHSA do Referencial Curricular Amapaense foi possível extrair um subconjunto de temas mais provável de serem trabalhados pela História. Nesse subconjunto de conteúdos identificamos um grupo de temas que usualmente são trabalhados pela disciplina História. Contudo, examinando mais detidamente esse grupo de conteúdos, sobretudo a partir de um olhar focado nos conteúdos convencionais trabalhados pela História, não é fácil captar a lógica que explica tais escolhas (Amapá, 2022, p. 125-173).

Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio

O Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio (RCA-EM), da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), está estruturado em Unidades Temáticas, Competências Específicas, Objetos do Conhecimento e Habilidades. Para cada Competência Específica há uma unidade temática, um Objeto do conhecimento "genérico", comum aos quatro componentes curriculares da área, mais as Habilidades da BNCC, acrescidas de habilidades exclusivas do RCA-EM. Há também Objetos de conhecimento específicos para cada um dos componentes curriculares (Filosofia, Geografia, História e Sociologia). O RCA-EM, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, não contém divisão de série ou ano referente ao Ensino Médio (Amazonas, 2021, p. 199-228).

As unidades temáticas da área de CHSA, elaboradas a partir das quatro categorias da BNCC, são as seguintes: 01-Pensamento, crença e ciência; 02-Territórios, fronteiras e redes; 03-Natureza, cultura e sustentabilidade; 04-Economia e trabalho; 05-Identidade, diversidade e equidade; e 06-Sociedade, política e ética (Amazonas, 2021, p. 199-228).

Em relação ao tratamento dado ao componente curricular, objeto desta pesquisa, o RCA-EM traz essa passagem elucidativa:

Quanto ao ensino de História, é dado destaque especial às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia. Reforça-se,

ainda, a busca pela valorização das Histórias da África e das Américas, assim como pelo rompimento com um ensino centrado na História europeia (Amazonas, 2021, p. 198).

O fragmento acima, em parte, revela as pistas do percurso trilhado na elaboração do currículo de história, quando se considera quais conteúdos foram selecionados para compor a prancha temática da disciplina. Examinando os Objetos do conhecimento desse componente curricular, fica explícito o abandono da estrutura quadripartite da história (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e seus temas clássicos.

Um exame simples desses Objetos do conhecimento evidenciou, por exemplo, que a história antiga, ao menos em parte, foi contemplada. Já a história medieval, praticamente foi ignorada. A história moderna, por sua vez, trilhou o mesmo caminho de antiga; ou seja, foi considerada em alguma medida. A história da América segue os passos de Antiga e Moderna. É importante salientar que, se por um lado, pode-se falar em agraciamento parcial, por outro, é preciso atentar-se para certas lacunas importantes constatadas. Por exemplo: as civilizações antigas do Oriente Médio, a Ciência Moderna e as Independências das Américas foram excluídas do currículo de História.

As áreas de História do Brasil e História contemporânea foram melhor atendidas. A África figura com algumas temáticas, mas é público e notório que há um longo caminho a ser percorrido para que esse continente-irmão receba a devida e merecida Atenção.

As novidades em termos de conteúdos curriculares da história no RCA-EM vão para os “temas transversais contemporâneos” (2021, p. 187) e para a presença da história do Amazonas. A singularidade dos primeiros diz respeito ao fato de que eles não são temas exclusivos da história, exemplos: o poder das religiões, degradação ambiental, feminicídio, trabalho infantil, violência doméstica, movimentos sociais, direitos humanos, etc. Sobre a segunda novidade - história do Amazonas - merece destaque o volume considerável de temas abordados; uma espécie de mini história do Brasil focada no estado do Amazonas. Essa mini história e os “temas transversais” do estado, percorre, paralelamente, todo o período da história do Brasil.

Documento Curricular do Estado do Pará - Etapa Ensino Médio

O Documento Curricular do Estado do Pará - Etapa Ensino Médio (DCEPA), da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), está estruturado em "Princípios Curriculares"¹, Unidades Temáticas² (praticamente idênticas às da BNCC), Competências Específicas e Habilidades da BNCC, e os Objetos de Conhecimento. O DCEPA não faz a divisão dos Objetos de Conhecimento por componentes curriculares (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), com também não divide o currículo da área de CHSA, por série ou ano (Pará, 2021, p. 345-356). No exame dos Objetos de Conhecimento da área de CHSA do DCEPA foi possível mapear conteúdos convencionalmente são trabalhados pela História.

Além disso foram identificadas ainda outras temáticas perfeitamente trabalháveis pela História, como: Diversidades culturais, Gênero e sexualidade, Globalização, Modos de produção, Movimentos sociais, Meio ambiente, entre outros. Tomando em conjunto essas duas ordens de temas é possível afirmar com bastante propriedade que os conteúdos da área de CHSA presentes no DCEPA, passíveis de serem trabalhados pelo componente curricular de História, abandonou completamente a estruturação curricular da disciplina baseada no sistema quadripartite (Chesneaux, 1995, p. 93).

Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia

O Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia (RCEM), da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), na sua estruturação reproduz as Categorias, as Competências Específicas e as Habilidades da BNCC. Os Objetos de Conhecimento que completam o quadro organizador do RCEM estão divididos pelos componentes curriculares da área de CHSA (Filosofia, Geografia, História e Sociologia). O RCEM traz ainda na sua organização curricular da área de CHSA a divisão do

——— 1 *Respeito às Diversas Culturas Amazônicas e Suas Inter-Relações no Espaço e no Tempo. Educação para a Sustentabilidade. Ambiental, Social e Econômica. A Interdisciplinaridade no Processo Ensino-Aprendizagem (Pará, 2021, p. 345).*

——— 2 *Tempo e Espaço. Território e Fronteira. Natureza e Cultura. Sociedade, Indivíduo, Identidade e Interculturalidade. Ética, Política e Trabalho (Pará, 2021, p. 345).*

Ensino Médio por ano; 1º, 2º e 3º (Rondônia, 2021, p. 363-451). Os Objetos de Conhecimento relativos à disciplina de História seguem a lógica do sistema quadripartite (Chesneaux, 1995, p. 93), ou seja, no geral a distribuição dos conteúdos desse componente curricular perpassam as Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, bem como as demais áreas, que normalmente são trabalhadas nos currículos do componente no Brasil, a saber, História do Brasil e História da América.

Considerando a tábua dos conteúdos da História do RCEM como um todo, as ausências mais notáveis referem-se à Ciência moderna, à temática da Revolução francesa e a pouca atenção dada à História da América no século XX e atualmente. A África e os chamados "temas contemporâneos" da BNCC (2018, p. 19) são explorados modestamente. A novidade em torno dos conteúdos de História fica por conta da inserção de História de Rondônia ao longo de todo o primeiro ano do Ensino Médio (Rondônia, 2021, p. 363-395).

Documento Curricular de Roraima - Ensino Médio

O Documento Curricular de Roraima - Ensino Médio (DCRR), da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), utiliza as Competências Específicas da BNCC como eixos estruturantes para a organização curricular. Nessa estruturação, são reproduzidas as Categorias e as Habilidades da BNCC. Os Objetos do Conhecimento, por sua vez, vêm acompanhados das Orientações Didático-Metodológicas (Roraima, 2021, p. 172-187). A título de exemplo, segue reproduzido abaixo o primeiro Objeto do Conhecimento e suas respectivas Orientações Didático-Metodológicas:

[Objeto do conhecimento]

Processos, eventos filosóficos, históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais locais e globais.

[Orientações Didático-Metodológicas]

Orienta-se promover seminários, feiras culturais/artesanatos, sistemas de voluntariado, a fim de sensibilizar os alunos frente a posturas xenofóbicas, ou de discriminação de qualquer espécie. Estimulando o diálogo intercultural, valorizando a riqueza da diversidade linguística

desses povos. Interligar os estudos de textos das normas (leis) locais, nacionais e internacionais que tratam dessas, entre outras, temáticas (Roraima, 2021, p. 172).

O DCRR não apresenta os Objetos do Conhecimento da área de CHSA separados por componente curricular, nem divididos por ano ou série do Ensino Médio. De igual modo, não foi possível identificar nos Objetos do Conhecimento os conteúdos relacionados à disciplina de História. Isso significa dizer que o DCRR, na área de CHSA, particularmente, no que concerne ao componente curricular de História, renunciou completamente à lógica quadripartite referida por Chesneaux (1995, p. 93), bem como os conteúdos convencionais dessa disciplina.

Currículos organizados como o DCRR, na área de CHSA, torna o componente curricular de História desnecessário. Provavelmente esse raciocínio pode ser estendido aos demais componentes curriculares da área de CHSA.

Documento Curricular do Território do Tocantins - Etapa Ensino Médio

O Documento Curricular do Território do Tocantins - Etapa Ensino Médio (DCT-TO), da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), em sua organização, reproduz as Competências Específicas, as Categorias e as Habilidades da BNCC. Nessa estruturação, também estão presentes os Objetos de Conhecimento, bem como a menção às Competências gerais e aos "temas contemporâneos" da BNCC (Tocantins, 2022, p. 2-40). O DCT-TO divide os Objetos do conhecimento por componente curricular (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), informa ainda que eles serão trabalhados durante os três anos do ensino médio, mas não há uma segmentação por série ou ano.

A análise dos Objetos do Conhecimento relacionados ao componente curricular de História revelou algumas particularidades. A primeira delas diz respeito à renúncia à lógica da história quadripartite (Chesneaux, 1995, p. 93). Por conseguinte, os temas clássicos da história referida por Chesneaux também foram abandonados. Outra peculiaridade é que, embora os Objetos do Conhecimento sejam "selecionados" como sendo

da História, eles possuem um forte apelo à transversalidade e são focados primordialmente na atualidade.

Por fim, um currículo de História que se pretende mais alinhado com a valorização das matrizes culturais que formaram o Brasil e América, como um todo, precisa reconhecer as contribuições culturais dos povos originários, dos africanos, mas também dos europeus, bem como elencar Objetos do conhecimento que permitam aos alunos examinar/estudar o processo histórico de formação do Brasil. O DCT-TO, na área de CHSA, de alguma forma, demanda essa reflexão.

Considerações finais

O resultado desta pesquisa aponta algumas preocupações. A primeira delas diz respeito às possíveis consequências negativas da interdisciplinaridade no Ensino Médio da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). O ponto de tensão destacado aqui é a possibilidade de a História ensinada nessa perspectiva interdisciplinar, centrar-se apenas no tempo presente e em temas do Brasil.

Os textos introdutórios dos Currículos da área de CHSA examinados nesta pesquisa são unânimes no reconhecimento de que o saber da História é importantíssimo para se conhecer e avaliar, de forma crítica, as realidades políticas, econômicas, sociais e culturais estudadas, tanto do Brasil quanto do mundo. Os currículos de história não podem esquecer essa função primordial. A segunda preocupação versa sobre o abandono da lógica da História quadripartite, presente em alguns currículos, resultando na quebra da singularidade do aprendizado histórico, ou seja, eliminando a possibilidade do contraste/confronto ao longo do tempo. Os currículos com maior apelo "sociológico" correm mais risco desse presentismo (Hartog, 2013).

A terceira e última preocupação apontada aqui está relacionada ao desafio da área de CHSA operacionalizar a interdisciplinaridade sem perder de vista a importância e as particularidades de seus componentes curriculares constituintes (Thiesen, 2013).

Considerando todos esses aspectos, torna-se fundamental o acompanhamento, a avaliação e a crítica por parte de todos os envolvidos e

interessados no Novo Ensino Médio, de um modo geral e, em especial, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Referências

- ACRE. Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes. **Currículo de Referência Único do Acre - Ensino Médio**. [Rio Branco]: SEE-AC, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MCnd681ghrkBofUyTXmLGoUTFOiOyLAA/view>.
- AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Amapaense: Ensino Médio**. Macapá: SEED-AP, 2022. Disponível em: https://nte.seed.ap.gov.br/aprendizagememcasa/uploads/arquivos/RCA_Ensino_Medio.pdf.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Referencial Curricular Amazonense – Etapa Ensino Médio**. Manaus: SEE-AM, 20[21]. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-Ensino-Medio.pdf>.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso: 18/abril/2022.
- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio**. Belém: SEDUC-PA, 2021. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA.pdf.
- RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia**. Porto Velho: SEDUC-RO, 2021. Disponível em: https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/RCEM-RO-Revisado-Comisao-NEM-com-capa_compressed.pdf. Acesso em: 04/set./2023.
- RORAIMA. Secretaria de Educação e Desporto. **Documento Curricular de Roraima - Ensino Médio**. [Boa Vista]: SEED-RR, 20[21]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEERR.pdf>. Acesso em: 15/set./2023.
- THIESEN, Juares da Silva. Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e Possibilidades. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 591-614, maio/ago. 2013.
- TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território do Tocantins – Etapa Ensino Médio**. [Palmas]: SEDUC-TO, 2022. Caderno 2 – Anexo - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/1-formacao-geral-basica/4714fqcpfzqc>. Acesso em: 15/set./2023.



ISBN: 978-65-85718-08-0

