



EDITORIAL

Vitória Azevedo da Fonseca

Entramos em 2018, depois de muitas lutas e resistências, dando continuidade ao projeto de divulgação de saberes docentes, de diferentes áreas da Educação Básica. O número que ora apresentamos é uma continuação da edição anterior pois propõe o dossiê de “Educação Patrimonial” como uma divisão temática do dossiê sobre Ensino de História, bem como a inserção de artigos submetidos ao mesmo. Ambos foram organizados por mim e pelos companheiros Marcus Martins, Marcella Albaine e Thiago Soares.

Além do Dossiê Educação Patrimonial, detalhado na “Apresentação”, este número traz artigos, relatos de prática, uma resenha e uma entrevista.

Dentre os artigos, o de Luísa da Fonseca Tavares, intitulado “Repensando o ensino de história por meio da educação do sensível”, apresenta uma interessante reflexão, interligada ao dossiê de Educação Patrimonial, que propõe a valorização da sensibilidade no processo educacional.

Maíra Pires Andrade, no texto “As representações sobre o ensino de história das Áfricas: uma análise da formação inicial dos professores de História da UDESC a partir dos estudos pós-coloniais e decoloniais (2000-2006)”, problematiza os discursos dos futuros professores relacionando-os com as possibilidades práticas indicando, desta forma, os conceitos pautados em preconceitos, muitas vezes, inconscientes expressos nos documentos analisados.

Aurélio Silva Fernandes, no texto “Consciência histórica e suas implicações no ensino de História: uma pesquisa didático-histórica com alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular”, faz um levantamento das ideias dos jovens sobre passado e presente, apontando para possibilidades de tomadas de decisão.

Alexsandro Ribeiro do Nascimento e Rafaela Franklin da Silva Lira apresentam uma interessante reflexão, no texto “O Nordeste no ensino de história: novas abordagens”, pautada por análises que identificam a construção do conceito de “Nordeste” e os impactos no processo educacional, tendo como ponto de partida, a necessidade de reflexão e construção de mudanças no sentido de gerar novas abordagens, que gerem maior identificação e valorização dos educandos.

Eduarda Carvalho Castro Alves, Rafaela Albergaria Mello e Cinthia Monteiro de Araújo, em “A oficina “Memória e representatividade da mulher brasileira”: diálogos no ensino de história”, desenvolvem o relato e análise da atividade desenvolvida indicando reflexões sobre currículo e gênero.

Adriano da Silva, no texto “A proposta do uso do aplicativo Web História em sala de aula”, descreve e analisa as possibilidades de uso do aplicativo Web História através de oficinas que possibilitam refletir sobre conceitos importantes no ensino de História.

No texto, “A música e o ensino de história: reflexões sobre métodos e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem”, Ramon Bezerra de Souza, reflete sobre os usos da música no ensino de história enfocando as potencialidades dessa relação.

Finalizando a seção de artigos, os autores Juliana Alves Andrade e Matheus Moraes da Fonseca Teodosio da Silva, no texto “A formação da Consciência História dos jovens no ensino médio: Reflexões de um projeto promissor”, descrevem a experiência de pesquisa na área de Ensino de História e a reflexão sobre a problemática da formação de uma “consciência histórica”.

Na seção “Relatos de Prática”, iniciamos com o relato de Osvaldo da Costa Melo Neto, “Ensino de história e suas práticas metodológicas na associação dos cegos no Piauí”, que descreve atividades e reflexões sobre o ensino de história para alunos cegos, refletindo sobre a importante questão da acessibilidade. Kauana Candido Romeiro, em “Objetos educacionais digitais no ensino de história: um relato de experiência”, reafirma a importância da utilização de diversos recursos educacionais no processo de ensino e aprendizagem. E, por fim, Sílvio Ricardo Gouveia Cadena e Juliana Alves de Andrade, descrevem uma atividade de simulação de uma rede social composta por personalidades históricas, cuja temática de discussão foi o lixo na cidade do Recife, no texto “Recife e o lixo: um relato de experiência sobre o cyber espaço e o ensino de história”.

Temos ainda a resenha do livro “Ensino de História e Games”, de Marcella Albaine Farias da Costa, escrita por Rômulo Rafael Ribeiro Paura e a entrevista com a educadora Ivonete Mendes, concedida a Marcella Albaine.

APRESENTAÇÃO: DOSSIÊ EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A Educação Patrimonial, uma prática voltada para a valorização do patrimônio histórico e cultural, vem sendo desenvolvida, inicialmente em ambientes de museus, mas, não restrita a este sendo ampliada para diversos outros espaços, em parceria ou não com escolas, no processo de sensibilização para a cultura material e imaterial e estudo do passado.

O dossiê Educação Patrimonial começa com o artigo “Para além da ilustração: o museu de história como lugar de reflexão sobre pluralidade cultural”, no qual Marcelo Leite discute as concepções de museu e as possibilidades como espaço de aprendizagem a partir de uma análise bibliográfica.

No texto “Palácio Tiradentes: experiência do ensino de história em espaços não formais”, Priscila Lopes d’Ávila Borges desenvolve seu texto a partir de experiências que tiveram lugar no Palácio Tiradentes, através de relatos das diversas atividades e oficinas para jovens estudantes neste espaço museal.

Em “Álbuns fotográficos sobre o patrimônio cultural no ensino de história: a mobilização da memória coletiva dos jovens”, José Valter Castro e Marizete Lucini, apresentam a elaboração de álbuns fotográficos a partir de fotografias trazidas pelos próprios estudantes, o que promove a sensibilização para a memória da comunidade local bem como a percepção do tempo e da própria agência no tempo.

No artigo “Ipojuca: uma história revisitada e recontada através da pesquisa e educação patrimonial”, o autor, Eduardo Augusto Santana, leva a metodologia da educação patrimonial, através de um museu itinerante, para diferentes espaços da comunidade criando e recriando oficinas de educação patrimonial em parceria com os participantes.

Já Beatriz Moreira da Costa, no texto “A Cultural Material da Antiguidade como potencialidade para Ensino de História Antiga na Educação Básica”, desenvolve um relato sobre o projeto desenvolvido a partir dos princípios da valorização e análise de cultura material e educação patrimonial culminando com a produção de diversos materiais didáticos, interligados pela mesma temática.

Em sequência, Isabela Tristão e Adriana Maria Paulo da Silva, fazem um relato de experiência, intitulado “História local e educação patrimonial: a experiência do pibid na escola estadual de Paulista” no qual apresenta práticas desenvolvidas no âmbito do Pibid, com a utilização de conceitos de educação patrimonial na valorização da história dos operários da localidade.

Por fim, Deiner Lucien Barilli, através de um relato de experiência, intitulado “O programa de educação patrimonial UFRGS-APERS e o ensino de temas controversos: considerações de um oficinairo” apresenta considerações sobre diversas facetas de suas experiências enfatizando a importância da sensibilização no processo de aprendizagem de temas controversos, bem como a dinâmica de funcionamento do programa analisado.

Os autores apresentados trazem para o leitor a vivacidade de práticas educativas suscitadas pela riqueza de possibilidades desenvolvidas através de reflexões e experiências embasadas pela Educação Patrimonial, seja em ambientes museais, seja em ambientes escolares, ou, em ambientes diversos que, de uma maneira ou de outra, promovem um processo de aprendizagem e sensibilização para a valorização da cultura material como fundamentais para a compreensão do passado.

Vitória Azevedo da Fonseca
Marcella Albaine Farias da Costa
Marcus Leonardo Bomfim Martins
Thiago Nunes Soares

PARA ALÉM DA ILUSTRAÇÃO: O MUSEU DE HISTÓRIA COMO LUGAR DE REFLEXÃO SOBRE PLURALIDADE CULTURAL

BEYOND ILLUSTRATION: THE HISTORY MUSEUM AS A PLACE FOR REFLECTING UPON CULTURAL PLURALISM

Marcelo Henrique Leite*

RESUMO

Qual é o lugar do museu histórico no Ensino de História? O presente artigo busca refletir sobre a questão, apresentando um balanço bibliográfico sobre o tema. Ao final deste artigo será apresentada uma visita realizada com uma turma de sétimo ano, em 2015, na cidade de Itu (Sp) ao Museu Republicano “Convenção de Itu”. Entende-se museus de história, ou histórico, como um local privilegiado para a educação formal potencializar discussões inerentes ao ofício do historiador, a fim de proporcionar aos alunos uma visão crítica sobre o passado. Para tal, se utilizará da análise do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998 no que se refere às indicações em como trabalhar o tema transversal Pluralidade Cultural. Partindo dessa leitura, será realizado um cruzamento com as indicações do PCNs sobre o tema transversal aqui analisado e as propostas para o Ensino de História dos PCNs.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Museu de História. Pluralidade Cultural.

ABSTRACT:

What is the place for the History Museum in History Teaching? The current article aims to reflect upon this issue, presenting a bibliographic study about the theme. By the end of this article, a visit to the Museu Republicano “Convenção de Itu”, in the city of Itu (SP), will be presented. This visit took place in 2015 with 7th graders. Museums of History or Historical Museums are understood as a privileged place for the formal education to potentialize discussions inherent to the historian’s work, in order to provide students with a critical view about the past. For this, we should analyse the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), from 1998, concerning the indications on how to work on the transversal theme Cultural Pluralism. From this reading, we should compare the PCNs indications about the transversal theme here analyzed to the proposals for History Teaching presented in the same document.

KEYWORDS: History Teaching. History Museum. Cultural Pluralism.

* História – PPGH UniRio. Email: marcelo.leite23@gmail.com

Introdução

Criados em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são até o momento um dos referenciais para a educação brasileira, pois apresentam conteúdos a serem ensinados e possibilidades didáticas, ficando a cargo de cada estado da federação e municípios comporem seus currículos de acordo com as necessidades de cada região. Segundo o próprio documento, a intenção é conferir autonomia aos professores e às equipes pedagógicas.

Os PCNs (1998), segundo Circe Bittencourt (2011), não foram uma criação estritamente nacional, mas fruto de um contexto internacional, ou seja, nos anos 90, em vários países¹, também houve reformulação em seus currículos oficiais. A historiadora chama a atenção para lógica de mercado deste período que, segundo ela, impactou diretamente nas necessidades dos Estados em educar a sociedade para viver de acordo com o princípio econômico vigente do livre comércio.

Para Roper Carvalho Filho (2012), as reformas curriculares dos anos 1980-90 incorporaram a preocupação com um ensino de História a superar a memorização dos conteúdos e unicidade de discurso. A sala de aula, para professor e alunos, passou a ser considerada um momento privilegiado da investigação histórica, contrariando a passividade dos estudantes frente à transmissão de informações das décadas anteriores.

Embora Carvalho Filho (2012) apresente a questão da superação da memorização, os PCNs mantiveram a presença de uma formação cidadã crítica. Bittencourt (2015) aponta não ser uma novidade no Brasil, pois, a partir dos anos 50, formar cidadãos críticos tornou-se o objetivo da educação em meio a uma sociedade

¹ Os países citados pela historiadora, são os integrantes do Mercosul, Portugal e Espanha. Bittencourt assinala ainda a forte influência francesa para o Ensino de História.

industrial urbanizadas. O que se tornou novidade, segundo a historiadora, foi o sentir-se sujeito histórico².

Ao considerarmos a criação dos PCNs, nos cabe refletir quais foram as preocupações contidas nestes parâmetros em relação ao papel dos museus históricos a contribuir para a formação de cidadãos críticos, considerando o tema transversal pluralidade cultural.

Sobre os temas transversais, deve-se destacar que “A Lei Federal nº 9.394/96, em seu artigo 27, inciso I, também destaca que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.” (BRASIL, 1998, p.65). As temáticas escolhidas para serem trabalhadas como transversais no Ensino Fundamental Anos Finais são orientação sexual, ética, meio ambiente, consumo e trabalho e pluralidade cultural – sendo esta última o objeto de análise deste artigo.

Os temas transversais são, portanto, propostas temáticas a serem integradas às disciplinas e não discutidas isoladamente. Os próprios PCNs justificam como necessário os trabalhos com temas transversais, pois eles viriam ao encontro da proposta de reformulação do currículo como um todo, garantindo à igualdade de direitos, à participação e à co-responsabilidade de trabalhar pela efetivação do direito de todos à cidadania. (BRASIL, 1998).

A pluralidade cultural e o Ensino de História

Sobre o tema transversal Pluralidade Cultural, partiremos desta breve apresentação contida nos PCNs:

Por sua formação histórica, a sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades, religiões e línguas. No que se refere à composição populacional, as regiões brasileiras apresentam diferenças entre si; cada região é marcada por características culturais próprias, assim como pela convivência interna de grupos diferenciados.

² Sobre o sentir-se sujeito histórico ver em “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História” in BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Editora Contexto, 2015. P. 11-28.

Nesse sentido, a escola deve ser local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito (BRASIL, 1998, p.65).

A eleição e importância deste tema fica explícita em sua apresentação e justificativa ao propor aos professores formarem alunos para transcender à parte teórica sobre a diversidade de povos existentes no território brasileiro e torná-la prática de respeito, baseado na Cultura da Paz³.

A diversidade é apresentada como característica da identidade nacional brasileira, porém diferencia-se da disseminada pela década de 30.

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças — o índio, o branco e o negro — que se dissolveram, dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. (BRASIL, 1998, p. 126)

Promover a discussão referente a Pluralidade Cultural na escola é justamente a revisão de um Brasil homogêneo, pois as balizas deste documento apontam suas intenções a oferecer ao aluno uma visão de um Brasil múltiplo e complexo, no presente e em sua formação enquanto nação.

O combate à discriminação e ao preconceito aparecem como necessários a serem inclusos em disciplinas escolares, e não mais omitidos, pois a escola é um espaço formado por alunos, professores e funcionários com diferentes trajetórias históricas e culturais. Portanto, reconhecer a diversidade dos agentes sociais na constituição do patrimônio sociocultural brasileiro é, para os PCNs, uma forma de atuar frente aos problemas discriminatórios.

Nas designações sobre o trabalho com este tema transversal, destaca-se o seguinte excerto para refletirmos sobre a função do Ensino de História nesta esfera:

Portanto, o que se busca é a construção de um repertório básico referente à pluralidade étnica/cultural, suficiente tanto para identificar o que é relevante para a situação escolar como para buscar outras informações que se façam necessárias. Essa informação deverá

³ A Cultura de Paz iniciou-se oficialmente pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em 1999 e empenha-se em prevenir situações de desrespeito aos Direitos Humanos, utilizando da conscientização através da educação para a prevenção. Em linhas gerais, fundamenta-se nos princípios de tolerância, solidariedade, respeito à vida, aos direitos individuais e ao pluralismo.

também contribuir na constituição da memória coletiva do aluno, bem como na identidade nacional que se reconstrói a cada dia. [...]contribuição da Pluralidade Cultural irá na direção do entendimento da construção de identidade e da história, pelo conhecimento das diferentes comunidades e grupos humanos que formam o Brasil em suas próprias identidades e histórias. (BRASIL, 1998, p.140, grifo nosso)

O excerto acima dialoga diretamente com o trecho abaixo, contido no caderno de História dos PCNs, no que tange como ensinar História

Os jovens sempre participam, a seu modo, desse trabalho da memória, que sempre recria e interpreta o tempo e a História. Apreendem impressões dos contrastes das técnicas, dos detalhes das construções, dos traçados das ruas, dos contornos das paisagens, dos desenhos moldados pelas plantações, do abandono das ruínas, da desordem dos entulhos, das intenções dos monumentos, que remetem ora para o antigo, ora para o novo, ora para a sobreposição dos tempos, instigando-os a intuir, a distinguir e a olhar o presente e o passado com os olhos da História. Aprendem que há lugares para guarda e preservação da memória, como museus, bibliotecas, arquivos, sítios arqueológicos. (BRASIL, 1998, p.26, grifo nosso).

Considerando os dois excertos, é possível detectar a memória como um ponto de convergência entre o que ensinar em História e as indicações de trabalho com o tema transversal. Outra categoria trabalhada por historiadores, e presente na proposta aqui analisada, é a de identidade.

Uma visita pode suscitar o debate sobre como acontece a preservação do patrimônio histórico cultural da localidade onde vivem, relacionando-o com as memórias e as identidades locais, regionais, nacionais e/ou mundiais. O debate pode girar em torno de como é valorizada ou esquecida essa ou aquela memória, como são fortalecidas ou não as identidades locais ou regionais, como as pessoas contribuem em seu cotidiano para a preservação dos patrimônios, como preservar depende da consciência de cidadania etc. Pode, principalmente, propiciar o debate sobre a relação entre o presente e o passado, já que a decisão sobre o que e o como preservar pertence a cada geração. (BRASIL, 1998, p.91)

Agregando a orientação acima para visitas a museus, vemos presentes no caderno para o Ensino de História nas séries finais do Ensino Fundamental e no tema transversal Pluralidade Cultural, três categorias essenciais e indissociáveis para uma visão crítica sobre nosso presente e as trajetórias de grupos distintos em nossa história nacional. Essas categorias são: Memória, identidade e patrimônio. O museu de História é privilegiado ao conseguir abarcar essas três categorias em sua função social.

No universo da cultura, o museu assume funções as mais diversas e envolventes. Uma vontade de memória seduz as pessoas e as conduz à procura de registros antigos e novos, levando-as ao campo dos museus, no qual as portas se abrem sempre mais. A museologia é hoje compartilhada como uma prática a serviço da vida.

O museu é o lugar em que sensações, ideias e imagens de pronto irradiadas por objetos e referenciais ali reunidos iluminam valores essenciais para o ser humano. Espaço fascinante onde se descobre e se aprende, nele se amplia o conhecimento e se aprofunda a consciência da identidade, da solidariedade e da partilha.

Por meio dos museus, a vida social recupera a dimensão humana que se esvai na pressa da hora. As cidades encontram o espelho que lhes revele a face apagada no turbilhão do cotidiano. E cada pessoa acolhida por um museu acaba por saber mais de si mesma.⁴

Em linhas gerais, utilizamos do estudo de Ulpiano Meneses (1994) para efetivar o argumento do artigo, pois ele se refere a identidade e memória, como ingredientes fundamentais da interação social, presentes em quase todos os seus domínios — e, por isso, não poderiam, em hipótese alguma, estar ausentes dos museus que pretendam dar conta dos aspectos fundamentais de uma sociedade viva, no presente ou no passado.

Memória

As memórias não são naturais, elas são construídas e evocadas, sejam individualmente ou coletivamente, segundo Maurice Halbwachs (2006). Partindo da proposta deste autor, é necessário utilizar da memória para nos localizarmos historicamente, ou seja, não vivemos o passado, mas passamos a ter propriedade do passado do grupo que se faz parte, pois lhes é contado sobre tal.

a memória individual [...] não está inteiramente isolada e fechada. Um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade. [...] Durante o curso de minha vida, o grupo nacional de que eu fazia parte foi o teatro de um certo número de acontecimentos, dos quais digo que me lembro, mas que não conheci a não ser pelos jornais ou pelos depoimentos daqueles que deles participaram diretamente. Eles ocupam um lugar na memória da nação. Porém eu mesmo não os assisti. Quando eu os evoco, sou obrigado a confiar inteiramente na memória dos outros, que não vem aqui completar ou fortalecer a minha, mas que é a única fonte daquilo que eu quero repetir. (HALBWACHS, 1990, p.54)

⁴ Disponível em: <http://www.museus.gov.br/os-museus/>. Acessado em 20 de maio de 2017.

O autor faz distinções de memória coletiva e individual⁵, evidenciando a linha tênue que as separam e a relação sincrônica entre ambas. Halbwachs (2006) distingue a memória coletiva da memória histórica⁶, pois a segunda é uma seleção do que se lembrar, não sendo possível incluir todas as memórias coletivas em seu cerne.

Guardar e preservar memórias são atributos presentes nos PCNs para o Ensino de História. Nos cabe, como historiadores, indagar sobre “guardar” memórias. Os estudos de Halbwachs nos provoca a questionar: É possível guardar memórias? Considerando que a memória está intimamente ligada ao presente, tempo em constante transformação, as memórias também acompanham este processo dinâmico. Ainda sobre a questão relativa a guardar memórias, podemos pensar que pouco se aborda as fabricações de memória, ou seja, são operações sempre ligadas ao tempo presente. Como objeto de estudo deste artigo é necessário pontuar: os museus são lugares de fabricações de memória.

José Ricardo Oriá Fernandes (1997), ao defender a memória ser incorporada ao Ensino de História, apresenta a seguinte justificativa

Como qualquer experiência humana, a memória histórica constitui uma das formas mais fortes e sutis de dominação e da legitimação do poder. Neste sentido, os grupos dominantes vencedores na História tentam impor a sua visão e a perpetuação de uma memória da dominação. Aos vencidos, restam apenas o esquecimento e a exclusão da História e da política preservacionista. (ORÍ FERNANDES, 1997, p.136)

Conforme Oriá (1997, p.138), o direito à memória é um direito de cidadania, ou seja, todos devem ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, a sua tradição, enfim, a sua história. O autor ainda afirma ser necessário esse esclarecimento sobre memória quanto direito, pois ela é o caminho para uma compreensão sobre as pontes entre o passado e o presente.

⁵ A memória individual, para Halbwachs, opera-se sob os caminhos da vida pessoal. O indivíduo, quanto parte de um grupo, passa a evocar memórias ligadas a ele, ou seja, memórias coletivas, vivenciadas coletivamente. Ao utilizar-se da memória deste grupo o sujeito não está deixando sua individualidade, mas, neste caso, há uma mescla entre memória individual e memória coletiva.

⁶ Para um melhor entendimento de memória histórica, deve-se levar em conta os interesses de grupos em elegerla como importante a ser lembrada. Halbwachs (2006) aponta que “Um ser tal como uma criancinha, reduzida a suas percepções, não guardará de tais espetáculos senão uma lembrança frágil de pouca duração. ”, ou seja, para se tornar histórica, precisará que a memória transcenda ao interesse de um grupo, que então, avaliará se tal fato vem ao encontro de seus interesses (ou os da nação), para então passar a ser lembrada como histórica.

Identidade (s) e Patrimônio

Os PCNs atribuem como grande desafio da escola propor aos alunos reconhecerem a diversidade cultural como parte inseparável da identidade nacional. Partindo dessa premissa, é papel de professores de História questionar as problemáticas inseridas no conceito de identidade nacional.

Rebeca Gontijo (2003), ao analisar essa relação entre Ensino de História e a questão de identidade contida na proposta de Pluralidade Cultural como tema transversal, reconhece a intenção da proposta em valorizar grupos sociais subalternos à formulação de protagonismo histórico.

A historiadora contribui a este artigo ao chamar atenção para que o aluno, além de reconhecer a diversidade cultural, compreenda de forma crítica as relações de poder existentes na formulação de uma identidade nacional, sendo esta, fruto de embates sociais.

Ao encontro do que Gontijo (2003) apresenta, o museu de História é um local necessário para possibilitar experiências a se refletir sobre relações de poder e a formulação de identidade nacional⁷.

Sobre a proposta de identidade nacional, Benedict Anderson (2008) atribui à ela como algo imaginado, pois, para ele, sujeitos de diferentes locais dentro de um território nacional podem jamais vir a se conhecer, mas pela construção de uma imagem nacional sentem-se pertencendo a uma grande comunidade. Para Anderson (2008), imaginação não deve ser confundida com falsidade, mas sim vista como criação de imagens para se imaginar a nação.

Os monumentos seriam parte integrantes para se imaginar essa nação, como explora Márcia Chuva (2009), em seu livro “Arquitetos da Memória” (2009), ao traçar uma historicidade sobre o conceito de patrimônio e suas utilizações fornecendo a

⁷ Na última parte do artigo será desenvolvida a questão específica do museu.

relação entre identidade nacional e patrimônio, pois o patrimônio é representado, metaforicamente, como as bases concretas de sustentação da “identidade nacional”, assim como confere objetividade à nação por meio de sua materialização em objetos, prédios, monumentos etc. (CHUVA, 2009, p. 3).

Patrimônio e Identidades são temas de preocupação para Márcia Chuva. Em 2012, a historiadora escreveu o artigo “Para descolonizar museus e patrimônios: refletindo sobre a preservação cultural no Brasil”, no qual expõe a problemática do patrimônio na atualidade: a relação entre identidades silenciadas e as identidades nacionais ainda hegemônicas. Se outrora as políticas patrimoniais foram utilizadas para formular imagens de uma nação e com isso grupos sociais foram invisibilizados, a historiadora defende estas políticas, hoje, atuarem na emersão das identidades destes grupos, a fim de romper com o esquecimento histórico.

Para David Lowenthal, os objetos materiais como patrimônio no museu, na rua ou na cidade são referência de identidade para grupos sociais, como elos que garantem continuidade à existência humana. Eles têm o papel fundamental na nossa realidade, por estabelecer uma ligação com o passado necessária ao bem-estar que advém da experiência do pertencimento, dos compromissos que são entrelaçados com o grupo e se processam na escala local. (CHUVA, 2014, p. 195)

Nos cabe, portanto, refletir sobre a relação entre identidade nacional e as identidades individuais: Os museus de História ao elaborarem seu discurso como “lugar de memória”⁸, para acionar uma identidade nacional ou coletiva, contempla a diversidade de grupos do Brasil como sujeitos históricos atuantes na trajetória nacional?

⁸ Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. É a desritualização de nosso mundo que faz aparecer a noção. O que secreta, veste, estabelece, constrói, decreta, mantém pelo artifício e pela vontade uma coletividade fundamentalmente envolvida em sua transformação e sua renovação. Valorizando, por natureza, mais o novo do que o antigo, mais o jovem do que o velho, mais o futuro do que o passado. Museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhas de uma outra era, das ilusões da eternidade. (NORA, 1993, p.13).

Ensino de História e Museus de História

Os PCNs, ao delimitarem como importante a ida ao museu, apresentam uma justificativa que será base para refletir sobre as relações do Ensino de História e Museus de História

Durante muito tempo, a História valorizou a memória de lideranças políticas e de heróis nacionais. Hoje em dia, existe a preocupação de igualmente preservar a memória de movimentos populares, das histórias das minorias étnicas, culturais e religiosas, das práticas e vivências populares, as lembranças de pessoas comuns etc. Há esforços de preservar a cultura negra[...]. Em muitos museus, as exposições destacam essas reminiscências sobre o modo de viver no dia-a-dia ou sobre a vida de grupos sociais reprimidos historicamente (BRASIL, 1998, p.90).

É possível perceber que os PCNs abordam os museus de uma forma ampla, sem apresentar os variados tipos de museus existentes. Neste artigo, estamos trabalhando com o museu de História, ou histórico. Ulpiano Meneses (1994), ao diferenciar o Museu de Artes de um Museu Histórico, utiliza o exemplo de uma obra artística em tela. Num museu de arte, uma tela, por exemplo, é documento plástico (mas sem considerar que a construção da visualidade integra a realidade histórica). Já no museu histórico, a mesma tela seria valorizada pelo tema, como documento iconográfico (mas ignorando a historicidade da matéria plástica).

Ulpiano Meneses (1994) preocupa-se com o papel do museu na produção do conhecimento histórico, portanto, nos auxilia a pensar sobre a potencialidade e necessidade de o Ensino de História e museu dialogarem

[...] estamos imersos num oceano de coisas materiais, indispensáveis para a nossa sobrevivência biológica, psíquica e social. A chamada 'cultura material' participa decisivamente na produção e reprodução social. No entanto, disso temos consciência superficial e descontínua. Os artefatos, por exemplo, são não apenas produtos, mas vetores de relações sociais. Que percepção temos desses mecanismos? Não se trata, apenas, portanto, de identificar quadros materiais de vida,

listando de objetos móveis, passando por estruturas, espaços e configurações naturais, até obras de arte'. Trata-se, isto sim, de entender o fenômeno complexo da apropriação social de segmentos da natureza física. (MENESES, 1994, p.18)

Meneses (1994) parte do pressuposto que a cultura material exposta no museu o torna um espaço de conhecimento histórico sobre nossa realidade. O autor adverte para a instituição museológica objetivar horizontalizar a perspectiva crítica, e não atender às demandas da indústria cultural, para assim ser um espaço para a produção do conhecimento histórico

Não se trata de promover ou reafirmar uma “escolarização” do museu, e sim de estudar a multiplicidade de papéis educativos que podem ser assumidos pelo espaço museológico.(RAMOS, 2004). É importante começar a discussão da temática desta parte do artigo com as palavras de Francisco Lopes Ramos (2004), pois é autor de uma rica obra sobre o Museu e o Ensino de História e não é nosso interesse escolarizar o museu, mas realmente pensar nas apropriações do mesmo para se ensinar História.

Ler o mundo é o que Paulo Freire (1990) propôs em sua trajetória como um intelectual na Educação. Francisco Régis Lopes Ramos (2004), por sua vez, utiliza de concepções educacionais freirianas para propor um diálogo entre Ensino de História e Museu.

Lopes Ramos (2004) apresenta a proposta de objeto-gerador, baseado na concepção de palavra-geradora, de Paulo Freire (1975). O objetivo é possibilitar o aluno conseguir compreender a relação entre sujeitos e objeto; perceber que os objetos são criadores e criaturas do ser humano. A proposta defendida por Ramos inclui-se, portanto, no esforço de aprofundar as relações entre pesquisa histórica, ensino de história, museologia e pedagogia de Paulo Freire.

Ninguém vai a uma exposição de relógios antigos para saber as horas. Ao entrar no espaço expositivo, o objeto perde seu valor de uso: a cadeira não serve de assento, assim como a arma de fogo abandona sua condição utilitária. Quando perdem suas funções originais, as vidas que tinham no mundo fora do museu, tais objetos passam a ter outros valores, regidos pelos mais variados interesses (p.32)

A sala de aula, segundo Francisco Ramos (2004), deve contribuir para que o museu não seja visto como um depósito de objetos expostos tal qual se configuram os shoppings centers.

[...] O caminho é o próprio diálogo, que certamente solicita do professor um trabalho qualificado – preparo que é muito mais exigente e rigoroso do que a simples tarefa de transmitir conteúdos. Sair do campo da transmissão para o território da reflexão não significa cair nas malhas do relativismo pós-moderno – lugar onde tudo é válido – mas ter um posicionamento mais claro sobre os significados de ser professor na “educação como prática da liberdade”, como disse Paulo Freire. (p.55)

Quanto à discussão sobre a incorporação da cultural material, em especial o patrimônio histórico no Ensino de História, Marcos Silva (2007) defende a riqueza desse diálogo. Segundo o historiador, é necessário, junto aos alunos, refletir sobre os objetos e as experiências que eles carregam, se atentando para os mesmos não se encerrarem na materialidade em si, mas levar em consideração sua sincronia com os fazeres e saberes humanos, simbologias, e outros aspectos sociais, políticos e culturais da materialidade.

O Sobrado do Museu Republicano “Convenção de Itu” como ponto de reflexão para o Ensino de História

A atividade aqui apresentada, ocorreu em setembro de 2015, com 20 alunos do 7º ano, de uma escola privada, em Itu/Sp. Estes mesmos alunos já haviam ido, em 2014, ao museu, porém com outra abordagem, lá eles participaram de uma atividade que a Ação Educativa do Museu realiza, “Descobrimos os objetos”, a qual os alunos não veem o objeto localizado dentro de uma caixa em que os mesmos podem tocá-lo, e partir do tato, imaginar o objeto, e reproduzi-lo em massa de modelar. Ao final da atividade, a educadora abre a caixa, releva o objeto apresenta uma reflexão sobre a biografia dele, ressaltando quem o utilizava, manuseava, para quais fins ele servia, qual a materialidade do objeto, entre outras questões.

Utilizar o sobrado enquanto objeto para a visita foi pensado em uma reunião realizada previamente com a Ação Educativa, definindo o objetivo central: os alunos imaginarem a dinâmica do sobrado, antes de se tornar Museu Histórico, em 1921, focando no século 19.

Antes da visita, em sala de aula, foi exibido o primeiro e o segundo episódio do seriado “Família Imperial”⁹, originalmente exibido pela “TV Futura”, afim de discutir sobre a cultura material retratada no seriado, se atentando para os estudos de Marco Napolitano (2013) sobre a produção audiovisual, propondo uma análise da obra quanto possibilidades de interpretação sobre fatos históricos, e não como uma ilustração da realidade.

A discussão se pautou em levantar reflexões sobre os modos de vida de pessoas do início do século 19, desde suas vestimentas, hábitos alimentares, relações familiares, religiosas, a linha tênue entre vida pública e privada, entre outros abordados no seriado. Uma das discussões cruciais neste debate se pautou na questão da escravidão, pois a personagem, Lucrecia, do século 19, ao vir para o século 21, encontra uma mulher negra quanto emprega, e a trata como sua escrava.

A ida ao museu foi a pé. A distância entre a escola e o museu é de aproximadamente 1,4 km. Ao chegarem ao museu, os alunos foram divididos em grupos, e receberam uma planta do sobrado, adaptado para esta atividade. A orientação foi para andarem pelo museu, e reconhecerem o funcionamento da casa antes de um espaço de memória, ou seja, conhecer as disposições dos cômodos da antiga residência.

Depois de aproximadamente 30 minutos, os alunos foram reunidos no saguão do museu para apresentar suas primeiras impressões, bem como as dificuldades. Em geral, eles não conseguiram identificar os banheiros, pois partiam da realidade deles, buscando vasos sanitários e pias; atrelavam os objetos localizados em determinada sala musealizada com o cômodo no século 19, por exemplo, a sala onde estava a exposição temporária “Imagens da cidade: a evolução urbana de Itu através da fotografia” sendo um local onde funcionava um estúdio de fotografia.

Em seguida, os grupos de alunos receberam kits montados conjuntamente entre professor e Ação Educativa, contendo iconografias, mapas, relatos de viajantes, estudos

⁹O programa, voltado para o público infanto-juvenil, conta em 20 episódios a história de Iara e Lucrecia, duas moças da mesma família que nasceram em séculos diferentes. Insatisfeitas com a época em que vivem, as duas jovens trocam de lugar com a ajuda de uma penteadeira mágica e embarcam em uma viagem no tempo. Lucrecia desbravará o futuro em 2012, enquanto Iara viverá aventuras no século 19, passando pelos anos-chaves do Brasil Império.

O programa aborda as importantes mudanças ocorridas no país nos últimos 200 anos. O espectador poderá acompanhar transformações profundas na sociedade brasileira e observar aspectos sociais que persistem até os dias atuais. A série, que tem consultoria da antropóloga e escritora Lília Moritz Schwarcz, surgiu da ideia de abordar a temática de príncipes e princesas no Brasil sugerida por Lúcia Araújo, gerente-geral do Canal Futura, e foi concebida por Cao Hamburger, Mariana Trench e TeoPoppovic, com a equipe da Primo Filmes.

historiográficos abordando desde temas da vida privada das famílias e casas do século 19 às pesquisas relativas o sobrado do Museu Republicano “Convenção de Itu”.

Eles se espalharam em grupos pelo museu, e puderam se organizar para analisar o material. O tempo dado aos estudantes para a reconstruir possibilidade da dinâmica da casa foi de 40 minutos.

Ao fim do tempo, eles puderam compartilhar o que acharam mais interessante nesta fase de pesquisa. O que me chama atenção foi o fato de em todos os grupos refletirem que aquele sobrado não foi escolhido ao acaso para ser um museu, mas sim era dotado de uma localização geográfica privilegiada, e situar-se ao lado da Igreja Matriz, bem como ter pertencidos a pessoas ligadas ao poder econômico, como por exemplo, em 1824, pertenceu a Dona Josepha Maria de Góes Pacheco, proprietária de numerosos escravos, terras com plantações de cana de açúcar e engenho.

A educadora Aline Zanatta finalizou a discussão com observações sobre como eles buscaram referências de sua necessidade, e realidade, para pensar sobre outros modos de vida, e concluiu o quanto é importante nos desnaturalizarmos do nosso tempo com o objetivo de compreendermos outros contextos históricos, os quais possuem necessidades distintas e iguais a de nosso tempo.

Após a visita, nas semanas seguintes, foi finalizado com estes anos os estudos de Brasil Colonial em sala de aula. Os alunos levantaram questões relativas à visita, como: relacionar o poder econômico e influências políticas, e a questão da escravidão como fundamental para o funcionamento da vida pública, privada e econômica da sociedade colonial. Embora os estudos de Brasil Colonial estivessem delimitados até o final do século XVIII, trazer problemáticas do século 19 é fazer-los compreender as noções de permanências e rupturas na História.

Considerações Finais

Estudar História sem utilizar o museu de História pode indicar um caminho com pouca iluminação aos debates que permeiam o campo da memória, identidade e patrimônio, pois ele é um locus privilegiado para abordar o tema transversal Pluralidade Cultural.

Não é necessário deixar de visitar museus com acervos de cultural material teatralizando uma memória de grupos dominantes, com pouco espaço para a diversidade de representação de grupos distintos. O que é necessário é trazer ao Ensino de História as problemáticas envolvendo a formulação de memórias, eleição dos lugares a serem patrimonializados e pensar efetivamente nos embates sociais pela construção de uma identidade nacional, pois assim os silêncios começam a ser ouvidos e memórias, outrora esquecidas, são evocadas.

Nota-se ainda, a importância de visitar museus para além da ilustração, como foi proposto na atividade acima. O Museu Republicano “Convenção de Itu” tem suas temáticas voltadas para a formação republicana brasileira, porém é possível explorar este espaço para se compreender variados temas do Ensino de História, principalmente elencar experiências a fim de constituir um espaço para a reflexão da pluralidade cultural existente no Brasil ao longo de sua historicidade.

Em linhas gerais, propôs-se neste artigo refletir e analisar as potencialidades da utilização do museu de História no Ensino de História, explorando as possibilidades deste “lugar de memória”, a fim de proporcionar aos estudantes contatos com temas e problemas que os levem a ter uma leitura crítica sobre os usos do passado.

Referências

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. 2ª ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4ªed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.
- BITTENCOURT, Circe. (Org.). Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares. IN: *O saber histórico na sala de aula*. 12ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.p.11-27.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO Filho, Roper Pires de. Ensino de história: políticas curriculares, cultura escolar, Saberes e práticas docentes. *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 4, n. 2, pp. 82 – 101, jul./dez. 2012.
- CHUVA, Márcia. *Arquitetos da Memória: Sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (1930-1940)*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2009.
- CHUVA, Márcia. Para descolonizar museus e patrimônios: refletindo sobre a preservação cultural no Brasil. In: MAGALHÃES, Aline; ZAMORANO, Rafael. *90 anos do Museu Histórico Nacional em debate (1922-2012)*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2014. p.195-210.
- GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- MENESES, Ulpiano Bezzer. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Ser. v.2.p9-42. Jan/dez.1994.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. Trad. Yara Khory. *Proj. História*. São Paulo, 1993.
- ORIÁ FERNANDES, Ricardo. Memória e ensino de História. IN: *O saber histórico na sala de aula*. 12 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 1997.p.128-148.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no Ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.
- SILVA, Marco. *Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007



PALÁCIO TIRADENTES: EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS. PALÁCIO TIRADENTES: EXPERIENCE OF HISTORY TEACHING IN NON-FORMAL SPACES.

Priscila Lopes d'Ávila Borges*

RESUMO

Este artigo se propõe a apresentar algumas considerações sobre a relevância da mediação na Exposição Permanente do Palácio Tiradentes, entendendo o protagonismo do mediador como peça chave na educação museal e voz da instituição. Além de uma breve apresentação sobre as relações entre museu/escola, e a importância de espaços não formais no ensino de história.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Mediação. Palácio Tiradentes. Museus.

ABSTRACT:

This article will presents some considerations about the importance of the mediation for the Permanent Exhibition at Tiradentes' Palace, understanding the protagonist of the mediator as an important piece in the museum education and as the voice of the institution. This paper will also discuss about the school-museum relation and the importance of non-formal spaces to the teaching of History.

KEYWORDS: History Teaching. Mediation. Tiradentes Palace. Museums

* Bacharel e licenciada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestranda em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro Email: priscila.ld.borges@hotmail.com

Um Palácio de histórias: a exposição permanente do Palácio Tiradentes

A análise a seguir se insere no tema do Ensino de História em espaços educativos não formais, especificamente museus, privilegiando a atuação dos mediadores que trabalham como facilitadores do acesso democrático as exposições, aqui entendidas como construções discursivas deliberadas por um conjunto de forças com intencionalidades capazes de definirem a presença e a ausência de signos a serem captados pelo olhar do visitante.

O estudo de caso é um exame da dimensão educativa da exposição permanente do Palácio Tiradentes, intitulada: “Palácio Tiradentes: Lugar de Memória do Parlamento Brasileiro”, criada em 1998 através de uma parceria entre a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro e a Fundação Getúlio Vargas. O objetivo deste trabalho é analisar a exposição para averiguação do impacto do ensino de história em museus/espços culturais, tanto sobre o público escolar quanto sobre os mediadores, neste caso, provenientes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Para entendermos a potência educativa da exposição é fundamental que seja apresentado um breve resumo sobre a história do edifício e sua importância no cenário político republicano. O papel de cidade-capital, exercido por mais de dois séculos pelo município do Rio de Janeiro, tornou a cidade um palco privilegiado de debates políticos e intelectuais de questões de ordem nacional. No período republicano, a cidade foi mais uma vez ponto de convergência de interesses político-econômicos, já que refletia simbolicamente uma imagem incompatível com as aspirações republicanas, protagonizando uma transformação drástica da sua urbe, que culminou na passagem da imagem de cidade febril, em vigor no século XIX, para cidade maravilhosa, pós reformas urbanas, no início do século XX.

Na praça XV, a fachada do edifício, conhecido como Cadeia Velha, que ocupava a região, era a perfeita metáfora para o desgaste da Colônia e do Império, uma memória

que não merecia destaque e muito menos preservação, sendo incapaz de acomodar física, e ideologicamente, a Câmara dos Deputados Federal, defensora da modernização da cidade.

Em meio às comemorações pelo centenário da Independência do Brasil, o antigo projeto de construção de uma nova sede para a Câmara ressurgiu e o prefeito Carlos Sampaio concordou com a sua execução. No local onde antes reinava uma típica construção colonial, ergue-se o Palácio Tiradentes, símbolo do frescor e progresso republicano.

O nome do Palácio é uma alusão ao herói nacional concebido pelos republicanos, correspondendo ao processo de legitimação do novo regime político. A escolha de um herói é fundamental, uma vez que esta figura encarna as aspirações e ideias do grupo que alcança o poder, servindo de referência para a construção de uma memória coletiva. Uma série de nomes foi cogitada para o papel de herói nacional, todavia, Carvalho (2013, p. 67) considera que o fator geográfico foi relevante para a escolha de Tiradentes, por ser um nome conhecido na região centro-sul do Brasil, e declara ainda a importância de outro fator, o misticismo que envolveu a morte do alferes, levando à possível construção de uma imagem de vítima - um mártir identificado com *Cristo*, conforme podemos verificar nas palavras do autor:

O patriota virou místico. (...) Assumiu explicitamente a figura de mártir, identificou-se abertamente com Cristo. O cerimonial de enforcamento, o cadafalso, a forca erguida à altura incomum, os soldados em volta, a multidão expectante – tudo contribuía para aproximar os dois eventos e as duas figuras, a crucificação e o enforcamento, Cristo e Tiradentes. O fato de não ter a conjuração passado a ação concreta poupou-lhe ter derramado sangue. (...) Tiradentes era “o mártir ideal e imaculado na brancura de sua túnica de condenado. (CARVALHO, 2013, p. 68).

O Palácio Tiradentes, inaugurado em 1926, surge inserido em um momento de efervescência cultural, marcado por uma arquitetura eclética, projetada por Archimedes Memória e Francisco Couchet. Contudo é importante assinalar que mais do que um projeto arquitetônico, a construção compõe o projeto político republicano do que deve ser lembrado na formação da memória nacional. Tal informação pode ser averiguada por meio da leitura do *Livro do Centenário* disponível na biblioteca do Palácio Tiradentes, no qual podemos analisar teses escritas por deputados da época, distribuídas em três

volumes sobre uma série de assuntos, entre eles a inauguração da nova Assembleia Legislativa.

Neste sentido, ressaltam-se alguns aspectos simbólicos do edifício, tais como: a cúpula, formada por um imenso vitral que representa o céu no dia da Proclamação da República; as estátuas do Salão Nobre, onde identificamos duas urnas com três metros de altura, simbolizando o voto e a participação do povo, localizadas nas extremidades do salão, decoradas com as insígnias da República, e circundadas por representações alegóricas do trabalho, lei, justiça e autoridade, valores tidos como essenciais na atividade legislativa do início do século XX; o teto do Salão Nobre, onde observamos uma pintura *pontilhista*¹⁰ de autoria de Timóteo da Costa, com uma figura feminina no centro, representando a própria República, cercada de outras mulheres que evocariam as datas cívicas nacionais; o mosaico no chão do segundo e terceiro andar, com desenhos de folhas de café, a maior riqueza do Brasil na época; a cúpula do plenário, onde foram pintados oito painéis, obras dos irmãos Chambelland, representando a formação política nacional – a catequização, a colonização, o Império e a República, e a integração territorial – o “descobrimento” do Brasil, a expulsão dos holandeses, o bandeirantismo e a assinatura do Tratado de Petrópolis; no exterior do Palácio, riquíssimo em detalhes, podemos destacar a escultura de Tiradentes, feita por Francisco Andrade, entre outras inúmeras representações. Sobre o plenário da casa é interessante a abordagem de Marcio Romão ao apontar que:

A história contada na cúpula do Palácio Tiradentes, é, portanto, uma história teleológica, em que tudo parece se encaminhar para a apoteose republicana. É interessante percebermos que até a forma circular em que estão dispostas as pinturas conferem um aspecto de coesão, unidade e completude aos eventos que são narrados. A intenção, ali, é mostrar a nação brasileira sendo construída política e territorialmente até atingir sua configuração ideal com o advento da República. (ROMÃO, 2009, p. 06)

O Palácio foi palco de alguns dos fatos mais relevantes da política nacional contemporânea: seu interior foi sede da Assembleia Nacional Constituinte de 1934; durante o Estado Novo abrigou o conhecido Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), e após a renúncia de Getúlio Vargas, testemunhou a Constituinte de 1946 e a

¹⁰ O pontilhismo ou divisionismo é uma técnica de pintura proveniente do impressionismo, na qual a justaposição de manchas ou pontos de cor formam uma imagem. Os artistas mais conhecidos pelo uso da técnica são Georges Seurat (1859 – 1891) e Paul Signac (1863 – 1935).

consolidação da redemocratização brasileira no pós Segunda Guerra Mundial. Com a transferência da capital para Brasília, o prédio tornou-se sede da Assembleia Legislativa da Guanabara, e durante a ditadura suas escadarias foram testemunhas da Passeata dos Cem Mil, sendo desde 1975, a casa da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.

Como abrigo da memória nacional republicana, o Palácio Tiradentes organizou a exposição permanente “Palácio Tiradentes: Lugar de Memória do Parlamento Brasileiro”, onde o público pode acompanhar, passo a passo, alguns acontecimentos importantes que marcaram a política nacional. A exposição montada por meio de painéis, que conjugam textos e imagens, divididos em blocos da história do Brasil, com ênfase nas constituições brasileiras e na história do local, é beneficiada por um diferencial, uma vez que o Palácio é um lugar de memória vivo, onde novas histórias são escritas diariamente pelo funcionamento da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, um espaço que foi testemunha da política no passado, e onde se faz política no presente.

A relevância da mediação

O Palácio Tiradentes recebe até três grupos escolares de 44 alunos por dia, além de estar aberto à visita para outros públicos. A equipe de estagiários é composta por estudantes que falam fluentemente inglês, espanhol e francês, atendendo aos visitantes estrangeiros, entretanto o grande diferencial da casa é a oferta de ônibus e lanches para alunos da rede pública estadual, desde 2001, garantindo o acesso do público escolar a visita. Contudo, apesar do ingresso dos estudantes na exposição de forma mais maciça, conforme o exposto por Carina Costa:

(...) não basta apenas garantir a democratização do acesso aos museus brasileiros para assegurar o processo de aprendizagem. É preciso formar leitores críticos aptos à função, à compreensão de mensagens, à desconstrução de discursos, à contextualização das fontes, dentre outras habilidades. (COSTA, 2009, p. 10).

Ainda sobre o processo de democratização pelo qual os museus estão passando, o museólogo Mário Chagas (2011, p. 05) defende que não se trata apenas de facilitar o

acesso aos museus, e sim de democratizar o próprio museu, entendido aqui como tecnologia para uma relação nova e criativa com o passado, o presente e o futuro. Uma das ações possíveis para viabilizar essa democratização é a mediação, não em um sentido tradicional de simples transmissão de saberes, onde o aluno é mero receptor de conteúdos expostos, mas na direção da transposição de saberes, onde as atividades museais têm por objetivo o diálogo, isto é, estabelecendo uma via de mão dupla entre o mediador e o público. Na busca por uma mediação provocativa, tornam-se relevantes alguns aspectos da obra de Martha Marandino, nos quais são indicados que:

(...) o mediador deve, ao planejar suas ações e ao realizar a mediação com o público, considerar que este não deve ser exposto a longos períodos de exposição oral, não deve ser submetido a leitura de textos imensos, mas deve, sim, saber se localizar, se sentir à vontade para interagir, podendo dialogar com seus pares e com o mediador. (MARANDINO, 2008, p. 20).

A visitação oferece uma visão ampla sobre a história da política brasileira, entretanto o principal instrumento de ressignificação do espaço é a atuação dos mediadores, tendo em vista que o olhar do espectador não é capaz de captar as curiosidades e reentrâncias ocultas no edifício. O mediador age sobre as tensões entre memória e esquecimento, passado e presente, poder e resistência, problematizando o que está cristalizado na exposição.

Para os estagiários, que atuam como mediadores, a experiência é uma oportunidade de exercício da prática educadora e do contato com públicos tão diversificados, que ampliam a formação destes estudantes permitindo que os mesmos desenvolvam práticas no futuro capazes de articular saberes entre o espaço escolar/formal e os espaços museais/não formais de educação na atuação docente. Segundo Oswaldo Munteal Filho:

O estagiário da Universidade do Estado do Rio de Janeiro está preparado para explicar ao público a história política do Brasil, refletindo com o visitante sobre conceitos e noções políticas, como a importância das leis, constituição, cidadania e participação política. Simultaneamente, ele se abastece da prática que a atividade da oficina de história e cidadania possibilita como recurso à sala de aula. E torna-se um estudante mais ativo e disposto a articular a teoria à prática. (FILHO, 2007, p. 3).

A experiência como mediador desloca o estudante de um lugar de estranhamento para um lugar de conforto quando colocado diante da relação entre os saberes escolares

e os saberes museais, enquanto sujeito o educador em formação estabelece uma relação produtiva com os museus. A aprendizagem é, portanto, multidirecional e compartilhada.

A visita guiada proposta pela equipe pedagógica do Palácio Tiradentes baseia-se no modelo *minds on* (reflexão), um dos tipos de interatividade exposta por Jorge Wagensberg (2001, p. 348), o qual pressupõe um engajamento intelectual e diálogo com os visitantes ao longo do percurso, com o objetivo de gerar dúvidas e quebrar paradigmas, isto é, ao longo da exposição há uma discussão dirigida, pela qual o mediador utiliza os questionamentos para fomentar um debate.

Após uma breve ambientação dos alunos, os grupos são direcionados para o lanche, onde os mediadores têm a chance de interagir com os visitantes de maneira informal, e conversar com os professores que acompanham a visita para recolher informações sobre as matérias já abordadas na escola, os objetivos dos docentes quanto à visita e a trajetória dos alunos, considerando que os últimos fazem relações mais fortes entre os conteúdos da escola e do museu quando o assunto discutido na exposição é o mesmo que está sendo estudado na escola. Em um segundo momento, formam-se grupos de até 20 alunos que são direcionados a um mediador, o qual acompanha a turma até o primeiro de três corredores de painéis que compõe a exposição.

A primeira proposta feita pelos mediadores consiste na observação de uma foto emoldurada da antiga Cadeia Velha, seguida da participação dos alunos que opinam sobre que lugar está representado na fotografia, a etapa faz parte do bloco inicial da exposição, que propõe a localização do visitante no tempo/espaço, integrando-se a análise de uma série de imagens da Praça XV, onde o Palácio foi construído, em comparação com a realidade vista no caminho até a exposição e pela janela do edifício.

A seguir, o percurso se destina à problematização da história política brasileira, com enfoque em nomes emblemáticos como d. Pedro I, d. Pedro II, Marechal Deodoro da Fonseca, Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, e na relação dessas personalidades com a construção dos nossos modos de governo. Sendo assim, a exposição remonta à recortes históricos clássicos da História do Brasil – Colônia, Império e República, como vias para discussão da política brasileira, com ênfase nas constituições e obtenção de direitos. A apresentação se dá através do diálogo constante com os alunos, a análise de charges, fotos e maquetes, aliada ao conhecimento dos mediadores a respeito de

elementos que não compõe a exposição, como curiosidades sobre a cultura e sociedade brasileira dão tom à visita guiada.

A terceira etapa do trajeto se debruça sobre a arquitetura e símbolos do Salão Nobre da casa, onde diversas questões ressurgem por meio de esculturas, pinturas e mobiliário, os ares da Primeira República são sensíveis ao olhar do visitante e o interesse dos alunos é aguçado pelas falas do mediador. O ápice da visita ocorre no plenário do Palácio Tiradentes, palco de diversas tramas políticas citadas ao longo da exposição, o espaço cresce aos olhos do visitante tanto do ponto de vista estético, pela riqueza de detalhes e referências históricas que guarda em si, quanto pelas discussões que se desenvolvem entre alunos e mediadores.

Durante a visita são inseridos momentos de relaxamento, onde os alunos podem circular livremente, apropriando-se dos conteúdos expressos sem a interferência do professor ou do mediador. Esses intervalos são importantes para que os alunos troquem impressões entre si, e tornem-se sujeitos de sua própria aprendizagem. No plenário ocorre a maior lacuna dedicada à investigação não mediada. Em seguida os alunos sentam-se na galeria central, de onde podem contemplar todo o espaço, muitas vezes durante sessões parlamentares, e o mediador inicia uma conversa sobre a atual política brasileira e o papel desses alunos enquanto sujeitos políticos. São discutidos os conceitos de cidadania, democracia e a importância do poder Legislativo, realizando *in loco* um debate a respeito da política e da relevância de uma participação dos sujeitos através do voto e da fiscalização do trabalho dos políticos.

A mediação realizada na exposição permanente do Palácio Tiradentes viabiliza inúmeras vezes o primeiro contato dos estudantes com seus direitos políticos, e por meio do diálogo presta-se à formação de cidadãos. Os mediadores que atuam na exposição podem contribuir com o ensino de história no espaço não formal integrando o quadro de conceitos e análises abordados na escola e, conseqüentemente, cooperando na formação de sujeitos conscientes de seu papel social e histórico. De acordo com Circe Bittencourt (2003, p. 186) “o objetivo da história escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político entendido como sujeito coletivo”. Na exposição, os alunos entram em contato com a transformação e conservação de uma série de práticas políticas do cenário brasileiro, sendo incentivados

a questionarem este estado de coisas e seu papel enquanto sujeitos. Mediante os apontamentos de Jaime Pinsky é possível realizar um cruzamento entre o trabalho desenvolvido pelos mediadores e os objetivos do ensino de história na formação de sujeitos.

Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. Ele precisa saber que nunca poderá se tornar um guerreiro medieval ou um faraó egípcio. Ele é um homem de seu tempo, e isso é uma determinação histórica. (...) Sua vida é feita de escolhas que ele, com grau maior ou menor de liberdade, pode fazer, como sujeito de sua própria história e, por conseguinte, da história social do seu tempo. (PINSKY, 2003, p. 28).

Sendo assim, a mediação executada na exposição não só apresenta dados, mas oferece ao aluno a oportunidade de ser um sujeito em ação. Considerando ainda o exposto por Maria Auxiliadora Schmidt (2015, p. 59), ela defende que “o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História”.

A relação museu-escola: apontamentos finais

Especificamente no ensino de história, o uso de espaços não formais é uma ferramenta disseminada como fundamental, por reforçar imagetivamente os conteúdos transmitidos em sala de aula. A escola, entendida a partir do conceito de educação formal, tem um papel fundamentado na pedagogia. Já o museu possui e produz seus próprios saberes. Ambos, contudo, atendem a um conjunto de escolhas, intencionalidades e pesquisas, que constituem suas propostas e atuações. Segundo a lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 22, a Educação Básica deve “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Portanto, de acordo com Holien Bezerra (2015, p.37) os objetivos da escola segundo essa lei, não se restringem à assimilação de conteúdos prefixados, “mas se comprometem a articular conhecimento,

competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a (...) efetiva transformação da sociedade”.

Não é coerente esperar que os museus desempenhem o papel da escola, nem tampouco este é o interesse do espaço museal, sendo fundamental a percepção clara dos professores quanto aos seus usos e funções, conforme o exposto por Denise Studart (2005, p.64) “as escolas não deveriam tentar transferir seus métodos escolares para o ambiente educativo não-formal dos museus, mas sim reconhecer a natureza complementar das experiências de aprendizagem não-formal relativamente ao ensino formal”.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2015, p. 57) o professor de história é o responsável por ensinar o aluno a valorizar e captar a diversidade de pontos de vista, empoderando o aluno enquanto sujeito histórico. O professor seria, por conseguinte, o promotor da união entre os saberes acadêmicos e pedagógicos. O uso dos museus deveria, portanto, ser repensado para além de um espaço de representação de conteúdos para um campo de transposição didática, conceito que, segundo Chevallard, (1985, p. 39) representa “um conteúdo do conhecimento, que tendo sido designado como saber a ensinar, sofre desde então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar o seu lugar entre os objetos de ensino”. Ou seja, o que se pretende é tornar os saberes transmissíveis e assimiláveis, por meio de uma passagem do saber acadêmico ao saber ensinado.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ao tratar dos conhecimentos históricos, os problemas dos compromissos educacionais ligados ao patrimônio cultural, estão conectados ao direito a memória como parte da cidadania. O museólogo Mário Chagas define o museu moderno com clareza em seus textos, com leituras do papel do espaço como:

(...) campos privilegiados tanto para o exercício de uma imaginação criadora que leva em conta o poder das imagens, quanto para a dramaturgia do passado artístico, filosófico, religioso, científico - em uma palavra: cultural. É na moldura da modernidade que o museu se enquadra como palco, tecnologia e nave do tempo e da memória. Como palco, ele é espaço de teatralização e narração de dramas, romances, comédias e tragédias coletivas e individuais; como tecnologia ele se constitui em ferramenta de intervenção social; como nave ele promove deslocamentos imaginários e memoráveis no rio da memória e do tempo. Implicando na produção de novos sentidos e conhecimentos. (CHAGAS, 2011, p. 18).

De acordo com o exposto na publicação *Cadernos e Diretrizes Museológicas* (2006, p. 96) os museus são instituições interdisciplinares, que atuam em três campos: a preservação, a investigação e a comunicação. Os mesmos se complementam, uma vez que “a preservação prolonga a vida útil dos bens culturais, assegurando-lhes a integridade física ao longo do tempo”, possibilitando o “acesso futuro às informações das quais os objetos são portadores”, por meio de “um processo de comunicação, no qual se estabelece uma relação entre o homem, sujeito que conhece, e o bem cultural testemunha de uma dada realidade”.

Vale ressaltar, ainda que brevemente, que o contato com o patrimônio ao longo da visita a museus, e com a memória ali reproduzida, são referenciais para construção da identidade histórico cultural dos alunos, lembrando ainda que o relacionamento entre visitante e museu é o que permite a preservação e valorização do patrimônio, já que sem a criação de identificação com o espaço o público não se sente responsável pela segurança e integridade do espaço. A exposição promove, portanto, não só o conhecimento histórico e político, mas também um incentivo a valorização do patrimônio cultural.

A identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com a memória individual ou coletiva. Somente a partir do momento em que a sociedade resolve preservar e divulgar os seus bens culturais é que se inicia o processo de construção de seu ethos cultural e de sua cidadania. (...) Considerar a preservação do patrimônio histórico como uma questão de cidadania implica reconhecer que, como cidadãos, temos o direito à memória, mas também o dever de contribuir para a manutenção desse rico e valioso acervo cultural do nosso país. (ORIA, 1997, p. 138).

Este panorama de possível utilização do espaço museal pode ser fomentado ou desencorajado pela escola. A construção de uma parceria entre museus e escolas é um caminho indicado para o melhor aproveitamento da visita na formação do aluno. Os professores possuem um papel fundamental na estruturação da visita, e tem como responsabilidade motivar o aluno previamente, informando sobre o local que será visitado e articulando os conhecimentos debatidos em sala de aula com o conteúdo da exposição. Na obra de Sales Pereira encontramos bons indicativos da relevância desta atividade.

Os professores são pessoas que preferencialmente deveriam fazer uso cultural dos museus. (...) Ao saírem de uma postura passiva, os

professores podem ajudar museu a potencializar sua função educativa. E o contrário também é válido, mas o princípio dessa relação é a construção partilhada de projetos. (PEREIRA, 2007, p. 27).

Segundo os relatórios produzidos pelo setor cultural da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, nos últimos quatro anos, o Palácio Tiradentes recebeu mil trezentas e vinte três escolas, públicas e privadas de todo o Estado, a maioria com várias turmas ao longo do ano. Todavia, grande parte dessas instituições declarou não ter promovido ações que integrassem os conhecimentos debatidos na exposição com o conteúdo ensinado em sala de aula. Inúmeras vezes a visita ao Palácio Tiradentes atende a necessidade de projetos escolares de comemoração de datas como a Proclamação da República, porém a visita não representa uma interlocução com outras ações desenvolvidas no ambiente escolar.

A relação entre os saberes escolares e museais é fundamental na construção de uma rede de conhecimentos que trabalhe a favor do desenvolvimento dos alunos. Ao receber uma escola, o museu não pode ignorar sua peculiaridade, nem tão pouco a escola deve utilizar o espaço cultural sem a preparação adequada. Ambos podem atuar em separado, pois possuem objetivos próprios, todavia quando os propósitos se dirigem aos alunos, enquanto público que frequenta o museu graças a uma iniciativa da escola, a cooperação é o caminho mais enriquecedor para o desenvolvimento cognitivo do público escolar.

Finalmente, o trabalho do mediador realizado enquanto prática de estágio docente é fundamental, por permitir a união da teoria e prática, fornecendo ao estudante de licenciatura de história a oportunidade de desenvolver habilidades no uso de espaços não formais, aproximando o graduando de um dos lócus da sua atuação. Felício e Oliveira (2008, p. 221) indicam que “a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica”, logo através de novos campos de prática profissional o estudante pode ampliar seus horizontes, expandir suas opções metodológicas, e desfrutar do híbrido de teoria, prática, observação, orientação e aprendizado proporcionados pelo ambiente do estágio supervisionado.

Referências

- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. (org.). *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - História*. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- CHAGAS, Mário. Museus, educação e movimentos sociais: só a antropofagia nos une. In: *Cadernos de Sociomuseologia*, n.41. Lisboa: 2011.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- COSTA, Carina Martins. Uma casa e seus segredos: a formação de olhares sobre o Museu Mariano Procópio. In: *Revista Mosaico*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2009.
- MUNTEAL FILHO, Oswaldo. História in Loco. In: *Revista Virtual de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2007.
- MARANDINO, Martha. *Educação em Museus: a mediação em foco*. São Paulo, SP: GEENF/FEUSP, 2008.
- PEREIRA, Júnia Sales. *Escola e Museus: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura / Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / Cefor, 2007.
- ÓRIA, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- ROMÃO, Márcio. Palácio Tiradentes: que história escrever, que passado lembrar? In: *SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 25, 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2015.
- STUDART, Denise C. Museus e famílias: percepções e comportamentos de crianças e seus familiares em exposições para o público infantil. In: *História, Ciências, Saúde*. v. 12. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.
- WAGENSBERG, J.L. A favor del conocimiento científico - Los nuevos museos. In: *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, n. 14. Madri: UNED, 2001.

A PRODUÇÃO DE ÁLBUNS FOTOGRAFICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA COMO EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

THE PRODUCTION OF A PHOTOGRAPHIC ALBUM IN A PATRIMONIAL EDUCATION PROJECT

José Valter Castro*
Marizete Lucini**

RESUMO

Este texto se propõe a discutir como a produção de um álbum fotográfico sobre o patrimônio, num projeto de Educação Patrimonial, se constitui numa prática diferenciada para o ensino de História no Ensino Médio. Ao mobilizar a memória coletiva do grupo e os saberes escolares discutidos nas aulas de História, os jovens produzem uma narrativa sobre o patrimônio cultural local e desenvolvem uma sensibilidade histórica quanto aos indícios e marcas do tempo presente no seu entorno, tornando possível uma reflexão sobre o passado.

PALAVRAS-CHAVE: Álbuns fotográficos. Ensino de História. Memória coletiva. Patrimônio Cultural.

ABSTRACT:

This text proposes to discuss how the production of a photographic album about heritage, in a Patrimonial Education project, constitutes a differentiated practice for teaching History in High School. By mobilizing the collective memory of the group and the scholarly knowledge discussed in History classes, the young people produce a narrative about the local cultural heritage and develop a historical sensitivity regarding the signs and marks of the present time in their surroundings, making possible a reflection on the past.

KEYWORDS: Photographic albums. Teaching History. Collective memory. Cultural heritage.

* Professor de História no Ensino Médio do Colégio Estadual Castro Alves, em Adustina-Ba. Licenciado em História na UFS (Universidade Federal de Sergipe), Mestre em Educação na UFS. Email: j_vcastro@yahoo.com.br

** Professora Adjunta no Departamento de Educação (UFS), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS) e do Mestrado Profissional em História (ProffHistoria/UFS). Doutora em Educação pela UNICAMP. Email: malucini@hotmail.com

Introdução

O professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica.
(FONSECA, 2005, p.37)

As preocupações com um ensino de História dinâmico que possibilite aos alunos uma mobilização de saberes, visões de mundo e o contato com fontes diversificadas faz parte de nosso processo de formação enquanto professores da área. Assim, como profissional licenciado de História com quinze anos de experiência no Ensino Médio e mais de vinte anos de profissão em escola da rede estadual da Bahia e também, como pesquisador tenho me interessado por essas questões presentes em sala de aula.

O intuito desta reflexão é discutir como um trabalho com o patrimônio cultural, desenvolvido num projeto de educação patrimonial e que envolve, especialmente a disciplina História, possibilita aos alunos uma mobilização de saberes, sejam eles escolares ou não, na produção de narrativas que se materializam em álbuns elaborados com o uso de fotografias e narrativas produzidas pelos alunos ou coletadas por eles nos suportes materiais e imateriais da memória de suas comunidades. Por isso, partiremos do pressuposto de que a produção dos álbuns fotográficos envolve habilidades diversas e o desenvolvimento da sensibilidade histórica dos jovens e uma empatia quanto aos estudos da disciplina História. Deste modo, serão discutidas questões sobre o ensino de História, as potencialidades do estudo com o patrimônio, o projeto de educação patrimonial e seu desenvolvimento nas aulas de História.

Ensino de História e prática docente

Dialogar e discutir as experiências do chão da escola é primordial para se entender práticas pedagógicas que estão arraigadas e que continuam a se perpetuar na sala de aula. Pode-se ter como exemplo práticas de ensino que ainda primam pelas questões de memorização dos conteúdos do livro didático, caracterizado por uma organização temporal restrita ao modelo quadripartite francês. Hipoteticamente, essa situação pode ser um dos motivos do desinteresse dos alunos ao estudar História. Essa situação foi observada por Silva Junior (2009), em investigação sobre a prática docente em áreas rurais mineiras, constatando que os professores pesquisados enfatizam o desinteresse dos alunos pelo ensino de História, o que parece não diferir de outras realidades do país.

Em nossa experiência cotidiana de sala de aula, ao trabalhar com os conteúdos presentes no livro didático de História é comum ouvir o lamento e as queixas dos estudantes quanto a validade destes conteúdos para a sua vida prática. Essas questões suscitam reflexões constantes em nossa prática docente, ainda mais por não ser incomum presenciar os corredores das escolas repletos de alunos a “gazearem”¹¹ aulas, e/ou quando estão presentes nas salas, mas suas atenções estão fixadas nas telas dos celulares ou em conversas com os colegas.

Possivelmente, podem-se propor hipóteses explicativas, desde a divergência dos vários sentidos atribuídos à existência social da escola entre alunos, professores e órgãos públicos, precarização das condições de funcionamento da educação pública, incapacidade das políticas públicas em assegurar o prosseguimento dos estudos para os alunos, como também, o fascínio pela infinidade de interações sociais e intelectuais

¹¹ Termo usado pelos professores da escola de Educação Básica do Estado da Bahia em que trabalho para caracterizar a saída dos alunos da sala de aula para não participarem das aulas de determinada disciplina escolar.

possibilitadas pelas novas tecnologias disponíveis aos jovens através de seus celulares. Como visto, existe um repertório hipotético grande para explicar tal desinteresse.

Entretanto, deve-se entender que esta situação não é generalizada a todos os alunos do Ensino Médio, e que são observações oriundas de minha experiência docente. O interesse do aluno em mobilizar-se para a aprendizagem da História pode ocorrer em situações que fogem às exigências curriculares da disciplina como a preparação dos alunos para enfrentar Avaliações Externas ou a progressão para o ensino Superior através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Estas pressões dos alunos, dos pais e da sociedade por resultados supostamente interferem nas mudanças de uma prática de ensino de História mais prazerosa e que seja capaz de mobilizar os alunos para a aprendizagem. O aluno tem a possibilidade de envolver-se nas atividades didáticas da disciplina escolar se esta proporciona sentido e prazer, pois como indica Charlot (2013):

Só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida (CHARLOT, 2013, p. 146).

Diante do que aponta Charlot (2013), discutir a prática pedagógica do professor de história implica refletir sobre as permanências, ainda hoje, de um ensino que se caracteriza por sua tradição conteudista, em que ensinar História “significava apresentar aos estudantes um repertório de informações organizadas sob uma sequência de conteúdos prescrita e disciplinarizada, seja em torno de uma narrativa de história nacional, seja ancorada na narrativa de uma grande história da civilização” (ZAMBONI; LUCINI; MIRANDA, 2013, p.257).

Esta é uma prática de ensino persistente que tem como fonte única de saber o livro didático, principalmente nas escolas públicas, em que há uma precariedade da biblioteca e até a inexistência da mesma. Apesar de ser um suporte muito usado, não impede o professor de utilizar outras fontes, visto que cabe “aos professores de história o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia entre nós” (FONSECA, 2005, p. 56). Entretanto, o uso de novas fontes

depende da disponibilidade do professor em selecionar material didático próprio e da disponibilidade de tempo extraclasse para o preparo de aulas diferenciadas da simples exposição conteudista, levando em consideração o aluno como ser humano ativo. Cabe ao licenciado em História mobilizar o seu arsenal pedagógico específico de sua formação. Apesar que a formação de professores ainda precisa mudar bastante no Brasil, visto que o grande problema da formação dos egressos de história é a ausência de preparo para enfrentar “a lida com o ser humano como trabalho do professor, para além dos conteúdos formais”. (PEREIRA;HERMETO, 2009,p.96).

A deficiente formação dos professores, em especial dos de História, ainda parece estar focalizada no modelo 3+1, e vigora no Brasil desde o início do século XX. Assim, “durante três anos os alunos cursam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de História, em seguida cursam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicam os conhecimentos na prática de ensino, também obrigatória” (FONSECA, 2005, p.62). Partindo desse pressuposto, para ser professor desta disciplina bastava, ou basta, dominar os conteúdos da área. A parte pedagógica não tinha/tem muita importância. Contudo, a formação do professor abrange mais que o domínio do conteúdo: saberes pedagógicos, saberes curriculares e saberes práticos da experiência. Ou seja, as habilidades e competências necessárias ao exercício da profissão.

Além da formação, outra situação que aflige a prática docente está relacionada à democratização da escola pública, que mesmo diante da ampliação do acesso à educação não resolveu o problema da exclusão social (FONSECA, 2005). Houve a ampliação das vagas, mas os problemas da retenção e da não aprendizagem aprofundaram ainda mais os problemas dos professores, visto que, “em muitas salas de aula das escolas brasileiras, o desafio do professor é hercúleo, uma vez que além de contribuir com a alfabetização básica dos alunos – ler, escrever e compreender – terá que alfabetizá-lo historicamente” (MORAES, 2007, p.43).

Deve-se levar em conta que as condições de trabalho muitas vezes não são satisfatórias, com salas de aulas repletas de alunos, falta de material didático e sobrecarga no trabalho do professor. Essa situação contribui ainda mais “para o aumento de contradições no exercício da docência, acentuando a crise de identidade, a baixa auto-estima e o mal-estar docente” (FONSECA, 2005, p. 64). Estas situações,

que afetam diretamente o trabalho do professor, acabam implicando na qualidade da educação oferecida, já que os professores se desestimulam diante do contexto, implicando num possível desinteresse por parte dos alunos.

Além dessas condições didáticas e pedagógicas, a própria constituição da disciplina História exige o domínio de habilidades cognitivas diferenciadas, especificamente para o domínio de conceitos da área das ciências humanas, ou seja, “as especificidades dos conceitos históricos a ser apreendidos no processo de escolarização têm conotações próprias de formação intelectual e valorativa, e a precisão conceitual torna-se fundamental para evitar deformações ideológicas” (BITTENCOURT, 2009, p.195). Por sua complexidade, a prática pedagógica exige do professor um olhar aprofundado, no sentido de proporcionar ao aluno um ensino mais próximo da prática da pesquisa, estudando objetos próximos de sua realidade.

A experiência com a produção de álbuns fotográficos do Projeto EPA (Educação Patrimonial e Artística) nas aulas de História

O desinteresse dos jovens pela História pode constituir-se num problema para o desenvolvimento de ações que contribuam para a preservação da memória de diferentes grupos sociais. Memória que se compõe de saberes e práticas constituintes de nosso patrimônio material e imaterial, reveladores de nossa identidade coletiva, de nossos saberes ancestrais. Por isso, a necessidade de ações que envolvam a mobilização das autoridades instituídas, das instituições públicas de ensino e dos profissionais nelas envolvidos, além da comunidade e dos alunos. Um problema que tem como consequência a “desagregação da memória”, um desenraizamento das gerações que desconhecem a memória dos espaços, objetos e pessoas (BOSI, 2003, p.28).

Não com esse objetivo, mas com a necessidade de se trabalhar a produção cultural nas escolas, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia tem desenvolvido e articulado projetos que envolvem toda sua rede escolar em projetos chamados de Estruturantes. Estes projetos, segundo a Secretaria da Educação, tem a função de fortalecer a ação educativa na escola, por meio da utilização das linguagens artísticas, culturais e corporais no currículo. Dentre os projetos, o que mais se aproxima de uma produção cultural ligada à História é o Projeto de Educação Patrimonial e Artística (EPA).

O EPA é desenvolvido pela Secretaria desde 2012, com a pretensão de incrementar o desenvolvimento de ações essenciais para o exercício do direito à cultura, para defesa dos valores históricos, artísticos e estéticos, para a formação de uma nova mentalidade cultural. Entre os objetivos, estão:

Entender que a educação não está dissociada da história, da memória, da cultura e do seu patrimônio que estão intrinsecamente associados à experiência da vida cultural e educativa; Estabelecer os elos com o nosso tempo, a história e a cultura, os lugares e as interações entre os indivíduos e as gerações, possibilitando a compreensão das questões ligadas ao pertencimento, às distintas expressões da diversidade estética e das identidades e manifestações culturais; Aprimorar a estética do olhar, por meio da fotografia e de imagens, para o exercício das formas de percepção da vida cultural que nos rodeia e dos distintos tipos de patrimônios culturais. (BAHIA, 2015, p.24)

Apesar do Projeto EPA envolver o trabalho de outros professores, a temática patrimonial pressupõe que os jovens trabalhem com as memórias coletivas, utilizando a captura ou a coleta de imagens fotográficas através da fotografia de determinado patrimônio e outras fontes, ao longo do tempo. É um trabalho que envolve os alunos e sensibiliza-os no desenvolvimento de uma atividade intelectual de rememoração através de um novo olhar sobre o patrimônio escolhido. Esta escolha não é por acaso, já que se escolhe o que faz parte de seu cotidiano, de sua comunidade, do seu pertencimento, da sua identificação com o objeto. O álbum é produzido por uma equipe de, no máximo, cinco alunos. Deve conter, além das fotografias, textos explicativos sobre as mesmas, de maneira a contar a história do patrimônio e sua relação com a comunidade. O álbum deve ter vinte (20) laudas, incluindo as fotografias.

O projeto EPA é desenvolvido em três etapas. Numa primeira é oferecida uma oficina sobre os conceitos de patrimônio cultural, que abrange os bens materiais e os imateriais (manifestações culturais, ofícios e saberes). A segunda fase é realizada através da exposição dos álbuns escolhidos nas escolas no Núcleo Regional de Educação. Na terceira, participam os álbuns escolhidos no Núcleo Regional para serem expostos no órgão central da Secretaria da Educação. Esta última etapa, realizada em Salvador/BA, não tem caráter classificatório e/ou eliminatório.

Como nosso foco está na produção dos álbuns fotográficos, destacaremos como essa experiência ocorreu na escola, especificamente no componente curricular de História. Esta primeira etapa é a fase mais produtiva, os alunos “põem as mãos na

massa”, vão a campo pesquisar tudo sobre o patrimônio a ser apresentado, além de produzir um novo olhar através da fotografia, seja ela produzida pelo grupo ou reproduzida de arquivos pessoais ou públicos. Para isso, os alunos devem participar de uma Oficina de formação, preparada pelos professores de História.

Na Oficina de formação são discutidos, principalmente, os saberes relacionados aos conceitos básicos sobre patrimônio cultural. Esta fase se constitui como a mais importante, considerando que o “princípio primordial é a prática da pesquisa escolar no campo patrimonial, sendo o universo estudantil o ponto de partida para identificação dos sentidos atribuídos ao patrimônio” (BAHIA, 2015, p.25). Sentidos estes proporcionados nos seus espaços de vivência, como práticas discursivas constituídas ao longo do tempo por diversos grupos sociais. Em 2015, o EPA teve 112 inscritos para a Oficina de formação no Colégio Estadual Castro Alves, localizado em Adustina/BA, conforme a tabela 1.

A Oficina de formação dos alunos, organizada pelos professores responsáveis pelo EPA, teve como referenciais o livro “Manual de Atividades práticas de educação patrimonial” e o livro “Educação patrimonial: manual de aplicação – Programa Mais Educação”. O primeiro é de Evelina Grunberg (2007), que propõe alguns conceitos de patrimônio cultural e atividades que podem ser realizadas para apreensão destas noções; e o segundo é um manual do IPHAN (2013), com as noções sobre patrimônio cultural e o modelo de fichas de inventários para servir de base às pesquisas patrimoniais dos alunos.

Tabela 1: Quantidade de alunos inscritos no EPA, por ano, percentual

Ano	nº de alunos	matriculados	percentual da matrícula
1º	34	225	15,1%
2º	39	125	31,2%
3º	39	115	33,9 %
Total:	112	465	24,0 %

FONTE: Dados coletados no Colégio Estadual Castro Alves. 2015.

Para a pesquisa de campo foi proposta a utilização das fichas de inventário, com o objetivo de coletar as informações necessárias para produzir a narrativa sobre o patrimônio. Cada ficha tem uma função específica dentro da produção do inventário do patrimônio. Ao final da coleta, essas fichas servem de subsídio para outras

produções, a exemplo do nosso trabalho, que é a produção de um álbum, mas pode ser uma exposição das fotografias, a produção de maquetes e outras possibilidades de publicização da história.

Entretanto, os alunos não seguiram esta sistemática de inventário do patrimônio através destas fichas; foram poucos os que fizeram uma devolutiva dos dados coletados. Havia uma deficiência muito grande quanto à produção de uma redação a partir das informações levantadas. Outros preferiam buscar as informações a partir de fontes escritas já produzidas por outrem.

O problema quanto à devolutiva da ficha se constituiu num ponto negativo quanto à pesquisa de campo, que pode ter ocorrido devido à falta de tempo dos professores para acompanhar todos os grupos. São problemas que podem ser corrigidos a partir da disposição de um maior tempo a ser dedicado à atividade. Apesar disso a execução da oficina de formação para os alunos foi importante por possibilitar a reflexão em torno dos conceitos do que seria o patrimônio histórico e cultural.

A pesquisa de campo é muito importante por fornecer dados e versões diferenciadas sobre o patrimônio. Na oficina foram destacados os cuidados que deveriam ser seguidos para entrevistas com as pessoas envolvidas com o patrimônio. E, assim, foi mencionado pelos professores que estavam ministrando a Oficina que,

Para as entrevistas, escolham pessoas que conheçam e/ou vivenciem as referências culturais pesquisadas. Todos os entrevistados devem ser tratados com muita atenção e cuidado. Expliquem a pesquisa e perguntem se eles querem contribuir, se aceitam serem gravados ou fotografados. Algumas pessoas aceitam dar entrevista, mas não gostam de ser fotografadas ou filmadas. Respeitem isso (OFICINA EPA, 2015, s/p).

A produção de documentos necessários ao entendimento sobre o patrimônio deve ser diversificada, entretanto a ênfase se deu à fotografia e à entrevista, já que “quando o documento é produzido no contexto da pesquisa de campo, as filmagens e fotografias serão posteriormente relacionadas à situação das entrevistas num texto próprio, e o resultado da pesquisa definirá os usos e funções das imagens” (MAUAD; DUMAS, 2011, p. 84). No caso da produção dos alunos, o resultado final reside na produção do álbum a ser exposto ao público, constituído de textos e fotografias.

A fotografia acompanhada da produção narrativa como escolha de suporte de produção de novas histórias do patrimônio pode ser entendida, primeiro por favorecer

um olhar específico sobre o objeto de estudo; segundo, a produção da fotografia é facilitada, visto que a maioria dos alunos dispõem dos instrumentos tecnológicos produtores de imagens (celulares, câmeras digitais, etc), num mundo caracterizado pelo modismo da “selfie”.

Além dos conceitos discutidos e dos procedimentos explicitados para a pesquisa dos alunos com o patrimônio, foram exibidos vídeos¹² por ser um meio capaz de oferecer um olhar sobre os bens patrimoniais brasileiros. A escolha por trabalhar com o vídeo se deve à sua linguagem, “um meio que possui um sistema híbrido, operando com diversos códigos significantes – do cinema, do teatro, da literatura, do rádio e, atualmente, também da computação gráfica” (PIRES, 2010, p. 285). No primeiro vídeo, denominado de “Patrimônios culturais, materiais e imateriais”, se propôs a discussão dos conceitos de patrimônio cultural e suas classificações. O segundo vídeo, produzido pela UNESCO, destaca os avanços dos estudos arqueológicos no Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí.

As atividades conceituais proporcionadas pela oficina foram complementadas, ainda, por visitas patrimoniais, com o objetivo de fazer os alunos refletirem sobre as experiências que tinham com o patrimônio edificado, caracterizado por um olhar sobre a cidade. A escolha por visitas na cidade foi determinada pela escassez de tempo para proposição de atividades práticas nas zonas rurais do município e pela falta de recursos, visto que não se dispõe de dinheiro para financiar estas visitas fora da sede – logo, houve apenas a viabilidade de um percurso pela sede do município, onde está localizada a escola que estudam.

Para concluir a etapa do Projeto EPA foi organizada a exposição pública na escola. Em 2015, dez álbuns foram expostos, conforme o quadro 1. E um deles foi selecionado para representar a escola na NRE-17, em Ribeira do Pombal, denominado de “Igreja Nossa Senhora da Vitória”.

Quadro 1 - Os álbuns patrimoniais selecionados para exposição em 2015

Nome do Álbum	Alunos produtores
Fazenda Boqueirão	Maurício, Maísa, Daiane, Luciana
Artesanatos Regionais: Artes de fazer	Leonardo, Jairo, Igor, Luís Antônio

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=I1Cw0Z1z4nI> e <https://www.youtube.com/watch?v=9576H-X39J8>. Acessados em 26/03/2015.

Capelinha dos Vieiras	Flávia, Marcos, Michelle, Valentyna, Esther
Capela do Sr. Justino	Daniela, Izamara, Eduarda, Damiana, Veléria
Igreja Senhor do Bonfim	Jackeline, Géssica, Silvani, Tamires
Igreja Matriz Senhor do Bonfim	Everton, Gabriel, Luís Eduardo, Maciel
Igreja Nossa Senhora da Vitória	Paola, Bruna, Alberto Júnior
Pedreira da Lagoa Seca	Jennifer, Clenison, Kelly, Diego, Leandro
Agricultura: Feijão nosso patrimônio	Angélica, Dayana, Danilo, Milena, Roberta
Igreja Matriz	Gabriel, Mateus, Hoffmman, Anderson, Welton
Igreja Matriz	Alice, Daiane, Itamara, Ingrid, Geovane
Igreja Matriz	Sayure, Letícia, Yasmim, Andriele

Fonte: Dados do CECA, 2015.

Os trabalhos foram avaliados por uma comissão julgadora, que escolheria o melhor trabalho, que seria enviado para concorrer numa etapa regional. Esse é o ponto negativo pois cria uma concorrência que tem afetado a qualidade dos trabalhos, visto que as preocupações recaem sobre os ornamentos e não sobre as pesquisas, apesar de se ter determinado claramente os critérios de avaliação. Entre os critérios de seleção utilizados para definir quais álbuns serão expostos ao público, já definidos pelo Projeto, destacam-se: a redação da pesquisa de campo, a identificação da autoria da fotografia em forma de legenda (caso fosse de arquivo particular), a estética de apresentação e a qualidade da fotografia (no caso de produção dos alunos).

O potencial do trabalho com o Patrimônio Cultural para o Ensino de História

Um ensino de História que focalize o estudo com o patrimônio cultural, para além do edificado, considerando também os saberes e as manifestações que fazem parte da memória e da identidade coletiva dos grupos nos quais os alunos pertencem, pode possibilitar tanto a publicização de novas narrativas como favorecer a diversificação e o envolvimento dos jovens nas aulas de História. Neste sentido, o patrimônio cultural se constitui em produções de discursos que visam justificar as escolhas do grupo e, assim utilizar-se-á como premissa básica a concepção de que a constituição do patrimônio é uma prática discursiva imersa num território de disputa da memória, visto que,

A noção de discurso aparece aqui como formas de ação, no sentido em que o que falamos ou escrevemos tem efeitos sobre as situações que vivemos. De certo modo, os discursos do patrimônio são o

patrimônio, na medida mesmo em que o constituem de diversas formas (GONÇALVES, 2007, p. 43).

Considerar o patrimônio como discursos produzidos abrange tanto sua constituição material quanto imaterial, imbuídos da problemática referente a produção das identidades e das memórias, o que nos leva a pensar sobre o que cada grupo elege como seus “lugares de memória”, utilizando-se da expressão de Pierre Nora (1993). Então, os jovens alunos ao elegerem, como seu patrimônio, determinado espaço, objeto, saber ou celebração levam em consideração suas relações com a memória individual e coletiva; produzindo, assim, um discurso narrativo.

E neste trabalho é necessário discutir como os alunos percebem as temporalidades diante de um presenteísmo que caracterizam as sociedades contemporâneas. “Trata-se de gerações que vivem o *presenteísmo* de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo” (BITTENCOURT, 2001, p. 14). Mas o que é o passado para os alunos do Ensino Médio? Em uma atividade didática¹³ realizada por professores de História, com o intuito de perceber as noções de passado, ficou evidente que os jovens vivem presos a um tempo sempre presente, ao imediatismo, como visto nas expressões:

É todo acontecimento que passou antes do presente (Aluno 7);
Passado é algo que ficou para trás, que um dia fez parte de nosso presente (Aluno 8).

Nas respostas de muitos jovens, quando indagados sobre o tempo, fica perceptível que o passado é algo sem muita importância, destituído de sentido. Os alunos afirmaram ainda que o passado é:

Um tempo que passou (Aluno 1); Algo que ficou para trás e jamais pode ser recuperado (Aluno 2).

¹³ A atividade didática realizada no Colégio Estadual Castro Alves, no município de Adustina-BA consistia em um questionário formulado pelos professores de História da 2ª série do Ensino Médio com as questões subjetivas: O que é passado? Qual a importância do passado? O que seria lembrar o passado? A partir destas indagações os alunos produziram uma narrativa relacionando a noção de passado com o mundo contemporâneo. Depois os professores discutiram coletivamente com os alunos estas expressões na sala de aula, reforçando a necessidade de se pensar o passado e perspectivar o futuro.

O passado parece ser somente um instante que passou e que tem sentido efêmero. Estas noções podem ser permeadas por representações sociais, firmadas culturalmente por uma sociedade que elege o transitório como marca de um tempo sempre no presente, ou seja, “a ênfase no instantâneo, que se tornou dominante, a importância de um *agora* despojado de significado. Acabam por retirar toda a importância do passado, ao mesmo tempo que esvaziam a possibilidade de futuro”. (AUGUSTO, 1994, p.168, grifo nosso).

Neste sentido, a tentativa de proporcionar estas reflexões sobre o passado com o objetivo de inserir os jovens numa consciência do tempo em que vivem, permite que entendam que o presente se prende a um passado que foi vivido por outros, sejam familiares ou outras pessoas da comunidade, proporcionando elos de identificação tramados no tempo.

A possibilidade de experienciar o passado, no sentido de perceber nos indícios, vestígios e marcas legadas ao presente, contribui para se entender a História ao estudar o patrimônio cultural, ou seja, permite uma tentativa de relacionar suas vidas e memórias a um passado do grupo, da comunidade e que lhe pertence, constituindo-se, então em sua memória social. Por isso, o patrimônio pode ser estudado como uma maneira de formar uma identidade individual e, ao mesmo tempo, coletiva.

Identidade que se constitui também na relação memória/história, pois é nas lembranças dos outros, de um grupo, que é possível reconhecer uma memória coletiva e reconhecer-se nela. Ao afirmar que este trabalho de reconstrução da memória depende do grupo, entendemos com Halbwachs que:

É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como nos dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aqueles e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. (HALBWACHS, 1990, p.34)

Assim, o trabalho com as representações sociais sobre o passado, possibilitou reflexões que, apesar de não manter uma relação direta com o projeto de educação patrimonial realizado na escola, serviu como preparação para mobilizar os alunos ao entendimento da relação patrimônio e memória. Entendimento necessário quando se procura discutir as questões do patrimônio/identidade, pois,

A identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com memória individual e coletiva. Somente a partir do momento em que a sociedade resolve preservar e divulgar os seus bens culturais é que se inicia o processo de construção de seu ethos cultural e de sua cidadania. (FERNANDES, 2001, p. 138).

A ampliação das discussões sobre a relação história/memória no espaço escolar perpassa as questões didáticas, especificamente no uso de suportes pedagógicos que ampliem a relação com o ensino de história e, possivelmente, a mobilização de outros saberes que estão em outros espaços diferentes da escola.

O desenvolvimento do Projeto de Educação Patrimonial possibilita ampliar a discussão do que é patrimônio cultural e de como as memórias são privilegiadas no que se elege como memorável. Permite que se discuta com os alunos as memórias silenciadas, as que não foram canonizadas através de monumentos públicos, mas que persistem em práticas de memória cotidiana, nos fazeres e dizeres populares. Além disso, a proposta de trabalho permite que os alunos mobilizem outros conhecimentos na produção dos álbuns fotográficos, como a própria utilização da fotografia. A fotografia é uma imagem que revela um determinado olhar e “toda imagem gera nos observadores outras imagens mentais, fazendo-os produzir textos intermediários orais. É preciso perceber que as fotografias estão intimamente associadas a um processo de memória e sempre despertam a oralidade” (BITTENCOURT, 2009, p. 367).

Assim a produção dos álbuns fotográficos, além de revelar o olhar de quem a produz, também gera outras imagens e permite que os alunos produzam suas narrativas sobre o patrimônio. Narrativas que revelam uma memória entre outras possíveis, como podemos observar na imagem do álbum fotográfico na figura 1, produzido por um dos grupos de alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Castro Alves, localizado em Adustina/BA.

A produção de álbuns fotográficos sobre o patrimônio já consegue deter a atenção de uma quantidade grande de alunos para a importância do patrimônio e o desenvolvimento de uma sensibilidade histórica quanto à memória e ao passado. Além do desenvolvimento de habilidades, como o trabalho com relatos, fontes e fotografias na produção da história, uma história sob o olhar específico do aluno. Esta preocupação com a formação de uma consciência patrimonial e histórica é o objetivo destes trabalhos que foram e poderão ser produzidos na unidade escolar

Figura 1 – Álbum Fazenda Boqueirão



Fonte: Imagem produzida pelo pesquisador, 2016.

Possíveis Considerações

O trabalho com os álbuns sobre o patrimônio é uma alternativa formativa, que aliado a outras, poderão proporcionar uma identificação dos alunos com a história que é ensinada nas salas de aula. Especificamente quando este trabalho é produzido pelos alunos. Ainda se tem um longo caminho para que se consiga formar alunos críticos e conscientes de sua historicidade. Mas o trabalho sistemático com novos suportes, a exemplo da produção de vídeos, produções textuais, músicas irão produzir um aluno que entenda o seu tempo e a sua história, quando bem conduzidos de forma ética e profissional.

A experiência com o projeto EPA, além de produzir bons trabalhos de história, tem propiciado novas experiências pedagógicas para nós, professores de história. E a cada edição, a cada ano, a busca por uma melhor formação histórica dos alunos, a partir dos álbuns fotográficos, sensibiliza a todos num percurso formativo contínuo. Esta sensibilidade é importante, pois “nos conduzem a linguagens outras, possibilidades comunicativas construídas em bases novas, maneiras diferentes daquelas com as quais estamos acostumados a ver e a naturalizar a forma escolar e os nossos conteúdos disciplinares” (ZAMBONI; LUCINI; MIRANDA, 2013, p.266).

Portanto, novas experiências com suportes diferenciados possibilitam um revigoramento do trabalho do professor para prosseguir como um mediador do conhecimento e não como detentor. Estas práticas diferenciadas tem a possibilidade de formar sujeitos históricos e proporcionar aulas interessantes, tanto para os alunos quanto para os professores. Além de possibilitar uma experiência diferenciada para os alunos, um experienciar a história no contato com a sua memória coletiva, possibilitando laços de identidade e pertencimento.

E, faz nos pensar, também, que a potência do trabalho com o patrimônio possibilita aos jovens perceber que existem múltiplas maneiras de se pensar o passado e suas narrativas além do que se determina como representação numa História canônica existente. Uma reflexão que pode ser estendida aos profissionais do ensino de História, entendendo que uma prática pedagógica com o patrimônio envolve a mobilização, o envolvimento, a sensibilidade e habilidades específicas dos alunos.

Referências

- AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Tempo e indivíduo no mundo contemporâneo: o sentido da morte. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, 1994. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>>. acessos em: 02 maio 2014.
- BAHIA. *Síntese dos Projetos Estruturantes 2015*. Salvador: Secretaria da Educação, 2015.
- BITTENCOURT, Circe. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e Métodos*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERNANDES, J. R. O. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 4ed. São Paulo: Contexto, 2001, p.128-148.
- FONSECA, Selva G. *Didática e Prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. 4. ed. Campinas/SP: Papirus, 2005.
- GONÇALVES, José Reginaldo S. *Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios*. Rio de Janeiro: Garamond, MinC, 2007.
- GRUNBERG, E. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília/DF: IPHAN, 2007.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais, 1990.
- IPHAN. INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação patrimonial: manual de aplicação – Programa Mais Educação*. Brasília/DF: Iphan/Mec. 2013.
- MAUAD, Ana M; DUMAS, F. Fontes orais e visuais na pesquisa histórica: novos métodos e possibilidades narrativas. In: ALMEIDA, Juniele R. de; ROVAI, Marta G. de Oliveira. (Orgs.) *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 81-95.
- MORAES, Airton. *As concepções de história presentes no ensino fundamental: as relações entre historiografia, metodologias e ensino de história*. Dissertação (Mestrado em Educação), Londrina/PR: UEL, 2007.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Trad. Yara AunKhoury. São Paulo, *Projeto História PUC-SP*, São Paulo, p. 7-28, dez., 1993.
- PEREIRA, Mateus H. de Faria; HERMETO, Miriam. Encruzilhadas na formação de professores de História: experiência e pobreza? IN: FONSECA, Selva G. (Org.). *Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas/SP: Editora Alínea, p.73-101, 2009.
- PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.1, p.281-295, jan./abr., 2010.
- ZAMBONI, E; LUCINI, M.;MIRANDA,S.R. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. IN: SILVA, M (org.). *História: Que ensino é esse?* Campinas/SP: Papirus, p.253-276, 2013.

IPOJUCA: UMA HISTÓRIA REVISITADA E RECONTADA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

IPOJUCA: A REVISITED AND RECONCILED HISTORY THROUGH PATRIMONIAL EDUCATION

Eduardo Augusto Santana *

RESUMO

Inserido em uma região que foi, no passado, umas das mais prósperas e influentes zonas de produção açucareira de Pernambuco, no município de Ipojuca, e seus arrebaldes, se formou, ao longo do tempo, um importante acervo histórico-cultural, representado por inúmeras construções coloniais, que nos “contam” uma importante parte da história do nosso povo. E foi através da pesquisa bibliográfica, levantamento documental e trabalho de pesquisa de campo, a respeito desses bens culturais, que se fez possível fomentar e realizar palestras e oficinas de educação patrimonial que foram ministradas em um grande número de estabelecimentos de ensino do município. Ademais o resultado dessas intervenções, didático-pedagógicas, serviu de base para a elaboração de uma Cartilha de Educação Patrimonial que posteriormente foi distribuída a várias instituições de ensino e pesquisa do Ipojuca e do estado de Pernambuco. As intervenções realizadas foram cruciais para o entendimento e ensino, por meio das oficinas e palestras realizadas, da história de Ipojuca ao longo desse trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa documental e de campo. Educação Patrimonial. Ensino de História.

ABSTRACT:

Inserted in a region that was once one of the most prosperous and influential areas of sugar production in Pernambuco, in the city of Ipojuca, a former parish of São Miguel do Ipojuca, and its entourages has formed over time an important historical- Cultural, representing by numerous colonial constructions, that tell an important part of the history of our town. From the documentary survey and field work, we promoted and held lectures and heritage education workshops that were taught in a large number of educational establishments in the municipality. The result of these didactic-pedagogical interventions served as the basis for the elaboration of a Patrimonial Education Primer that was later distributed to several teaching and research institutions in Ipojuca and the state of Pernambuco.

KEYWORDS: Documentary survey. Patrimonial Education.

* Professor do Ensino Fundamental II, do Ensino Médio, Ensino Superior e Educador Patrimonial em diversas instituições de ensino e pesquisa. Professor Pesquisador I, da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia – UAEadTEC da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, onde tem desenvolvido as suas atividades na condição de Professor Executor, desde o ano de 2013, em diversas disciplinas do Curso de Licenciatura Plena em História em EaD da UFRPE. Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História Social da Cultura Regional da UFRPE Email: duca_augusto@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo é fruto, de minha experiência acadêmica como educador patrimonial, do projeto “Resgate Histórico e Cultural dos Vestígios Arqueológicos na Área da Refinaria do Nordeste-Abreu e Lima, Ipojuca-PE”, cuja meta da pesquisa fora o estudo, prospecção, salvamento, análise e conservação dos vestígios materiais Pré-históricos e Históricos coloniais encontrados na área da futura refinaria Abreu e Lima. O projeto, executado entre os anos de 2007 e 2009 na área do Município de Ipojuca - PE, foi coordenado pelas Professoras adjuntas do Departamento de História da UFRPE, Dr^a Suely Cristina Albuquerque de Luna e a Dr^a. Ana Lúcia do Nascimento Oliveira

Ao longo da pesquisa de campo e desenvolvimento das oficinas de educação patrimonial, fizemos uso de uma metodologia de trabalho que pudesse contribuir para a identificação e a catalogação do patrimônio arquitetônico, remanescente do período colonial no município dentro de um pré-determinado recorte espaço-temporal. Sendo assim, o trabalho teve o seu recorte espacial centrado na área do município de Ipojuca. Já o seu marco inicial e final foi estabelecido entre os Séc. XVII e do Séc. XVIII. Paralelamente, empreendemos o mapear dos tipos de bens materiais e culturais característicos do período estudado, ainda existentes na localidade. Buscando, a partir do exposto, compreender quais as características arquitetônicas que remetiam esses bens culturais ao período colonial. Fazendo uso, no processo de identificação e catalogação desses tipos construtivos, dos trabalhos dos arquitetos German Bazin, José Luiz da Mota Menezes e Geraldo Gomes.

No trabalho de catalogação e pesquisa documental dos bens culturais estudados, buscou-se identificar quais as principais transformações e mudanças sofridas por aqueles bens ao longo do tempo. Assim como, relacioná-los a uma função socioeconômica no tempo e espaço que pudessem hierarquizá-los no contexto social da época em que foram concebidos. Desta forma, os bens culturais objeto deste

trabalho: senzalas, moitas, arruados, igrejas, capelas e casas-grandes foram estudados e relacionados ao tipo de sociedade existente a época de suas construções. Buscando assim; problematizá-los sob uma perspectiva que vai do macro ao micro. E, por meio disso, fornecer preciosas informações acerca do processo de implantação dos assentamentos humanos naquela área nas suas mais variadas formas. Fazendo-nos compreender ainda, a trajetória desses assentamentos através do recorte temporal no qual a pesquisa se assentou.

Cumprida a etapa anterior, foram estabelecidas metodologias de intervenção didático-pedagógicas com vistas a fomentar a promoção de oficinas de educação patrimonial, junto aos alunos e professores das redes municipal, estadual e privadas de ensino instaladas no Município; de Ipojuca. Aliado a isso, foram propostas e realizadas palestras e oficinas educativas em associações comunitárias de moradores e pescadores na área do município. Na oportunidade, fizemos uso da mesma temática e abordagem metodológica utilizada nas oficinas promovidas nas escolas. O objetivo principal; deste trabalho; é contribuir para a promoção do reconhecimento e apropriação sociocultural dos bens histórico-culturais de Ipojuca.

Insta dizer que esse estudo se propôs a estudar a história dessa localidade a partir de seu patrimônio material, uma vez que, o mesmo é possuidor de grande importância sociocultural. Ademais, o trabalho se propôs a problematizar a compreensão de um dado recorte temporal de nossa história a partir da análise de edificações históricas de valor cultural, arquitetônico e simbólico ainda presentes nas áreas urbana e rural do Município. Ainda com respeito ao patrimônio de Pedra e Cal de Ipojuca e o contexto histórico-cultural em que foram erguidos é imperativo tecer algumas considerações de natureza histórica, social e cultural.

Problematização Histórica

Importa saber que, paralelamente à consolidação da indústria açucareira na então freguesia de São Miguel do Ipojuca, surgiu também, as primeiras construções para atender as necessidades religiosas, econômicas, administrativas e de habitação dos seus povoados e engenhos. A respeito das primeiras habitações, do mundo colonial, o

arquiteto German Bazin (BAZIN, 1956, p. 33) nos conta que, as primeiras construções na colônia foram feitas de forma precária usando-se matérias primas de pouca resistência como madeira, barro ou argila sendo empregadas técnicas construtivas já conhecidas pelos portugueses como a taipa de pilão ou adobe; ou na forma de cabanas, à indígena, usando-se folhas de palmeiras sustentadas por traves de madeira. Supõe, todavia, que à medida que a riqueza produzida pelo açúcar se avolumava, os colonos mais abastados; puderam investir seus cabedais no soerguimento de construções mais sólidas através do emprego de materiais construtivos mais consistentes como os rachões de riólitos. Corroborando para isso, o emprego de técnicas construtivas mais elaboradas e mais resistentes à passagem do tempo. Entretanto, dada às variações de riqueza de um colono para o outro; de recursos naturais disponíveis; e as condições da época, no decorrer de mais de três séculos de colonização foi possível constatar a coexistência de técnicas e materiais, nos bens culturais pesquisados, que variavam desde as mais primitivas às mais elaboradas e sofisticadas.

Segundo Charles Boxer (BOXER, 2011, p. 106-107), há considerável distinção entre esse tipo de moradia: “havendo os colonos de início construído casas modestas com paredes de barro e telhados de colmo passaram posteriormente a erigir habitações de pedra, telha e cal ficando estas construções a ser mais elaboradas”. No caso, se percebe que o maior ou menor conforto desfrutado pelos colonos dependia muito mais dos recursos disponíveis do que do gosto pessoal. E isto, certamente, se deu graças ao maior desenvolvimento econômico dos núcleos urbanos das zonas canavieiras. Pode ser percebido, notadamente em Pernambuco e na Bahia, que em finais do século XVI e meados do século XVII, as suas sedes administrativas e arrebaldes figuravam como os maiores centros urbanos da América portuguesa.

O modo como essas construções eram feitas, as técnicas construtivas nelas implantadas e até o tipo material empregado denotam uma hierarquização simbólica e social naquela sociedade. Em um engenho açucareiro, por exemplo, a casa-grande era o seu maior símbolo de prestígio e autoridade. Ela, juntamente com a Capela, era geralmente implantada em uma meia encosta. Em uma posição estrategicamente privilegiada que conferia ao senhor e aos seus auxiliares, uma visão panorâmica de todos os outros partidos arquitetônicos e partes das lavouras de cana do engenho. Ou seja,

permitia aos senhores a monitoria dos trabalhadores braçais e as atividades realizadas em seu dia a dia sem grandes esforços.

Segundo a antropóloga Fátima Quintas (QUINTAS, 2007, 96, 101-103), a casa-grande preservou-se, culturalmente em nossa sociedade, sob diversos aspectos culturais. O casamento entre famílias foi estimulado, de modo a aumentar o caráter endogâmico das relações conjugais, onde se visava impedir a dispersão dos bens e conservar a limpeza do sangue de origem nobre ou pretensamente nobre dos seus habitantes. Ainda de acordo com Quintas, o império da casa-grande media-se, não raramente, pela extravagância das solenidades, ocorridas no seu interior, que funcionavam como termômetros indicadores do prestígio social do seu senhor, junto aos outros familiares, aliados políticos e agregados.

Ainda sobre as casas senhorias, dos engenhos açucareiros, segundo o historiador Sérgio Buarque (HOLANDA, 2003, p. 121-128) esse tipo construtivo se configurava como sendo “vasta e sólida mansão térrea ou em sobrado; distinguisse pelo seu estilo arquitetônico sóbrio, mas imponente” uma espécie de fortaleza. Isso se devia, a princípio, à necessidade de defesa e supervisão da lida tanto no engenho como nas plantações de cana. A questão da defesa relacionava-se aos perigos dos primeiros tempos da colonização onde eram comuns as incursões dos nativos a estes estabelecimentos agrícolas. Por outro lado, o monitoramento das atividades desenvolvidas nos engenhos exigia que o senhor, e os seus auxiliares diretos, desfrutassem de uma visão privilegiada de tudo o que ocorria em torno destas casas-fortalezas. Sendo assim, uma forma de lembrar aos escravos, e até mesmo aos trabalhadores livres, que estavam constantemente sendo vigiados e qualquer deslize poderia resultar em severas penas.

Na mesma área de implantação das construções senhoriais inseriam-se, geralmente, as capelas de engenho cuja simbologia tinha um papel de extrema relevância para a configuração dos poderes políticos e religiosos que se associavam no espaço físico destas unidades produtoras no passado. Uma vez que, eram nesses templos que se realizavam os rituais que envolviam desde o nascimento até a morte dos membros das famílias senhoriais que controlavam e impunham a sua autoridade ao conjunto da sociedade açucareira e, sobretudo a massa de trabalhadores escravos. Eram neles também que eram sepultados os membros da família do senhor. Portanto, a capela

e a casa senhorial associavam-se no ordenamento daquela sociedade haja vista que ambos eram percebidos como representantes materiais de um poder maior e inteligível a todos, ao qual se deveria obedecer e venerar. E isso acabava por moldar o tipo de sociedade que as classes dominantes almejavam consolidar na colônia. Isso, por sua vez, atendia aos interesses da empresa colonial, pois aparentemente garantia certa “harmonia social” delimitando o espaço em que cada indivíduo deveria transitar naquela sociedade.

As senzalas erguidas para abrigar a escravaria também tinham um papel social que ia além do seu espaço físico e dos materiais construtivos nelas utilizados. Uma vez que demarcavam o lugar que cabia aos trabalhadores braçais na organização socioeconômica dos engenhos, o que também tinha suas consequências e desdobramentos sociais nas áreas urbanas das vilas açucareiras. Era nessas moradias precárias, e sem o mínimo de conforto e asseio, que os cativos descansavam após horas estonteantes de trabalho no eito. Além do que, era no seu entorno que cultivavam as suas lavouras de subsistência e praticavam a sociabilidade entre os seus membros através de seus cânticos religiosos, no repasse de suas tradições e na dança. Compartilhando, ao mesmo tempo, as suas agruras e pesares vivenciados coletivamente dentro daquele sistema odioso. Também era no seu entorno que se fortaleciam e se articulam para impor as mais diversas formas de resistência à escravidão e aos seus algozes. A esse respeito Emilio Gennari (GENNARI, 2008, p.31), nos fala o seguinte:

(...) as práticas religiosas realizadas nas senzalas estão relacionadas a formas coletivas em que se manifesta a rebeldia a escravidão. Nelas, as danças desempenhavam um papel relevante exacerbando os gestos, exercitando a ginga, dotando o corpo de extraordinária mobilidade, destreza e velocidades de movimentos. Aos poucos, os passos que na África eram utilizados nos rituais ganham no Brasil as características de uma arte marcial. Os negros criam e adaptam seus golpes à necessidade de enfrentar o corpo a corpo com os capitães do mato, encarregados de capturá-los vivos para que possam ser publicamente supliciados ou reconduzidos ao trabalho forçado.

No que tange às moitas ou fábricas dos engenhos açucareiros, espaço físico onde se desenvolvia todo o processo de fabricação do açúcar, caracterizou-se como um tipo construtivo que não sofreu, assim como as senzalas, de acordo com o arquiteto e urbanista José Luiz da Mota Menezes (MENEZES, 2007, p.137), grandes variações quanto à sua tipologia e materiais construtivos empregados. Essas fábricas abrigavam,

em um mesmo edifício, a moenda e as caldeiras. Eram construções feitas em pilares ou em seu lugar arcos plenos, feitos com o mesmo material, de madeira ou alvenaria de tijolos, com poucas paredes intermediárias e algumas paredes à meia altura ligando-as. Sua importância social e econômica se deve à função que possui dentro da unidade produtora. Uma vez que, era nela em que se davam todos os processos que envolviam a fabricação do açúcar e onde se organizavam as atividades que cada trabalhador desempenharia naquele sistema produtivo. Além do mais, a moita era de fato o coração econômico do engenho açucareiro, ou seja, era a sua razão de ser, pois, na sua ausência, o seu proprietário não passava de um fazendeiro de cana que não desfruta do mesmo prestígio social conferido pelo status social de ser um senhor de engenho.

Dentre os marcos da ocupação portuguesa identificados, em São Miguel do Ipojuca, podemos eleger os templos religiosos como um dos principais tipos arquitetônicos que melhor podem atestar e documentar o rápido desenvolvimento dessa importante freguesia açucareira da Capitania de Pernambuco. Dentre os templos, de grande porte, levantados em seu termo destacam-se a Igreja do Santo Cristo e o Convento de Santo Antônio, ambos fundados pelos franciscanos em 1608; a Igreja de Nossa Senhora do Ó fundada no século XVIII e a capela dedicada a N. S^a. do Livramento dos Homens Pardos de Ipojuca (hoje em ruínas) data de fundação ainda nos é desconhecida (WILLEKE, 1956, p. 113-117).

De acordo o historiador Eduardo Santana (SANTANA, 2014, 144-176) ainda podem ser colocados nesse bojo de bens, a serem protegidos e problematizados historicamente, os seguintes partidos arquitetônicos: a Capela de São Cosme e Damião do Engenho Tapera; a Capela de Santa Luzia e Arruado, do Engenho Tabatinga; Arruado/ Senzala, Engenho Trapiche; Capela de Nossa Senhora da Penha, no Engenho Maranhão; Casa de retiro dos padres do Convento de Santo Antônio de Ipojuca e Igreja de Nossa senhora da Conceição, no Sítio Outeiros. Segundo o autor, se trata monumentos históricos de valor histórico-arquitetônico ímpar e que remetem às primeiras décadas em que se iniciou a colonização de Ipojuca e da própria capitania de Pernambuco. Todavia, na maior parte dos casos, estavam em franco processo de abandono, degradação, descaracterização ou em ruínas. Sendo urgente, um trabalho de intervenção arquitetônica e proteção efetiva dos órgãos de proteção, Iphan / Fundarpe, a fim de se evitar o completo desaparecimento desses tipos construtivos que contam

uma importante parte da história pernambucana. Desta forma, não se trata apenas de identificar e atestar a importância histórico-cultural de determinado bem. Mas, é acima de tudo, propor uma reflexão por meio da educação patrimonial acerca de alternativas viáveis para se preservar e manter a salvaguarda desses bens históricos. Mesmo que estejamos diante de interesses políticos, econômicos ou sociais que sejam conflitantes ou mesmo contrários a preservação desses bens.

Trabalho de Campo, Ensino de História e Educação Patrimonial

O fruto da pesquisa bibliográfica, as entrevistas e da pesquisa de campo realizadas no Município de Ipojuca, e em instituições de apoio à pesquisa como a Fundação Joaquim Nabuco, Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico de Pernambuco, Fundação Gilberto Freyre, Gabinete Português de Leitura, Arquivo Público de Pernambuco e Biblioteca Pública do Estado, nos permitirão levantar questões que servirão como ponto de partida para as pesquisas de campo a respeito do patrimônio histórico e arquitetônico desta antiga zona açucareira da Mata Sul de Pernambuco, assim como para a elaboração e concepção deste artigo.

O trabalho descrito ao longo deste texto se propôs fomentar, junto à comunidade científica e acadêmica, uma discussão e análise crítica a respeito das possibilidades de ensino-aprendizagem que a educação patrimonial pode trazer ao ensino da história. Compreendemos que este tipo de intervenção didático-pedagógica é uma importante ferramenta para se promover a aproximação entre teórica e prática em nosso campo de atuação profissional. Propondo assim, levar para além dos muros das universidades e rodas acadêmicas os saberes construídos, sem, contudo, desprezar o conhecimento prático e as vivências socioculturais das comunidades e indivíduos aos quais esse tipo de trabalho é direcionado.

O trabalho foi dividido em algumas importantes etapas que se complementam e permitem, desta maneira, uma maior interação e inteligibilidade entre seus executores e o público ao qual se destinou. Sendo assim, as atividades foram divididas nas seguintes etapas: pesquisas documentais e bibliográficas; entrevistas realizadas com os moradores das áreas que foram diretamente atingidas pela implantação da Refinaria Abreu e Lima;

com pessoas ligadas à alguma atividade que pudessem agregar algum tipo de conhecimento, a esse trabalho (artesãos, moradores antigos, agricultores, sitiantes, funcionários de órgãos públicos, pesquisadores, professores e jovens do município), que pudessem contribuir no levantamento oral da história de Ipojuca; visitas as áreas onde estão situadas algumas das construções contempladas na pesquisa (antigos engenhos açucareiros, povoados, Igrejas seculares, arruados, áreas urbanas da sede administrativa e dos distritos de Ipojuca); e a etapa final que consistiu na realização de palestras e oficinas de educação patrimonial.

As nossas oficinas e palestras, por sua vez, foram realizadas junto a estabelecimentos de ensino, que atuavam desde o pré-escolar até o ensino superior, e associações comunitárias do município de Ipojuca. Essas atividades, didático-pedagógicas, a princípio, buscavam compreender e estimular a visão de patrimônio histórico compartilhada pela comunidade local. Ou seja, entender como as pessoas, que viviam no entorno daquelas construções históricas, se relacionavam com aqueles equipamentos culturais. Portanto, o trabalho de educação patrimonial atuou no sentido de estimular a construção de um novo olhar sobre aqueles bens, por parte daquelas pessoas, a partir da percepção que eles mesmos construíram sobre a importância de se preservá-los para as futuras gerações.

Nessa perspectiva de trabalho, ao longo das oficinas e palestras se fez uso de métodos de ensino que estimulassem a participação dos vários públicos ao qual se destinavam. Desta maneira, aos envolvidos; foram ofertados os meios e ferramentas que os ajudassem a construir as suas próprias representações a respeito dos vários conceitos do que vem a ser patrimônio. No decorrer dos trabalhos, os participantes eram estimulados a refletir sobre a variada gama de bens patrimoniais – Patrimônio arqueológico Histórico e Pré-histórico, Patrimônio Imaterial, Patrimônio Material e o Patrimônio Ambiental e paisagístico – existentes no Município de Ipojuca e da grandeza cultural que esses bens conferiam a comunidade local. A proposta do trabalho era justamente fomentar a releitura, por parte do público alvo das palestras, a respeito das várias significações socioculturais que estes bens poderiam ter, de acordo com o tipo de olhar que o público dirigia a eles. E, para que isso se efetivasse, eram aplicadas algumas dinâmicas, de acordo com o público presente, a faixa etária e a ocupação por

eles exercida visando com isso uma maior fixação do conteúdo que estava sendo apresentado, discutido e problematizado.

Portanto, essa metodologia permitiu que o público participante externasse as suas opiniões, referências e pontos de vista sobre aquilo que sabiam e compreendiam a respeito da história local. Bem como; pudessem externar a compreensão que tinham a respeito da importância e valoração que atribuíam aos vários tipos de construções históricas existentes na área, deixando-os; à vontade para que se colocassem e interagissem ao longo das várias etapas que compunham cada oficina e palestra. Desta maneira, podemos utilizar o conhecimento daquelas pessoas da própria comunidade na construção e desenvolvimento das nossas palestras e oficinas, articulando todas as informações angariadas, na pesquisa documental e de campo, a àquelas levantadas junto a essas pessoas para a construção e execução do nosso trabalho. Buscando assim, transmitir algo que se tornasse inteligível àqueles indivíduos e que pudesse ter um retorno sociocultural efetivo à própria comunidade, e que pudesse contribuir para a promoção da efetiva preservação dos bens culturais que foram objeto desse trabalho.

A partir das primeiras impressões fornecidas, no início de cada palestra, elaboramos estratégias de intervenção ao material que já possuíamos foi de grande ajuda no decorrer de cada oficina e palestra. Sendo assim, atuávamos no sentido de conscientizar aquelas pessoas – estudantes, pescadores, agricultores, professores, donas de casa, gestores e etc, - quanto à importância de se conhecer a própria história e se apropriar do legado cultural deixado por seus antepassados. Assim como, alertá-los quanto à degradação e o risco de desaparecimento que, alguns importantes bens culturais históricos do município, estão sofrendo em razão do abandono e consequentes implicações socioeconômicas daí decorrentes. Construir uma ideia de preservação e salvaguarda, através do fomento do reconhecimento e apropriação cultural, desse patrimônio edificado, era a maior contribuição social que esse projeto se propôs a oferta aquela localidade.

Além do mais, os trabalhos de educação patrimonial que se seguiram objetivavam, na medida do possível, incentivar as pessoas da comunidade local a perceberem o patrimônio histórico-cultural como uma alternativa viável para a geração de emprego, renda, afirmação de suas identidades cultural e promoção de cidadania. Buscando-se, desta forma, incentivar a valorização pela própria comunidade da riqueza cultural e

histórica ali presente. Estimulando-os, assim, a construírem uma ideia de valorização e reconhecimento da importância desse patrimônio, para a sua história, enquanto elemento cultural capaz de gerar e incentivar a identidade de um grupo.

Foi possível, nessa etapa, a obtenção e somatização de excelentes resultados em termos de aprendizagem. O público participante, por sua vez, se mostrou bastante articulado, familiarizado com alguns dos conceitos utilizados e interessados em tudo o que lhes era passado a respeito dos diversos tipos de patrimônio de Ipojuca. Dando, os meios necessários para que pudesse identificar e perceber a importância de se preservar certos aspectos da cultura material e imaterial da localidade. Além de se mostrar capaz de propor ações de intervenção que pudessem contribuir para o conhecimento a respeito desses bens e a sua permanente proteção. Além do mais, o resultado pôde ser utilizado na elaboração de uma Cartilha de Educação Patrimonial que abordou importantes etapas e momentos desse trabalho.

Considerações Finais

Podemos afirmar que este trabalho de pesquisa e extensão acadêmica pôde executar, em sua etapa final - após a finalização das oficinas e palestras propostas em seu projeto maior – elaborar, publicar e distribuir uma Cartilha Educativa, intitulada “Patrimônio: Reconhecer e Preservar”, cuja temática versa a respeito do patrimônio histórico-cultural do município de Ipojuca e que contempla muito do que foi produzido ao longo das palestras e oficinas de educação patrimonial. A elaboração desta cartilha foi realizada; sob a coordenação das Professoras doutoras Suely Cristina Albuquerque de Luna e Ana Lúcia do Nascimento Oliveira, que também foram responsáveis pelo projeto maior, aqui já mencionado, além de contar com o patrocínio da Petrobras, através do convênio entre a Refinaria Nordeste Abreu e Lima e a Universidade Federal Rural de Pernambuco.

A referida cartilha, depois de elaborada, já em uma das etapas do Projeto de Educação Patrimonial, foi distribuída às instituições de ensino e associações comunitárias de Ipojuca. Na ocasião foram realizadas novas palestras de Educação

Patrimonial junto à comunidade local, onde exploramos todo o conteúdo dessas cartilhas. Em todos os momentos frisávamos que o material era fruto de um trabalho feito em conjunto entre pesquisadores e a comunidade local. Estas cartilhas também fizeram parte do material de apoio didático-pedagógico utilizado no Projeto “Petrobras / Projeto Expondo Cultura”, no qual também atuei como educador patrimonial. O referido projeto era composto de um ônibus-museu itinerante e cujo acervo é composto de material pré-histórico e histórico oriundo das escavações arqueológicas na área de Implantação da Refinaria Abreu e Lima - quando da realização do Projeto de “Resgate Histórico e Cultural dos Vestígios Arqueológicos na Área da Refinaria do Nordeste-Abreu e Lima, Ipojuca-PE”.

Desta forma, se pode afirmar que os frutos colhidos de todo esse trabalho são imensuráveis do ponto de vista educacional e do retorno social na região onde tudo se deu. Haja vista que ele buscou proporcionar considerável agregação de valor aos projetos aos quais esteve atrelado. Propiciando assim, o conhecimento e reconhecimento da imensa gama cultural presente em Ipojuca, por parte da comunidade local. Ademais, a prática didática participativa, deu a oportunidade para que crianças, adolescentes e adultos pudessem refletir criticamente e aprender, e também nos ensinar, a respeito do seu patrimônio e a importância da sua preservação e salvaguarda para as futuras gerações.

A relevância desse trabalho de pesquisa e extensão acadêmica deve-se ao fato, de que muitas das construções situadas naquela região, são belos e únicos exemplares da nossa arquitetura colonial, ainda de pé, no estado de Pernambuco. Como exemplo disso podemos citar: a Igreja de Nossa Senhora da Conceição, feita em estilo maneirista e datada do século XVIII, localizada no Sítio Outeiro em Ipojuca. Esses bens históricos refletem a cultura, a sociedade e os valores de um período crucial para a formação da nossa própria identidade enquanto povo e nação. Sendo assim, podemos dizer que a compreensão do papel que detinham naquela sociedade e das relações simbólicas que orbitavam no seu entorno são importantes para a formação cidadã.

Importa dizer que as discussões trazidas neste trabalho, ou seja, a Problematização da história do município de Ipojuca, a partir do seu patrimônio histórico-cultural, foi com o propósito de contribuir para a oferta de novos métodos e perspectivas de pesquisa e ensino de história através da educação patrimonial.

Buscamos, assim, demonstrar que a compreensão da história de uma dada localidade, pode ser obtida, estudada e interpretada por meio da pesquisa de campo, análise documental e trabalho de educação patrimonial. E, desta maneira, pode fomentar o estudo e o ensino de história de uma maneira clara, objetiva e didaticamente inteligível ao público ao qual se destina. Para tanto, buscamos discutir Ipojuca nos seus mais diversos aspectos socioculturais, não a descontextualizando, todavia, do contexto regional no qual está inserida.

Por fim, pode-se afirmar que, esta proposta de trabalho ao longo de sua execução se configurou como uma verdadeira odisséia histórica, uma vez que adentramos em muitas discussões que julgamos necessárias ao entendimento e contextualização de Ipojuca enquanto objeto de análise histórica. Porém, nada disso faria sentido se, no rastro desse trabalho, não tivéssemos tido a preocupação em buscar promover a aprendizagem por meio da mediação e transmissão do saber obtido junto aos integrantes da comunidade local. Penso que o trabalho do historiador só adquire um sentido social; quando ele se propõe a fazer uso de sua arte na promoção da integração sócio-cidadã dos indivíduos. E este foi o propósito último que o trabalho de educação patrimonial, relatado neste trabalho, se propôs a realizar.

Referências

ABREU, Martha (org.). *O negro no Brasil: trajetória e lutas em dez aulas de história*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

BAZIN, German. *A Arquitetura Religiosa Barroca no Brasil* / German Bazin; tradução Glória Lúcia Nunes. Rio de Janeiro: Editora Record, 1956.

BOXER, Charles R. *O Império Marítimo Português 1415-1825*. Lisboa: Ed. 70, 2011.

GENNARI, Emilio. *Em busca da liberdade: traços das lutas escravas no Brasil*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

GOMES, Geraldo. *Engenho e Arquitetura*. Recife: Fundação Gilberto Freyre, 1997.

HOLANDA, Sergio Buarque. *História Geral da Civilização Brasileira: administração, sociedade e econômica*. - Tomo I A Época Colonial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

MENEZES, José Luiz Mota. Casas-grande, Capela e Senzala. In: QUINTAS, Fátima (Org). *A Civilização do Açúcar*. Recife: Sebrae, Fundação Gilberto Freyre, 2007

SANTANA, Eduardo Augusto de. *História da Implantação e Desenvolvimento da Freguesia de São Miguel do Ipojuca entre 1594 – 1780: contada a partir dos seus engenhos açucareiros*. 2014. 190 paginas. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura Regional da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife: Editora da UFRPE, 2014.

WILLEKE, Frei Venâncio. Convento de STº. Antonio de Ipojuca. In: *Separata da Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Vol. 13. Rio de Janeiro, 1956.

A CULTURAL MATERIAL DA ANTIGUIDADE COMO POTENCIALIDADE PARA ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE MATERIAL CULTURAL OF ANTIQUITY AS POTENTIALITY FOR EDUCATION OF ANCIENT HISTORY IN BASIC EDUCATION

Beatriz Moreira da Costa*

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar o processo de elaboração de quatro tipos de materiais educativos desenvolvidos no projeto “Cultura Material da Antiguidade e os desafios da Educação Patrimonial”. O projeto, assim como os materiais, possui o intuito de efetivar um “local de encontro” entre conceitos e práticas, tais como Cultura Material, Educação Patrimonial e o Ensino de História Antiga. Através do desenvolvimento e aplicação dos produtos finais, comprovamos que a História Antiga é passível de ser ensinada de forma significativa aos estudantes e permite conceber a distância espaço-temporal como diferença, mas também como semelhança.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. História Antiga. Educação Patrimonial.

ABSTRACT:

The present article aims to present the process of elaboration of four types of educational materials developed in the project "Material Culture of Antiquity and the challenges of Heritage Education". The project, as well as the materials, has the purpose of establishing a meeting place between concepts and practices, such as Material Culture, Heritage Education and Teaching of Ancient History. Through the development and application of the final products, we prove that Ancient History can be taught meaningfully to students and allows us to conceive space-time distance as difference, but also as similarity.

KEYWORDS: Teaching History. Ancient History. Heritage Education.

* Mestranda em História Antiga pela Universidade Federal Fluminense. Bacharel em História (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Email: beatrizmoreira190@hotmail.com

Introdução

O Ensino de História no Brasil tem sido alvo de inúmeros debates acadêmicos nos últimos anos. Historiadores e pesquisadores do Ensino de História, cada vez mais, focalizam suas pesquisas sobre o currículo de História na Educação Básica. Entretanto, tal preocupação não está restrita às discussões de grupos envolvidos diretamente na produção do currículo formal. Progressivamente grupos e indivíduos envolvidos na produção histórico-escolar cotidiana, no chão-da-escola, povoam as demandas de mudança no Ensino de História para a Educação Básica.

Ao tomarmos esse local de fala como nosso, pretendo com o presente artigo apresentar o material de minha autoria produzido através do projeto coordenado pela Profa. Dra. Regina Maria da Cunha Bustamante, a qual atuou como orientadora da atual pesquisa de iniciação científica. O projeto que recebeu o nome de “Cultura Material da Antiguidade e os desafios da educação patrimonial” insere-se atualmente como certificador da potencialidade do Ensino de História Antiga nas sociedades contemporâneas. Assim como objetiva a produção do conhecimento histórico-escolar através da Educação Patrimonial, viabilizando maior dinamicidade no processo de ensino-aprendizagem.

O projeto é desenvolvido no âmbito do Curso de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 2007, contando com a presença de colaboradores de outras disciplinas e instituições de ensino. A proposta elaborada pela Profa. Dra. Regina Bustamante está pautada no acompanhamento presencial de disciplinas optativas do Curso de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Durante o processo, os alunos, individual ou grupalmente, desenvolvem materiais pedagógicos destinados à Educação Básica relacionando-o com o recorte temático proposto.

Atualmente o projeto está focalizado em produzir material didático a partir do acervo de Antiguidade do Museu Nacional do Rio de Janeiro, mas anteriormente

preocupou-se com outros acervos e materiais da antiguidade. Especificamente a partir do ano de 2010, o ponto de partida da atividade pedagógica foi o recorte temático do acervo do Museu Nacional, tais como alimentação, gênero, vestuário, corpo etc. Assim, possibilitamos a diversificação dos resultados do empreendimento: a cada semestre são produzidos diferentes tipos de matérias pedagógicas, tais como oficinas pedagógicas, revistas pedagógicas, folhetos didáticos, jogos de tabuleiro, jogos de cartas, maquetes, dramatização etc.

O olho escolhe como vê: percepções teórico-metodológicas

Existem três principais conceitos teórico-metodológicos que pautam não só o ato de criar, mas a escolha de como criar: a Educação Patrimonial, Cultura Material e as Práticas Cotidianas. Ou seja, tais conceitos nos possibilitam enxergar “como” criar o material pedagógico, mas também “o que” criar e propor. A partir dessas afirmações, entendemos que as etapas de elaboração, pesquisa, experimentação, compartilhamento e aplicação estão diretamente ligadas a metodologia que rege a profissão do historiador, assim como todo tipo de pesquisa histórica.

Para compreendermos e aplicarmos a Educação Patrimonial, mobilizamos a bibliografia produzida por Maria de Lourdes Horta. Para Horta (2003), a Educação Patrimonial adota como ponto de partida da atividade pedagógica o Patrimônio Cultural. Pode-se definir o Patrimônio Cultural como bens e valores, materiais ou imateriais, que podem ser expressos das mais variadas formas, como por exemplo, através de palavras, imagens, manifestações artísticas, monumentos, sítios arqueológicos, ritos, festas, celebrações etc. Tais expressões culturais compõem a identidade daqueles que compartilham seus sentidos. Dessa forma, a atividade proposta através da Educação Patrimonial tem que estar em estreito vínculo com a experimentação e com o contato direto com as evidências da cultura.

A Cultural Material introduz-se na proposta como viabilizadora do contato direto do indivíduo com as evidências da cultura da antiguidade. No campo das discussões historiográficas, a utilização da Cultural Material como documentação delineou longa trajetória. A documentação textual protagonizou a escolha pela

documentação histórica, sendo a principal porta-voz das inúmeras culturas existentes na História. Entretanto, essa tipologia de documentação, de uma forma geral, foi produzida por indivíduos letrados que correspondiam à minoria da população.

A partir da extinção da ideia de que a arqueologia era meramente uma ciência auxiliar da História, os vestígios materiais deixados pelas sociedades do passado obtiveram outro espaço no leque da documentação. Fato que veio ao encontro das preocupações da Escola dos Annales em um momento crucial, marcado pela mudança da concepção de História, de fazer História e de documentação histórica. A Escola dos Annales possibilitou e incentivou o estudo de grupos e indivíduos antes relegados. Dessa forma, tudo aquilo que foi produzido e modificado pelo homem pôde ser considerado como documentação histórica e como porta-voz de grupos e indivíduos do passado.

A Cultural Material pode ser definida como todo “segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem” (MENESES, 1983:112). Nessa definição, percebe-se que a atuação do homem na materialidade é pré-requisito para considerar-se algo disponível no meio físico como Cultura Material ou não. No caso dos estudos do mundo antigo, a inserção da Cultura Material no leque de documentação para os estudos históricos possibilitou o acesso a informações e grupos anteriormente desconhecidos ou relegados.

Boa parte da Cultura Material da Antiguidade, retirada de seus locais originais, encontra-se, atualmente, em exposições e/ou acervo técnico de Museus. Tal documentação é rica tanto para o trabalho de pesquisa quanto de ensino, pois uma vez que esse tipo de vestígio se encontra no arcabouço do historiador, também deverá alocar-se adequadamente no Ensino de História. Para isso, defende-se, em nosso projeto, a patrimonialização da Cultura Material, ou seja, a sua compreensão como Patrimônio Cultural, já definido como um bem responsável por compor a identidade e alteridade daqueles que compartilham seus sentidos.

Os Museus são em si potencialidade para o Ensino de História. Eles possibilitam um despertar para a sensibilidade em relação ao passado, através de sua arquitetura, de seu planejamento, da organização das exposições e, por fim, de seu acervo. No caso específico do Museu Nacional do Rio de Janeiro, a maioria dos objetos de Cultural Material expostos da Coleção de Antiguidade Clássica e Egito Antigo estão

ligados às práticas cotidianas dessas sociedades. Na coleção de Antiguidade Clássica, encontram-se expostos vasos de cerâmica de diversas temporalidades destinados ao consumo, ritualístico ou não, de vinho, além de vasos que propendiam ao armazenamento de grãos e líquidos. Estão expostos ainda lamparinas e artefatos ligados ao corpo, como perfumes e adornos. A exposição de Egito Antigo conta com artefatos vinculados às crenças funerárias e religiosas, tais como múmias, estelas funerárias, estatuetas votivas e adornos religiosos.

Como demonstrado acima, grande porcentagem dos artefatos de Cultura Material da Antiguidade estão ligados às práticas cotidianas, o que permite a pesquisa e ensino dessa faceta da vida antiga. A vida cotidiana das sociedades influencia os acontecimentos históricos, visto que é no cotidiano que as relações sociais se desenham. Pode-se afirmar, assim, que os fatos históricos são resultados e vetores das ações dos indivíduos e grupos na vida cotidiana. Faz-se, por isso, necessária a utilização dessa documentação na pesquisa e no ensino de História Antiga. Segundo Heller a “vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (HELLER, 1970: 20). Os próprios artefatos ligados ao cotidiano das sociedades antigas possuem a sua historicidade e dão voz, de forma mais ampla, aos indivíduos e grupos marginalizados pela documentação escrita, possibilitando a criação de novas hipóteses sobre as relações sociais na antiguidade.

Desse modo, percebe-se o estreito vínculo estabelecido entre Cultural Material, Educação Patrimonial, Ensino de História Antiga, Museus e Práticas Cotidianas. A Cultural Material exposta nos Museus permite, através da Educação Patrimonial a efetividade do Ensino de História Antiga, viabilizando um processo de ensino-aprendizagem dinâmico e significativo através do reconhecimento, observação, comparação, exploração, experenciação e apropriação daquilo que é parte identificadora do eu e do outro diante de um país multicultural. O

A prática dos conceitos: as atividades pedagógicas

Com o objetivo de demonstrar a forma como foram postas em prática as discussões explanadas nos tópicos anteriores, apresentarei as principais oficinas e materiais pedagógicos elaborados por mim, sob orientação da Profa. Dra. Regina

Bustamante, no projeto já explicitado. Optei por recortar a apresentação conforme a tipologia do material – uma Oficina Pedagógica, uma Revista Pedagógica, um Jogo de Tabuleiro e um Site Educativo –, explicando os eixos temáticos abordados em cada um, assim como seus objetivos didáticos e público-alvo.

É importante salientar novamente que os materiais foram elaborados como produto final de disciplinas optativas ministradas pela Profa. Dra. Regina Bustamante. As disciplinas possuem um plano de curso que permite o domínio do conteúdo, dos conceitos e métodos mobilizados. As disciplinas foram organizadas para, em um primeiro momento, discutirmos elementos da chamada História Pública, tais como Revistas de História, Documentários Históricos, Filmes com temáticas da antiguidade e Livros Paradidáticos. O acesso a esses produtos objetiva a análise crítica das abordagens presentes em materiais com os quais os estudantes e o público em geral possuem contato mais direto. O segundo momento consiste na leitura e discussão de artigos e livros acadêmicos sobre o assunto escolhido, visando enxergar as semelhanças e diferenças entre os materiais que são produzidos para a academia e os que se destinam ao público mais amplo. A terceira etapa se subdivide na análise da documentação histórica condizente ao tema, mais especificamente documentações textuais e de Cultural Material. O quarto e último ato objetiva a criação, individual ou em grupo, do material didático, tendo em vista toda a discussão realizada ao longo do semestre.

A Oficina Pedagógica: “Indo Além de Indiana Jones: A arqueologia do século XXI”.



Figura 1. Alunos em busca de artefatos egípcios no “sítio arqueológico”. Foto por Beatriz Moreira da Costa.

Pautando-nos pelas etapas já elucidadas, o objetivo da disciplina ministrada pela Profa. Regina em 2012 consistia em criar uma oficina pedagógica através de jogos cênicos, tendo como pauta a noção de espectador¹⁴. Dessa forma, elaboramos a Oficina Pedagógica intitulada “Indo além de Indiana Jones: A arqueologia do século XXI”, a qual teve como recurso didático a utilização do Teatro de Sombras e Contação de História. A oficina foi pensada para alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Portugal, localizada em São Cristovão, no Rio de Janeiro. Foi aplicada no Museu Nacional do Rio de Janeiro, utilizando o acervo de Cultural Material de Egito Antigo.

O tema da oficina consistiu em abordar os rituais funerários representados na religião egípcia antiga com o objetivo geral de problematizar tais rituais e também expor o trabalho de um arqueólogo na atualidade. A oficina foi dividida em três etapas:

Etapa	Descrição
<p>Jogo 1: Escavação Arqueológica</p>	<p>No Jogo 1, realizamos a simulação da escavação de um sítio arqueológico com o objetivo de demonstrar a metodologia do trabalho de um arqueólogo na atualidade.</p> <p>Distribuímos três protótipos de sítio arqueológico pelo espaço do Auditório do Museu Nacional, em cada sítio existiam objetos do cotidiano da atualidade e estatuetas de deuses egípcios presentes na exposição de Egito Antigo do Museu Nacional da UFRJ, mais especificamente Ísis, Osíris, Anúbis e Hórus (deuses envolvidos no Mito de Osíris). Em cada sítio, estava localizado um monitor da oficina.</p> <p>Os alunos recebiam a missão de encontrar tais objetos e ao encontrá-los, analisá-los conforme um profissional da área. Os alunos obtiveram ajuda de perguntas catalizadoras para completar essa tarefa, tais como: “O que vocês estão vendo?”, “O que essa estátua está representando?”, “É uma mulher ou um homem?”, “Quais são os adereços dele (a)?”. Juntamente com os questionamentos sobre as estatuetas, foram apresentadas as ferramentas que um arqueólogo utiliza para realizar o seu trabalho (pás, ancinhos, enxada e pincel).</p>

¹⁴ A noção de Espectador está relacionada com a atuação e participação ativa do espectador na dramatização. Dessa forma, a dramatização necessita da presença do espectador como ator.

<p>Jogo 2: Contação de História através do Teatro de Sombras</p>	<p>Após finalização da etapa anterior, os alunos se sentaram em semicírculo na área do auditório em que ocorreria o <i>Teatro de Sombras</i> com a Contação do Mito de Ísis e Osíris. As estatuetas encontradas anteriormente foram trabalhadas em grupo, de forma que cada aluno foi à frente para explicar a estatueta que encontrou. Em seguida, foi explicado a relação entre as estatuetas encontradas, o Museu Nacional e o Mito de Ísis e Osíris.</p> <p>A história contada no Teatro de Sombras foi uma versão adaptada do “Romance de Ísis” presente no livro “As Melhores Histórias da Mitologia Egípcia” de Carmen Seganfredo e A.S Franchini (p.53-132).</p>
<p>Finalização</p>	<p>Para finalizar, solicitamos que os alunos se sentassem em semicírculo e iniciamos o debate com as perguntas abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O que mais chamou sua atenção na história? ✓ Quem eram os personagens da história? ✓ Quais eram as crenças sobre a pós-morte na religião egípcia antiga? E nas religiões atuais? ✓ Há alguma semelhança da religião egípcia com a religião atual? ✓ De acordo com o que vocês aprenderam na oficina: o que um arqueólogo faz? Qual a relação entre o trabalho do arqueólogo e um museu?

A oficina foi muito bem avaliada pelos alunos e pelos professores envolvidos. Ao final da atividade, solicitamos que todos os alunos preenchessem uma folha de avaliação e, em grande parte, eles avaliaram como ótima e deixaram pequenos textos agradecendo a oportunidade e afirmando que tinham aprendido muitas coisas novas.



Figura 2. Aluno identificando o artefato egípcio. Foto por Beatriz Moreira da Costa.

A Revista Pedagógica “Aqua et Vinum”

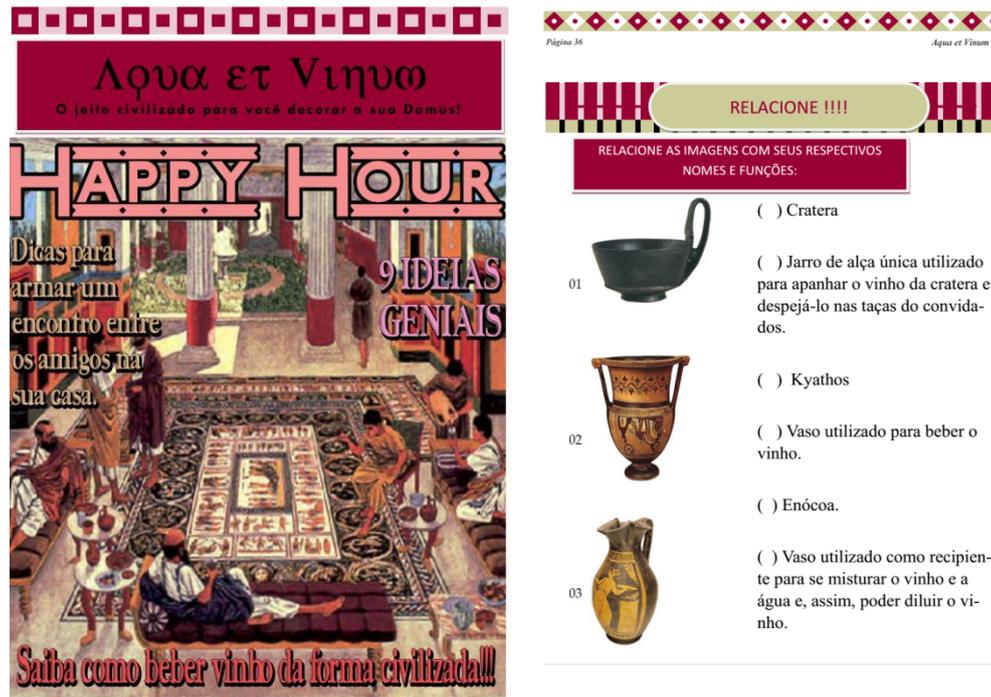


Figura 3. Capa da Revista "Aqua et Vinum" e Exemplo de Atividade Pedagógica. Design gráfico por Beatriz Moreira da Costa.

A Revista *Aqua et Vinum* consiste em uma Revista Pedagógica que aborda as práticas cotidianas na Roma Antiga. Foi elaborada no ano de 2014 como resultado final da disciplina optativa, ministrada pela Profa. Dra. Regina Bustamante sobre o Espaço Social na Roma Antiga. A Revista objetiva auxiliar o aluno na descoberta, possibilitando que o processo de ensino-aprendizagem sobre a antiguidade seja divertido e prazeroso. Está dividida em partes informativas que possuem atividades pedagógicas complementares, as quais demandam do educando habilidades como observação, registro, exploração e apropriação do conteúdo ensinado em aula.

O eixo temático que compôs o fio condutor da criação foi o Espaço Social na Antiguidade. Dessa forma, escolheu-se a casa romana – a *domus* – como temática da Revista. Na perspectiva da história do cotidiano, é necessário entender que o espaço é produto e produtor de relações sociais (ANDRADRE, 2002:36). A autora levanta essa afirmativa ao analisar a produção bibliográfica das distintas áreas das ciências humanas que buscam apreender o que é cotidiano na Grécia Antiga. Para Andrade, é necessário romper com a visão reificante da história do cotidiano, que parece prometer desvelar a realidade grega antiga. Dessa forma, o que é importante salientar é que ao utilizarmos

a ótica do cotidiano da vida social para pensarmos as sociedades antigas, devemos buscar a interligação espaço e cotidiano. Segundo Michel de Certeau – teórico mobilizado pela autora – o espaço é um lugar praticado, ou seja, é apropriado pelo uso.

Se o espaço é apropriado pelo uso e, na experiência do vivido, quem habita esse espaço é quem faz uso dele e nele, podemos perceber como é decisivo prestar atenção ao que parece óbvio e efêmero. Assim, ao longo da revista, buscamos efetivar a interdependência dos conceitos de espaço e cotidiano. Explicamos o que é uma *domus* e quais os cômodos que a compõe com o objetivo de demonstrar esse espaço como lugar praticado, como experienciado através do vivido e do cotidiano. Ou seja, como uma *domus* romana pôde desempenhar diversas funções e significados de acordo com o seu uso.

A abordagem da casa romana foi crucial, pois uma das preocupações da Revista consistiu na mobilização do acervo de Antiguidade Clássica do Museu Nacional que em sua grande parte está vinculada a esse espaço. Assim, possibilitamos ao leitor, imaginar o espaço no qual o artefato ou o vaso cerâmico se encontrava na realidade da Roma Antiga e como ele era apropriado e utilizado pelos diversos indivíduos.

A Revista está dividida seções/capítulos, descritos na tabela abaixo:

Seção	Descrição
Seção 1: - O Que é uma <i>Domus</i> ? - Como é dividida uma <i>domus</i> ?	Nesse capítulo inicial, objetivamos a apresentação do que é uma <i>domus</i> romana, quais são os principais tipos e como elas se subdividem em cômodos conforme seus tamanhos e projetos arquitetônicos. Exibimos uma planta de uma casa atual e de uma <i>domus</i> , buscando traçar paralelos entre semelhanças e diferenças. A atividade educativa da seção consiste em uma Cruzadinha com os nomes dos cômodos da <i>domus</i> e sua descrição. Ainda solicitamos um texto de comparação entre as casas da antiguidade e as da atualidade a ser redigido pelo estudante.
Seção 2: - Domus à La Etruca. -Evolução Arquitetônica da Domus.	Iniciamos a apresentação da evolução arquitetônica da Domus de forma interativa com o surgimento de uma personagem fictícia chamada “Metella Crassi”. A personagem encarna uma arquiteta da antiguidade que estaria sendo entrevistada por um jornalista da Revista. É importante salientar que a fotografia da personagem é proveniente do acervo do Museu Nacional da UFRJ.

<p>Seção 3: Happy Hour: Dicas para armar um encontro com os amigos em casa</p>	<p>A seção inicia com um trecho retirado da Sátira Oitava – O Banquete de Horácio, no qual o autor dá detalhes satíricos sobre um banquete. Seguido pela “Coluna Social” presente em muitas revistas contemporâneas. Criamos personagens fictícios a partir da iconografia dos Vasos Clássicos do Museu Nacional da UFRJ que opinam sobre banquetes que costumam frequentar. A matéria seguinte consta da apresentação dos pratos mais comumente oferecidos nos banquetes. A atividade educativa solicita que o estudante realize uma lista de compras para o banquete perfeito, com preços em moedas romanas.</p> <p>Segue ainda texto sobre o consumo de vinho na antiguidade romana como elemento de distinção social e as normas de se portar durante um banquete, com gráfico de um <i>triclinium</i>.</p>
<p>Seção 4: Hora da Decoração: Organize o <i>triclinium</i> de forma correta.</p>	<p>Na última seção, buscamos apresentar e problematizar os vasos clássicos – mais especificamente a <i>Cratera</i>, <i>Enócoa</i>, <i>Kylix</i>, <i>Kántharos</i>, <i>Skyphos</i> e <i>Kyatbos</i> - do Museu Nacional da UFRJ de forma mais sistemática. A proposta pedagógica consiste na aprendizagem de como organizar e decorar o banquete da forma que um romano faria. Para isso, dispusemos imagem dos vasos clássicos, com suas definições de uso na Roma Antiga. A atividade educativa final propõe que o estudante complete um caça-palavras com os nomes originais dos vasos e também um jogo de complete com desenhos, para incentivar a apropriação e criatividade.</p>

O Jogo de Tabuleiro “Sherlock Rome”



Figura 4. Tabuleiro do Jogo "Sherlock Rome". Arte gráfica por Beatriz Moreira da Costa.

O jogo de tabuleiro educativo “*Sherlock Rome*” consiste em uma adaptação do famoso jogo já existente chamado “Detetive” para a Roma Antiga. A proposta foi elaborada no ano de 2014 como resultado final da disciplina optativa, ministrada pela Profa. Dra. Regina Bustamante sobre o Gênero na Antiguidade. A jogo possui a mesma linha de raciocínio pedagógico da *Revista Aqua et Vinum* ao mobilizar a relação entre espaço e cotidiano. Adicionamos outro viés nessa relação ao problematizarmos as relações de gênero existentes nesses lugares praticados.

A história do jogo ocorre em um ambiente pós-assassinato de um senador romano, no qual os jogadores precisam descobrir quem realizou o crime, como (com qual arma ou artefato) e em qual lugar da casa. O jogo proporciona a experimentação da vivência dos personagens dentro de uma *domus* romana. Para isso, modificamos os tradicionais lugares da casa em que os assassinatos possivelmente ocorreram, transformando-os em cômodos de uma *domus*. As pistas do jogo original consistiam em armas, facas, etc, mas no nosso jogo são artefatos da exposição de Antiguidade Clássica do Museu Nacional da UFRJ. Assim como os personagens são representados pela iconografia dos vasos clássicos da mesma exposição.

O jogo obteve ampla recepção de professores da educação básica e licenciandos de História, segue abaixo os detalhes:

Item	Descrição
<p>Item 1: - Regras do Jogo</p>	<p>No começo do jogo, 3 cartas (suspeito, pista e local) são selecionadas aleatoriamente e colocadas em um envelope, para que ninguém as veja. Estas cartas revelarão a identidade do assassino, o objeto usado no crime e o local onde aconteceu o assassinato. O restante das cartas são dadas aos participantes.</p> <p>O objetivo é resolver o crime, isso ocorre quando alguém descobre quais são as cartas que estão dentro do envelope. No total existem 6 suspeitos, 6 armas e 8 locais, que combinados resultam em um total de 288 possibilidades. Durante o jogo, um jogador por vez palpa quais as três cartas que ele acha que está no envelope. O jogador que deu o palpite deve escolher outro participante para</p>

	<p>desmentir alguma informação dada (assassino, arma ou local). O jogador que deve desmentir o palpite deve exibir uma das cartas que faça parte do palpite, provando que tal carta não pode estar no envelope. A carta deve ser mostrada apenas a quem palpitou.</p> <p>Quando um dos jogadores achar que desvendou o crime, faz uma acusação, na qual diz em definitivo quem é o autor do crime, qual o objeto usado, e em qual cômodo ocorreu o assassinato. O acusador deve verificar as cartas contidas no envelope, mas em segredo. Caso ele tenha acertado, é o vencedor do jogo. Se ele tiver errado, estará eliminado, apenas podendo desmentir o palpite dos outros participantes.</p>
<p>Item 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diário de Roma - Personagens 	<p>Para ambientarmos melhor o jogo, criamos o “Diário de Roma” que é um jornal fictício da Roma Antiga. No jornal, foi publicada a seguinte notícia:</p> <p style="text-align: center;">“SENADOR ASSASSINADO</p> <p style="text-align: center;">Por Lucius Octavius</p> <p><i>A guarda romana informou ao ‘Diário de Roma’ que ontem à noite foi encontrado o corpo do senador Quintus Cornelius Cinna. Durante a ronda noturna, os vigilis escutaram ruído próximo a domus do senador e, pensando ser intrusos, foram verificar os possíveis delinquentes. Porém se depararam com o senador morto.</i></p> <p><i>A investigação inicial aponta que o senador foi morto em sua própria domus e seu corpo foi arrastado para fora desta após ter sido executado. Os principais suspeitos são membros de sua família que estão sendo interrogados. Veja abaixo a lista de suspeitos e seus possíveis motivos que levaram ao assassinato do senado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Servia Cinna: <i>Esposa do senador. Vive completamente à mercê do marido. Servia é constantemente agredida pelo marido.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • Appia Cornelius Cinna: <i>Irmã do senador. Por ainda estar solteira, já que não conseguiu um bom casamento, ela vive com o a família. Alvo de abuso constante pelo senador.</i> • Gnaea Cornelius Cinna: <i>Filha do senador. Foi negado o casamento com um plebeu, Lucius, por quem está apaixonada. Deverá se casar com alguém de preferência do pai.</i> • Tiberius Cornelius Cinna: <i>Irmão do senador. Odeia o irmão e o pai pela forma que tratam Appia, a irmã com quem tem uma relação próxima.</i> • Lucius Menenius Cursor: <i>Plebeu, apaixonado por Servia. Sonha em casar-se com a filha do senador, porém é repugnado pela família da amada, a qual não deixa que se casem.</i> • Publius Cornelius Cinna: <i>Filho do senador. Ganancioso, quer assumir os negócios da família imediatamente, porém só pode fazê-lo com a morte do pai. ”</i>
<p>Item 3: - Cartas do Jogo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartas dos Personagens Suspeitos: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Servia Cinna (Azul Marinho)</i> 2. <i>Gnaea Cornelius Cinna (Vermelho)</i> 3. <i>Publius Cornelius Cinna (Amarelo)</i> 4. <i>Tiberius Cornelius Cinna (Verde)</i> 5. <i>Appia Cornelius Cinna (Rosa)</i> 6. <i>Lucius Menenius Cursor (Azul Piscina)</i> • Cartas das Pistas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Lamparina 2. Cálice 3. Prato 4. Vidro de Perfume 5. Cabo de Espelho 6. <i>Askós</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • Cartas dos Locais: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Peristylum</i> 2. <i>Atrium</i> 3. <i>Triclinium</i> 4. <i>Tablinum</i> 5. <i>Cubiculum</i> 6. <i>Larario</i> 7. <i>Latrinae</i> 8. <i>Culina</i>
--	--

O site educativo “Aprendendo com Clio”



Figura 5. Imagem da seção superior da Página Inicial do Site Aprendendo com Clio. Imagem por Beatriz Moreira da Costa.

O site Aprendendo com Clio (www.aprendendocomclio.wix.com/lhia) foi construído com a intenção de compartilhar as oficinas pedagógicas criadas e realizadas pelo Laboratório de História Antiga da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LHIA/UFRJ) desde 2007 com o público discente e docente da Educação Básica. Na totalidade, desde 2007, foram produzidas cerca de 30 oficinas pedagógicas e, como evidenciado anteriormente, cada uma possui diferentes estratégias didáticas para o ensino escolar da História Antiga.

As oficinas disponibilizadas possuem semelhança com o material apresentado nos tópicos anteriores: elas foram desenvolvidas a partir do acervo de Egito, Grécia e

Roma acervo exposto na Exposição Permanente de Antiguidade do Museu Nacional. Objetivando publicizar e disponibilizar o material criado por mim – inclusive a Revista *Aqua et Vinum*, Jogo de Tabuleiro *Sherlock Rome*, entre outros – e por outros alunos da graduação em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, elaborei e executei, em março de 2015, o site "Aprendendo com Clio". O site foi pensado como uma ferramenta que possibilita o nosso projeto a alcançar lugares além do espaço curricular da universidade, diminuindo o espaço entre Escola e Universidade.

O site está dividido em seções específicas para cada sociedade antiga, facilitando o acesso e busca. Em nossa página inicial, contamos com a divulgação das fotos das oficinas já realizadas e também com chamadas em slide que direcionam para as páginas das oficinas pedagógicas. Na aba “Trombeta de Clio”, apresentamos o projeto e as etapas de sua idealização. No menu “Oficinas Pedagógicas”, o docente/discente/etc terá acesso ao material completo desenvolvido em cada oficina. No sub-menu “Grécia Antiga”, estão disponíveis exatamente 10 (dez) oficinas pedagógicas utilizando o acervo do Museu Nacional com temáticas variadas, tais como corpo, alimentação, gênero, vestuário. Já no sub-menu “Roma Antiga”, possuímos 11 (onze) oficinas pedagógicas também abarcando essa diversidade de temas e abordagens. Sobre Egito Antigo temos 4 (quatro) oficinas abordando alimentação, corpo e arqueologia.

Considerações finais

A História chamada de Antiga faz parte do repertório cultural dos brasileiros. (GUARINELLO, 2013:7)

A elaboração de estratégias para o ensino de História Antiga é um desafio para especialistas e educadores da área. Mas a partir da participação do projeto em questão percebe-se uma quantidade imensurável de ferramentas para visam quebrar essas barreiras. Trabalhar com a Cultura Material não é somente algo extremamente inovador e instigante no campo da pesquisa, mas igualmente relevante em termos qualitativos no âmbito da educação, pois o passado se torna mais compreensível e próximo uma vez que o aluno/aluna está em contato direto com um artefato utilizado por essas sociedades.

Um dos diversos objetivos do Ensino de História na atualidade é a superação do uso de discursos naturalizados. Superação essa que, quando realizada, possibilita ao educando construir as suas próprias concepções, significados e valores, de acordo com a consolidação de seu conhecimento histórico e crítico, para “os outros” personificados pelas sociedades antigas.

A partir desse breve panorama sobre o projeto “Cultura Material da Antiguidade e os desafios da Educação Patrimonial” e a apresentação de alguns dos resultados até o presente momento, verifica-se e afirma-se a necessidade da continuidade não só do projeto, mas de iniciativas como essa no âmbito da academia e da escola. Em nosso site e em nossa página no Facebook, evidencia-se o entusiasmo do público ao entrar em contato com nossas propostas educativas. Mostramos, através dos materiais pedagógicos, que a História Antiga é passível de ser ensinada de forma significativa aos estudantes e permite conceber a distância espaço-temporal como diferença, mas também como semelhança.

Referências

ANDRADE, Marta Mega. *A vida comum: espaço, cotidiano e cidade na Atenas Clássica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COSTA, B. M.. O site Aprendendo com Clio: um lugar de encontro entre a Educação Patrimonial e o Ensino de História na Educação Básica. *Revista do CFCH*, 2016.

COSTA, B. M.; SEIXAS, N. T. “Aqua et Vinum”: uma proposta pedagógica para o acervo de Antiguidade Clássica do Museu Nacional do Rio de Janeiro. *Revista do CFCH*, v. 2, p. 1, 2014.

GRUNBERG, E.; HORTA, M. L. P.; MONTEIRO, A. Q. *Guia básico da Educação Patrimonial*. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 2009.

GUARINELLO, N. L. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2013.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. et alli. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN/ Museu Imperial, 1999.

MENESES, U. T. B. de. A Cultura Material no estudo das civilizações antigas. *Revista de História* (115): 103-117, 1983.

HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ESCOLA ESTADUAL DE PAULISTA

Isabela Nathália Nunes Tristão*
Adriana Maria Paulo da Silva**

RESUMO

O presente relato decorre de um conjunto de atividades desenvolvidas entre os bolsistas do Programa Institucional e Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em História da UFPE e os discentes da Escola Estadual de Paulista (atual EREM Paulista). As intervenções em questão focalizaram a importância da Educação Patrimonial através do estudo da História local. Utilizando a História Oral como uma ferramenta e fonte histórica, as ações na escola resultaram no projeto intitulado Tecelões da Memória Operária: a História de Paulista didatizada, dividido em duas etapas de intervenção. Na primeira etapa, a execução do projeto promoveu estratégias para a valorização, por parte dos estudantes, dos bens materiais e imateriais constitutivos da cidade de Paulista, por intermédio das aulas de história. Na segunda etapa, a realização de oficinas utilizando a metodologia da História Oral e análise de imagens da cidade, indicaram que o trabalho de ex-operários na Companhia de Tecidos de Paulista foi responsável pela formação e desenvolvimento da dita cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação patrimonial. História local. História oral.

*Graduanda no curso de licenciatura em História na Universidade Federal de Pernambuco. Atua como bolsista no Programa Institucional e Bolsa de Iniciação à Docência. Email: isabela.tristao@hotmail.com

**Possui graduação (licenciatura e bacharelado) em História pela Universidade Federal Fluminense (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1999) e doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco. Email: adrianampsilva@gmail.com

Introdução

O Programa Institucional e Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) , coordenado pelas professoras Adriana Maria Paulo da Silva e Isabel Guillen , conta com 25 bolsistas, atuantes em 5 escolas, em diferentes bairros e cidades da região metropolitana do Recife. Seu principal objetivo é inserção qualificada das licenciandas e licenciandos do curso de História no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, promovendo meios para a criação de novas experiências didáticas e sociais, direcionadas para uma melhor formação dos(as) licenciandas(os), para a articulação entre os professores das escolas e os docentes da UFPE e para a melhoria das aprendizagens, em história, dos estudantes das escolas envolvidas no projeto.

Guiadas pelos objetivos do PIBID, escolhemos empreender ações que articulassem a história da Cidade de Paulista, localizada na Região Metropolitana do Recife/ PE, com as vivências dos sujeitos da Escola Estadual de Paulista, entre os meses de março e dezembro de 2015, com a finalidade de sensibilizá-los para a valorização da história da “sua” cidade e aproximá-los das práticas de elaboração da história, enquanto campo disciplinar específico. Nas nossas intervenções, destacamos as rupturas e permanências políticas, culturais, econômicas e sociais presentes na história da cidade.

Neste texto, discutiremos práticas relacionadas à Educação patrimonial e ao ensino de História local, articulando-as com os relatos das experiências dos discentes no processo de ensino-aprendizagem na escola, os quais consideramos relevantes para a atuação de professores de história (em formação ou não). Esses professores, cada vez mais, deparam-se com a necessidade de mediar as relações entre os sujeitos aprendentes, seus mundos e suas representações, por intermédio de diversos aspectos

(étnicos, culturais, sociais, das relações de trabalho e poder, dentre outras), constitutivas da memória social e coletiva (FONSECA, 2003, p. 164).

Desenvolvimento

A experiência do PIBID pode ser traduzida como uma grande oportunidade para os estudantes de História e um momento de aproximação entre os saberes da Universidade e os saberes da escola.

Para o desenvolvimento da articulação entre ensino e pesquisa, iniciamos, na fase de planejamento das atividades práticas do projeto, um levantamento bibliográfico e percebemos que, de acordo com o “Guia básico da Educação patrimonial” (HORTA, 1999), o trabalho nesse campo se configura em quatro etapas: observação, registro, exploração e apropriação. Seguindo essa divisão, o primeiro momento do projeto em questão consistiu em um período de observação, a fim de compreender como ocorriam as dinâmicas nas aulas de História. Naquela ocasião, percebemos que os estudantes apresentavam um distanciamento em relação à disciplina de História e, além disso, tinham dificuldades de se verem como sujeitos ativos na construção da Cidade de Paulista. Ao observarmos o distanciamento mencionado acima, elaboramos e ministramos aulas sobre História local, destacando as ações das (os) trabalhadoras e trabalhadores da cidade e a riqueza patrimonial do lugar (relacionada com a história social do trabalho). Nosso público-alvo foram as (os) estudantes dos primeiros e segundos anos do Ensino Médio.

Levamos em consideração o fato de que o ensino de História Local poderia funcionar como um ponto de partida para a promoção de aprendizagens em História. De acordo com Santos, o ensino da história do bairro

leva-os (os alunos) a entender (em), no sentido inverso, que a história mundial, nacional e regional chega ao seu bairro, à sua rua, à sua sala de aula, articulada entre si e explicando muito do cotidiano dos que ali viveram no passado, ou o que eles próprios vivem na atualidade. (SANTOS, 2002, p. 111).

Consideramos então, que esse estudo pode trazer contribuições metodológicas ao processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História, articulada à Educação Patrimonial.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), a temática de Educação Patrimonial está prevista para o ensino fundamental. Neste, os temas transversais, pluralidade cultural e o meio ambiente abrem possibilidades para o diálogo entre questões referentes ao patrimônio (e às práticas de patrimonialização) e conseqüentemente dão espaço a projetos de Educação Patrimonial nas turmas do Ensino Médio. Destacamos também que

A Constituição Federal de 1988, no artigo 216, entende como patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I. as formas de expressão; II. os modos de criar, fazer e viver; III. as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV. as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V. os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico (FONSECA, 2003, p. 59-60).

Pressupomos a Educação Patrimonial como “instrumento de “alfabetização cultural” promotor de leituras do mundo ao nosso redor, levando-nos a nos aproximar, sempre e mais do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal nos quais estamos inseridos” (HORTA, GRUNBERG E MONTEIRO, 1999, p. 6). E, além disso, junto com o IPHAN (Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) entendemos a Educação Patrimonial como “(...) os processos educativos formais e não-formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações” (CARTILHA, 2012).

Decididos (as) a estimular a valorização, por parte dos estudantes, do seu lugar sócio geográfico de vida e trabalho, e das referências patrimoniais que o compõem, nos aproximamos também da proposição de Leandro Henrique Magalhães (MAGALHÃES, 2009), segundo o qual, é necessário superar o uso educacional tradicional dos bens patrimoniais (que cristaliza e universaliza memórias e experiências) em direção a uma prática mais problematizadora. E neste sentido, consideramos fundamental, como pressuposto educativo, que estudantes não apenas identifiquem e se identifiquem com a historicidade dos bens patrimoniais já existentes em seus lugares de referência, mas também sejam capazes de problematizarem os sentidos e significados (sociais, culturais, políticos e econômicos) tantos dos bens politicamente reconhecidos

e quanto daqueles que, apesar de não terem sido oficialmente patrimonializados, guardam as representações de grupos invisibilizados culturalmente e/ou em desvantagem socioeconômica, conforme nos ensinou Gilberto Velho (VELHO, 2006).

Para os nossos planejamentos das aulas sobre a História da cidade de Paulista utilizamos como referência principal as obras de Rosilene Alvim e José Sérgio Leite Lopes, os quais desenvolveram um estudo não só historiográfico como também etnográfico sobre a cidade e suas gentes, através dos relatos de ex-operários da Companhia de Tecidos Paulista (CTP)¹⁵, entre 1976 e 1983.

“A Tecelagem dos Conflitos de Classe na “Cidade das Chaminés”, do José Sérgio Leite Lopes (1988), nos ajudou na compreensão metodológica da História Oral, bem como na articulação dessa metodologia com a história da cidade de Paulista, visto que, através das entrevistas com ex-operários, o autor abordou criticamente as ações da família dos Lundgrens, donos da fábrica e de grande parte das terras da atual cidade. E sob um olhar, entendido pelo autor como uma “antropologia da classe operária”, ancorou a construção do conhecimento histórico sobre a cidade, na perspectiva dos próprios operários.

O aumento do número de trabalhadores e de seus familiares promoveu o desenvolvimento do núcleo urbano da cidade de Paulista com a instalação de diversos espaços construídos pela CTP. A memória de um grupo específico (a dos trabalhadores da antiga fábrica) nos moveu a perceber, no decorrer das aulas, a relação de dominação¹⁶ que naquele território se desenrolava, principalmente quando se levava em consideração a conexão existente entre a fábrica e sua vila operária, evidenciando o controle político-econômico que a Companhia de Tecidos Paulista mantinha sobre a cidade.

Como desenvolvimento de atividades propostas em sala de aula e levando em consideração a perspectiva dos discentes, fizemos um levantamento, em grupo, de alguns dos lugares mais significativos da Cidade, e, posteriormente, construímos uma

¹⁵ A História de Paulista relaciona-se diretamente à expansão da indústria têxtil em Pernambuco, mais especificamente, o desenvolvimento da Companhia de Tecidos Paulista, uma vez que a CTP foi um dos principais fatores responsáveis pelo desenvolvimento urbano da Cidade (LOPES, 1988).

¹⁶ De acordo com a bibliografia utilizada, é possível identificar uma dominação material, imaterial e simbólica nas relações entre os Lundgrens e os operários da CTP, visto que as conexões entre esses sujeitos se baseavam naquilo que Lopes (1988) chamou de “sistema paulista” - a propagação de um conjunto de práticas simbólicas e “benefícios sociais” para um maior controle da fábrica e do seu entorno.

“trilha afetiva”, cujo percurso feito pelos (as) envolvidos (as) passou pelo casarão dos Lundgrens, pela antiga Fábrica de Tecidos Paulista, pela feira do centro de Paulista, pela Igreja Santa Isabel e pela Praça Agamenon Magalhães.

A medida que seguíamos a trilha, percebemos que os alunos (as) da Escola Estadual de Paulista aproximaram-se e identificaram-se com os lugares discutidos nas aulas anteriores, sobretudo identificando os bens materiais e imateriais constitutivos da cidade de Paulista, conforme comentaram Horta e outros autores a respeito da positividade de ações deste tipo (HORTA, GRUNBERG E MONTEIRO, 1999, p. 26).

A partir da ideia de “centro histórico”, problematizamos, junto com os (as) estudantes, as noções de “centro” e “periferia”, destacando o quanto estas são artificiais a depender dos lugares sociais e dos agentes que as definam e defendam. Destacamos tanto existência do “centro” e das “periferias” dentro dos cânones históricos da cidade, quanto estimulamos uma reflexão sobre quais eram os espaços centrais e os espaços periféricos para as(os) estudantes ao elaborarem, compartilharem e vivenciarem suas trilhas afetivas (DE CERTAU, 1982; RUSSEL-WOOD, 1998).

Defendemos que o trabalho com História local deve proporcionar uma nova análise sobre a realidade social e a construção das identidades (sempre no plural) históricas, sociais e políticas dos (as) estudantes (DE CERTAU, 1995). E exercitamos, ao fazer isso, uma concepção ampliada de patrimônio, indo além de espaços formais de educação (escolas), não nos restringindo a objetos tombados ou depositados em museus e nos direcionando também às práticas sociais vivenciadas por grupos sociais específicos (no caso, dos (as) trabalhadores da fábrica) na ambiência da cidade.

A partir das impressões dos discentes, obtidas com a realização desta atividade, nos convencemos da importância dos vínculos entre os conhecimentos científicos e o cotidiano (de quem “aprende” e quem “ensina”), e da necessidade de proporcionarmos experiências didáticas que extrapolem os muros escolares e estimulem as (os) estudantes a atuarem como partícipes da história da sua cidade, construindo-a, fabricando-a, inclusive.

História Oral em foco

Antes da mencionada “trilha”, a equipe do PIBID realizou uma “pré-trilha”, passando pelos lugares escolhidos (sem os estudantes da EEP), com o objetivo de identificar aspectos importantes da História da cidade, através de conversas com antigos moradores e trabalhadores da cidade. Além disso, também tivemos a oportunidade de fazer uma entrevista, metodologicamente orientada, com uma ex-operária da CTP, a Sr.^a Rosália Ferreira Alves Bezerra . Todos esses materiais foram disponibilizados para os estudantes e uma parte destes foi didatizada para uma atividade posterior: uma oficina de História Oral.

Nesta etapa do projeto, discutimos questões relacionadas ao conceito da História Oral, evidenciando a resistência que a produção de fontes orais sofreu/ sofre dentro do nosso campo disciplinar, História. Utilizamos a História Oral como metodologia e ferramenta pedagógica para ampliarmos nossos conhecimentos a respeito da História Local (SAMUEL, 1989) . Promovemos uma atividade para associar a bibliografia utilizada, a entrevista feita com a Sra. Rosália Bezerra e as primeiras aulas ministradas sobre História Local. No contexto da aula, apresentamos trechos selecionados a transcrição aos estudantes e solicitamos que eles identificassem, na fala da ex-operária, as práticas de atuação local dos Lundgrens.

A organização dessa oficina objetivou executar o passo-a-passo da construção de uma fonte oral, indicando as memórias de antigos trabalhadores e trabalhadoras da CTP, aspectos materiais e simbólicos da sua vivência e, seguidamente, orientar os estudantes para que construíssem seus próprios roteiros de entrevistas e, por conseguinte, suas fontes.

Concordamos com Brayner quando diz que “a cultura e a memória são elementos que fazem com que as pessoas se identifiquem umas com as outras, ou seja, reconheçam que têm e partilham vários traços em comum” (BRAYNER, 2007, p. 07). Acreditamos que construção de uma cidade mais solidária e humana depende, em larga medida, da promoção de atividades escolares deste tipo.

A História de Paulista através de imagens

Ao fim das atividades, através de uma articulação entre as (os) licenciadas (os) e alguns organizadores do Sindicato dos Tecelões, em Paulista, obtivemos antigas imagens da Cidade e planejamos uma atividade de forma que todo a Escola (e não apenas as turmas com as quais trabalhamos) acessassem o material.

Além das atividades já mencionadas, os estudantes também produziram um mural iconográfico da Cidade de Paulista. A produção desse mural se deu da seguinte forma: primeiro os discentes selecionaram as fotos que consideraram “mais relevantes” e criaram legendas para estas imagens. Este material ficou exposto no corredor principal da escola, com o intuito de que não só estudantes, mas também professores e funcionários em geral pudessem visualizar um pouco da História da Cidade de Paulista, na ótica da seleção feita pelos estudantes. Vejamos as fotos que mais se destacaram dentre os trabalhos dos grupos:



Foto 1: A Família dos Lundgren na metade do século XX. Cedida pelo Sindicato dos Tecelões de Paulista.



Foto 2: Rua da Vila Operária no bairro próximo à antiga CTP. Cedida pelo Sindicato dos Tecelões de Paulista.



Foto 3: A Companhia de Tecidos Paulista. Cedida pelo Sindicato dos Tecelões de Paulista.

As imagens selecionadas pelos alunos e alunas da EEP indicam uma cidade não só formada e desenvolvida pelas ações de uma família tão importante como a dos Lundgrens, mas também construída por trabalhadores e trabalhadoras, homens e

mulheres comuns, os quais foram (e continuam sendo) agentes ativos na dinâmica da cidade e na fabricação do seu cotidiano e da sua história (DE CERTAU, 1994).

Conclusões

Acreditamos que este projeto deslocou os estudantes para “dentro” (como sujeitos e construtores) da História da cidade na qual residem e promoveu uma aproximação entre eles e a comunidade escolar. Notamos também que eles passaram a mobilizar um olhar crítico diante das contradições sociais existentes, especificamente, referentes às relações desiguais de vida e trabalho (de patrões e operários), as quais compuseram o passado e ainda constroem a cidade de Paulista, criada em torno das ações da CTP.

Os estudantes tiveram contato direto com o patrimônio da cidade de Paulista, identificando suas transformações urbanísticas, sociais e culturais, por meio de fontes históricas (orais e iconográficas) e atuaram como protagonistas dentro de cada ação realizada.

Enxergando essas atividades em um universo de renovação pedagógica, as nossas ações na regência da disciplina de História promoveram condições e atividades para que os alunos e alunas vivenciassem o patrimônio histórico e cultural da cidade, tornando-se agentes e construtores da história local. Acreditamos caber a nós, professoras e professores de História, em conjunto com as nossas alunas e alunos, as vivências, na educação escolar, das narrativas e das escritas da História do nosso local, tendo em vista exercer a construção e o fortalecimento de laços de solidariedade entre nós, os quais nos fortalecerão nas lutas por uma sociedade menos desigual em todos os aspectos da vida.

Referências

- ALVIM, R. A sedução da cidade. *Os operários-camponeses e a fábrica dos Lundgren*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1997.
- BRAYNER, Natália Guerra. *Patrimônio cultural imaterial: para saber mais*. Brasília, DF: IPHAN, 2007.
- CARTILHA de Educação Patrimonial, Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10290-mais-educacao-web-14-02-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30/04/2017).
- DE CERTAU, M. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Univrsitária, 1982.
- DE CERTAU, M. *A cultura do plural*. Campinas: Papirus, 1995.
- DE CERTAU, M. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: *Memória e Patrimônio: Ensaios Contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.
- GRUNBERG, E. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, p. 24, 2007.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreira et all. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN/ Museu Imperial, 1999.
- LOPES, José Sérgio Leite. *A Tecelagem dos Conflitos de Classe na "Cidade das Chaminés"*. São Paulo: Editora UnB, 1988.
- MAGALHÃES, Leandro Henrique. Educação Patrimonial: Uma análise conceitual. In: ZANON, Elisa Roberta; ET AL. (org). *A construção de políticas patrimoniais: ações preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do país*. Londrina: UniFil, 2009.
- SAMUEL, Raphael. História local e História oral. *Revista brasileira de História*. Vol. 9, nº 19. São Paulo: ANPUH/ Marco zero, set. pp. 219-243, 1989.
- SANTOS, J. J. M. dos. História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental. *História, Ciências, Saúde*. Manginhos, Rio de Janeiro, vol. 9 (1):105-24, jan.-abr. 2002.
- VELHO, Gilberto. Patrimônio, negociação e conflito. *MANA* 12(1): 237-248, 2006..

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL UFRGS-APERS E O ENSINO DE TEMAS CONTROVERSOS: CONSIDERAÇÕES DE UM OFICINEIRO

Deiner Lucian Barili*

RESUMO

O presente texto busca refletir sobre o ensino de história e a educação patrimonial, tendo como eixo temático a presença de temas controversos e da sensibilidade no processo de ensino-aprendizagem. Dispondo das atividades de um bolsista do PEP UFRGS-APERS para análise, levanta-se reflexões sobre experiências de ensino, com alunos da Educação Básica, que apresentaram como temáticas os temas: escravidão, Ditadura civil-militar e relações de gênero na história.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Patrimonial. Temas controversos. UFRGS.

* Licenciando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: deinerlucian@hotmail.com

Introdução

Criado em 2008 e ativo até o presente momento de escrita deste artigo, o Programa de Educação Patrimonial (PEP) UFRGS-APERS () surgiu a partir da parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), via Departamento de História, com o Arquivo Público do Rio Grande do Sul (APERS), e, ao longo de sua existência, contribuiu através de suas oficinas com a formação de alunos da Educação Básica, de escolas públicas e privadas, com a formação de futuros professores, sendo campo de estágio para o curso de licenciatura em História, e para capacitação de professores já em atividade, através do Curso de Formação para Professores. Até o ano de 2014, o Programa contava com 464 oficinas realizadas e aproximadamente dez mil alunos atendidos (RODEGHERO, BRANDO, ALVES, 2015, p. 3).

Além de reunir a prática de ensino de história, representada pela troca de conhecimento entre estagiários/bolsistas do Programa e alunos das escolas de educação básica, e o exercício da educação patrimonial, uma vez que as atividades são realizadas dentro de um patrimônio público – os prédios do APERS, tombados como patrimônios estaduais – e são norteadas por patrimônios documentais, o PEP permite um contato diferente, nem sempre possível em sala de aula, com temáticas relacionadas com as áreas da memória, das identidades e do patrimônio histórico-cultural.

Os pontos abordados na breve descrição feita até aqui, provavelmente, possam ser facilmente encontrados ao se analisar outros programas de Educação Patrimonial. Porém, tendo atuado como bolsista e estagiário, acredito que o grande diferencial do PEP UFRGS-APERS seja permitir um contato, aos seus participantes, nas áreas citadas – ensino de história, educação patrimonial, memória, identidades – a partir de temáticas extremamente relevantes na História do Brasil e, com isso, abrir brecha para a discussões presentes na atualidade e no cotidiano dos alunos, tudo isso com uma eficiente metodologia de ensino. As três oficinas do programa, que serão descritas com mais detalhes posteriormente, giram em torno dos temas da escravidão no Brasil, da Ditadura Civil-Militar¹⁷ e das relações de gênero na história, permitindo abordar

¹⁷ Sabe-se que a nomenclatura para o período ditatorial brasileiro está longe do consenso. Daniel Aarão Reis comentou sobre o assunto, em artigo publicado em 2012 intitulado *A ditadura civil-militar*, atestando que o uso do

questões extraordinariamente vivas no tempo presente como o machismo, preconceito racial, direitos humanos, políticas de cotas, movimentos feministas, repressão, censura, entre outros.

Desenvolvimento

Temas Controversos

Benoit Falaize ao dialogar com os autores Legardez e Simonneaux, elencam como características essenciais de temas controversos

(1) possuir vivacidade em toda a sociedade, sobretudo se possui presença na mídia e gera controvérsia, (2) ser objeto de debate dentro da historiografia e (3) ser um assunto delicado em sala de aula, é comum o próprio professor ter dificuldades para ensinar o assunto devido às possíveis reações dos alunos” (FALAIZE, 2014, p. 227).

Não é novidade para os professores que as escolas, geralmente, configuram-se em espaços heterogêneos e múltiplos, reunindo pessoas de diferentes etnias e grupos sociais, ou seja, pessoas com identidades e interpretações de mundo diversas. Dessa forma, é natural que este espaço transforme-se num palco de disputa política, no que diz respeito à disciplina de História, num palco de disputa acerca de narrativas sobre o passado. Os temas controversos podem ser considerados justamente as feridas ainda não cicatrizadas, variando de acordo com cada país, estado, cidade, bairro, comunidade e, algumas delas, extrapolando fronteiras geográficas e tornando-se feridas mundiais (o genocídio da segunda guerra mundial provavelmente é o melhor exemplo destas, em termos de magnitude).

Para Verena Alberti, temas que envolvem disputas em torno de memórias caracterizam-se por mobilizar as sociedades no presente. Dessa forma, uma vez que a

termo “Ditadura Militar”, para se referir ao período 1964-1979, trata-se de um exercício de memória que possui como consequência a transferência da responsabilidade do período para os militares, absolvendo a sociedade civil que teve participação tanto no golpe como no período ditatorial. Por isso, o autor acha mais adequado o termo “ditadura civil-militar”. Renato Luís do Couto Neto e Lemos insere-se no debate, através de artigo intitulado *“ditadura civil-militar” e a reinvenção da roda historiográfica* publicado em 2012, reconhecendo o avanço na substituição do termo “Ditadura Militar” por “Ditadura Civil-Militar”, porém, pensa que o segundo termo também seja problemático. Para o autor, a utilização do termo “Civil” é muito vago uma vez que ignora o caráter classista da sociedade civil. Em suas palavras o golpe tratou-se de “uma operação política de uma parte da sociedade – que incluía civis e militares – contra outra – que, igualmente, envolvia civis e militares.” (LEMOS, 2012).

escola configura-se como palco dessa disputa, é imprescindível que temas dessa natureza sejam abordados pelos professores, porém, exigem um rigor metodológico para que o ensino de história não perca espaço para a simples transmissão de memórias (ALBERTI, 2015, p. 287).

Com isso, levando em consideração que todas as três oficinas do Programa de Educação Patrimonial UFRGS-APERS tratam de temas controversos, apresento como objetivo deste artigo identificar as proximidades entre as sugestões de metodologia para a abordagem de temas desta natureza, presentes na bibliografia estudada, com as práticas exercidas por mim ao longo desse semestre, na posição de bolsista e estagiário do programa, e tecer reflexões acerca de seus resultados na prática. Além disso, avaliar qual a relevância do programa para o ensino de história a partir de duas facetas, como ele contribui para a formação cidadã dos alunos de Educação Básica e de que maneira ele contribui para a formação dos futuros professores de história. Com isso, busco trazer detalhes de uma experiência de educação patrimonial para poder evidenciar suas potencialidades de educação, servir de inspiração para outras práticas e ser comparada com atividades já existentes.

A Metodologia

Para Verena Alberti tratar de temas controversos no ensino de história é imprescindível, porém, deve ser feito com um rigor metodológico adequado. Em seu texto, a autora apresenta uma série de questões que devem ser consideradas ao abordar estes assuntos em espaços escolares. Logo de início, a autora destaca que, na maioria das vezes, a história acadêmica não chega ao ambiente escolar, que insiste em apresentar para os alunos aquela história “tradicional” construída para formação de identidades nacionais, por isso, não é à toa que ao adentrar os cursos de história no ensino superior os alunos deparam-se tantas vezes com a advertência de que, na realidade, “as coisas não são realmente assim” (ALBERTI, 2015, p. 284). Além disso, a autora defende que a história escolar é apenas uma das muitas formas de contato com o passado que os alunos estão expostos. Em paralelo a ela, os alunos estão ainda em contato com a história cotidiana – presente nas memórias coletivas – e com a história construída pelos

meios de entretenimento – televisão, cinema, etc. – além da existência, já citada, da história acadêmica que, geralmente, não chega até eles. Com isso, essas são algumas premissas que o professor de história deve ter em mente ao enfrentar uma sala de aula, principalmente, porque estas “diferentes histórias” podem entrar em conflito em determinados momentos, sobretudo quando se trata de temas controversos (ALBERTI, 2015, p. 284).

No que diz respeito à metodologia, em primeiro lugar, Alberti destaca que os professores de história devem tomar cuidado para não ficarem imobilizados diante do horror de determinados temas e com isso não avancarem intelectualmente sobre eles, reduzindo o ensino de história à simples denúncia ou confundindo-o com a transmissão de memórias. Para ela, é necessário ir além da denúncia e discutir o contexto histórico das narrativas, os atores sociais envolvidos e a posterior disputa pela memória e narrativa do acontecimento, sendo muito importante também evitar generalizações e divisões binárias entre “bons” e “malvados”, mas sempre buscar explorar a complexidade dos acontecimentos. Para isso, a autora sugere abordar os temas controversos na sala de aula como atividade de pesquisa, sendo o primeiro passo definir os objetivos do professor: por que e para que ensinar temas como a ditadura civil militar brasileira em sala de aula? A autora ainda sugere a utilização de fontes que permitam aos alunos detectar uma disputa no presente de diferentes grupos pela narrativa e memória daquele acontecimento (ALBERTI, 2015).

Na sequência, ela chama a atenção para a utilização da sensibilidade no ensino de temas controversos, citando o relatório da *Historical Association* britânica denominado *Teaching emotive e controversial history*, para afirmar que o ensino de história pode vir acompanhado de carga sentimental nos acontecimentos em que houve deslealdade de parte de determinados grupos em relação a outros grupos ou indivíduos, ou nos casos em que houver disparidade entre a história ensinada na sala de aula com a história ensinada pela família, pela comunidade ou por outras instituições (ALBERTI, 2015). O uso de instrumentos sensíveis serve para despertar um primeiro interesse no aluno pela emoção, nas palavras da autora: “Uma história significativa pode levar os alunos a mudar da atitude ‘por que eu deveria me importar?’ para a atitude ‘deixa eu dar uma olhada.’” (ALBERTI, 2015, p. 290).

Por fim, a autora chama a atenção para a importância de selecionar fontes adequadas para os objetivos do professor. De acordo com ela, é recomendado trabalhar com fontes que permitam a diversidade de narrativas e experiências pessoais ao mesmo tempo em que permitam demonstrar aos alunos que o conhecimento do passado é condicionado pela escolha das fontes, ou seja, fontes que deixam questões em aberto. Uma das sugestões é a utilização de entrevistas de história oral. Além disso, para ela, o fornecimento de fontes adequadas para se tratar de temas controversos passa pela seleção de materiais que gerem discussões, materiais que em sua análise permitam aos alunos responderem as questões colocadas ao invés da velha prática de fornecer um discurso pronto, materiais com ênfase na diversidade, quanto mais distintos os atores sociais melhor, combatendo dessa forma a homogeneização da história e, por último, materiais que tragam narrativas pessoais, uma vez que essas são atraentes por natureza e passam uma sensação de autenticidade (ALBERTI, 2015).

As oficinas do PEP UFRGS-APERS

As três oficinas de Educação Patrimonial para estudantes da Educação Básica configuram-se como o principal eixo de ação do Programa. Todas elas possuem a mesma composição e estrutura, divergindo apenas nos assuntos e em algumas adaptações devido à diferença de faixa etária. As turmas são recepcionadas no auditório do APERS onde são introduzidas ao tema do Patrimônio Histórico, com o objetivo de deixar claro a sua abrangência/diversidade, e assistem a um vídeo relacionado com a temática da oficina. Em seguida, a turma é dividida em pequenos grupos de, no máximo, seis integrantes, e cada um é acompanhado por umicineiro – bolsistas e estagiários do programa, em sua maioria, estudantes de história, mas não apenas – até o final da atividade. O próximo passo é a visita guiada pelo pátio e pelos prédios do APERS, onde, depois de conhecer o acervo documental, cada grupo é desafiado a decifrar pistas e encontrar, entre as estantes, a caixa que contém as fontes a serem analisadas na oficina. Feito isso, os grupos dirigem-se para a sala Borges de Medeiros e passam a analisar as fontes (cópias de documentos guardados no APERS em conjunto com outros materiais didáticos como reportagens, fotos, pequenos textos, etc.) através

da mediação do oficinairo, que é responsável por lançar as perguntas, tirar as dúvidas e construir em conjunto com os alunos uma “narrativa” a partir das fontes estudadas. Ao final, o grupo é responsável por conceber um material que resuma a pesquisa feita, portanto traduz-se em um exercício de seleção do que foi mais importante no processo, para, depois, compartilhar os aprendizados com o restante da turma, em uma grande roda, onde cada um divide um pouco da história que conheceu na caixa analisada.

A oficina voltada para a faixa etária mais jovem é denominada de *Os Tesouros da Família Arquivo* e é trabalhada por alunos de 6º e 7º ano do ensino fundamental. Possui como tema a escravidão no Brasil, com foco no Rio Grande do Sul, e seu objetivo principal é explorar a resistência dos escravizados e sua luta pela liberdade. O material da oficina é composto por cinco caixas diferentes, cada uma trabalhada por um grupo, que contém documentos diversos – cartas de liberdade, registros de compra e venda de escravos, inventários, processos-crime e testamentos – e apresentam a trajetória de escravizados aqui no estado.

Já por sua vez, a oficina *Desvendando o Arquivo Público: As relações de gênero na história* possui como público-alvo alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental e sua temática gira em torno da trajetória de mulheres e dos papéis socialmente reservados a elas pela relação entre os gêneros, dando ênfase para a opressão sofrida frente a estas relações, mas também para a resistência e a superação destas condições. A oficina também conta com cinco caixas e os documentos analisados nela são processos-crime, certidão de nascimento, documentos de Desquite e habilitação para casamento.

Por último, a oficina *Resistência em Arquivo: Patrimônio, Ditadura e Direitos Humanos* é trabalhada por estudantes do ensino médio e por turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Diferente das anteriores, esta conta com seis caixas, todas elas compostas por documentos similares. Trata-se de processos da Comissão Especial de Indenização, criada, em 1997 no Rio Grande do Sul, para analisar pedidos de indenização por danos físicos e psicológicos sofridos pela repressão estatal, na época da Ditadura Civil-Militar.

Proximidades entre o ensino de temas controversos e a prática de um oficinairo do PEP

Estabelecidas estas reflexões iniciais acerca do ensino de temas controversos e feita uma breve apresentação do PEP UFRGS-APERS e de sua estrutura, passo a estabelecer conexões feitas entre a bibliografia estudada e às práticas vivenciadas por mim em um semestre como bolsista e estagiário do Programa, tecendo reflexões acerca da potencialidade de alguns momentos específicos das oficinas para o processo de ensino-aprendizado compartilhado entre os estudantes da Educação Básica e os oficinairos do PEP UFRGS-APERS.

Em primeiro lugar, acredito que a apresentação dos prédios do APERS, já centenários, constituem-se como uma rica experiência de educação patrimonial, possibilitando aos alunos tanto uma aproximação com o patrimônio público quanto com a história do estado do Rio Grande do Sul e da cidade de Porto Alegre. Para isso, são reservados os primeiros momentos da oficina. Os estudantes contam com uma visita guiada com foco, em um primeiro momento, no lado externo das construções. Terminada essa etapa, é hora de adentrar no acervo:

Andar por dentro do chamado ‘Prédio II’ geralmente surte um efeito de deslumbre sobre a turma: o passado se materializa na monumental quantidade de documentos distribuídos nas estantes, o que é reforçado pela dimensão estrutural do edifício. O primeiro contato cria expectativas nos participantes em relação às possibilidades de investigação e apropriação do acervo. (RODEGHERO, BRANDO, ALVES, 2015, p.7)

Nesse momento, além de apresentar aos alunos as características de uma construção já elaborada para a preservação e armazenamento de documentos – como o piso vazado para a circulação de ar, as estantes que vão do primeiro ao terceiro andar, a grossura das paredes para a preservação da temperatura feitas em uma época que não existia ar condicionado, dentre outras –, abre-se espaço para uma série de experiências. Em primeiro lugar, mostrar a ação do tempo nos documentos. Um exercício interessante era pedir para os estudantes comparar o estado de suas certidões de nascimento – um documento com a mesma idade deles e, geralmente, já comprometida ou substituída por uma nova via – com os documentos do APERS, alguns com duzentos anos, abrindo brecha para explicar acerca da importância de uma preservação adequada.

Em segundo lugar, é ao adentrar ao arquivo que pode-se salientar a importância de uma ciência muitas vezes desconhecida dos estudantes – a Arquivologia –

questionando a eles como fariam se tivessem de encontrar um único papel dentro daquela imensidão. Com isso, davam-se conta de que era necessária uma forma de catalogação e que para alguém encontrar os documentos em determinado lugar, era necessário que outras pessoas o colocassem lá primeiro, a partir de uma lógica. E, por último, nesta etapa da oficina é onde sempre ocorria a primeira evidência de apropriação do patrimônio por parte dos estudantes. Ao serem desafiados a decifram uma pista e encontrar as fontes que trabalhariam nas estantes do arquivo, inseridas dentro da lógica de organização que passaram a aprender anteriormente, notava-se a substituição de uma atitude de cautela, medo e espanto, presente no primeiro contato com o interior dos prédios, por uma atitude de apropriação do espaço traduzida pelo toque nas estantes, verificação das legendas das caixas, retirada da caixa encontrada e, no caso dos mais jovens, a corrida pelos corredores.

No que diz respeito à metodologia da oficina, no quesito apresentado por Verena Alberti, de aproximar a história escolar da história acadêmica e estudar temas controversos a partir de atividades de pesquisa, creio que as oficinas do PEP UFRGS-APERS apresentam grande êxito neste desafio. A começar pela semelhança das etapas da oficina com as etapas da pesquisa histórica: assim como os historiadores precisam entrar em contato com fontes primárias, lançar perguntas, buscar responder essa perguntas a partir das fontes, montar uma narrativa a partir do exercício de seleção do que é mais importante e, ao final, compartilhar os resultados da pesquisa, os estudantes da oficina precisam, antes de tudo, encontrar suas fontes dentro do acervo, analisá-las a partir de perguntas lançadas pelosicineiros, buscar as repostas dessas perguntas em fontes primárias, montar uma narrativa do que acharam mais importante na caixa estudada e compartilhar com o restante da turma o resultado de sua pesquisa em uma grande roda final. Dentro desse processo, vejo a figura doicineiro como um mediador entre as diversas formas de saberes sobre o passado: trazendo conhecimento da história acadêmica e tornando-a didática para os alunos, apresentando-lhes princípios teórico-metodológicos do ofício do historiador e mediando os conhecimentos que pretende passar com a bagagem trazida pelos alunos da história escolar, da história produzida pela indústria do entretenimento e das memórias vivenciadas a partir da família e de outros grupos.

Outra questão interessante de ser analisada e que provou-se eficiente na prática foi a abordagem dos temas controversos a partir de questões ligadas com a sensibilidade, sugerida por Alberti. Enquanto oficinairo, pude testemunhar o aumento do interesse pela documentação vista na caixa crescer a partir de momentos carregados de emoção dentro da narrativa. Trago alguns exemplos. No caso da oficina *Tesouros da Família Arquivo*, isso fica evidenciado pelo espanto das crianças ao descobrir que no inventário de uma pessoa constava o seguinte bem: “huma escrava de nome Maria”. A partir desse momento, o interesse crescia, as crianças ficavam curiosas para saber quem era Maria e o que aconteceu com ela, abrindo brecha para o oficinairo discutir com elas o que pensavam sobre a vida de um ser humano estar registrado em um documento oficial como posse de outra pessoa.

No caso da oficina *Desvendando o Arquivo Público: As relações de gênero na história* ao trabalhar uma caixa que continha a combinação entre habilitação de casamento e registro de óbito, permitindo descobrir que um homem casou-se em menos de um ano após a morte de sua esposa, com a sua cunhada, a comoção era muito grande, sobretudo por parte das garotas, ao notar que a falecida esposa era muito jovem, em torno de 30 anos, e deixara nove herdeiros, portanto tendo passado grande parte de sua vida grávida e, inclusive, apresentando como causa da morte a ausência de um trabalho de parto adequado. A partir dessa descoberta, a atenção do grupo era prendida e podíamos discutir os motivos que levaram o homem a casar-se tão rapidamente, provavelmente porque o cuidado com os filhos, na época, era socialmente reservado às mulheres.

E, por último, nos casos da oficina *Resistência em Arquivo*, as descrições de tortura e os danos causados nas vidas pessoais das vítimas gerava um sentimento de compaixão e interesse pelas histórias bordadas.

Além das questões das sensibilidades, penso que seja produtivo analisar a escolha do material a partir das sugestões feitas por Alberti. Pude notar que o PEP UFRGS-APERS preenche muito bem as recomendações sugeridas pela autora no que diz respeito à utilização de trajetórias individuais, uma vez que cada caixa traz a trajetória de uma pessoa ou família permitindo articular relações entre a micro e a macro história, e à diversidade, já que a seleção dos documentos parecem ter sido feita com essa proposta.

No caso da oficina *Tesouros da Família Arquivo* temos a trajetória de uma criança de treze anos, de uma escravizada descrita com mais de noventa de anos, de uma família de escravizados que lutou para permanecer junta, de um negro forro alfabetizado, com profissões distintas aparecendo – carneador, cozinheiro, quitandeira, oleiro, dentre outras – e vindos de nações distintas da África.

Na oficina *Desvendando o Arquivo: Relações de gênero na história* nos deparamos com a trajetória de mulheres descendentes de imigrantes polonesas residentes do campo, com uma criminosa famosa da cidade de Porto Alegre, com uma cantora famosa de grande prestígio nacional, dentre outras, e a questão das relações de gênero aparecem sob várias facetas como a violência contra a mulher, a determinação de papéis sociais, a imposição de comportamentos, a restrição profissional, entre outros.

Já no caso da oficina *Resistência em Arquivo*, apresenta-se uma grande diversidade entre as vítimas de repressão da Ditadura Militar, desde um agricultor residente no “interior do interior” do Estado, passando por um estudante de Porto Alegre que tentou reabrir o grêmio estudantil de uma tradicional escola da cidade e chegando até um oficial de alto escalão da Brigada Militar, braço direito do ex-governador do Estado. Além disso, temos ainda mulheres que sofreram dupla repressão, uma por aderirem a um pensamento político não permitido na época e outra por ocuparem espaços reservados aos homens.

Portanto, a diversidade dessas trajetórias servem para mostrar para os alunos que questões como escravidão, as relações de gênero e a repressão estiveram, e algumas ainda estão, presentes em diversos âmbitos da sociedade e o seu estudo individual permite enxergar detalhes que, se estudados a partir de grandes grupos – “os escravizados”, “as mulheres”, “as vítimas da ditadura” – que é o contato mais comum das salas de aula, não é possível detectar.

Conclusão

Acredito que, dentro do que Miranda e Pagès consideram uma prática educacional promovida com e a partir da cidade, o programa PEP UFRGS-APERS é um ótimo exemplo (MIRANDA E PAGÈS, 2012). Para os autores, a cidade pode também ser classificada como um tema socialmente vivo e controverso, com grande potencial para a formação de uma consciência histórica, uma vez que carrega consigo marcas de diferentes tempos passados, vestígios de disputa de memórias – lembranças, silenciamentos e esquecimentos – e é repleta de elementos capazes de ativar um sentido básico de orientação no tempo. Em suas palavras:

A cidade se abre à possibilidade educativa que pode se ancorar na operação histórica, graças às potencialidades advindas da organização de um trabalho didático feito com e a partir das evidências, por meio da problematização das vozes presentes e ausentes nos registros, das autorias, bem como dos silêncios e silenciamentos. Ou seja, a cidade abre-se como potência, no interior do ensino de História e de Geografia, para promovermos o deslocamento da Memória à História, bem como da erudição informativa à educação para a compreensão dos procedimentos de construção do saber. Mas também, no tocante à tarefa de construção identitária, traz a possibilidade de emergência de outras Memórias possíveis. (MIRANDA E PAGÈS, 2012, p.8-9)

Dessa forma, acredito que o PEP UFRGS-APERS pode ser considerado uma rica experiência de educação patrimonial por permitir aos alunos um contato com “a cidade e com suas marcas do tempo” – evidenciadas, principalmente, a partir dos prédios e da documentação armazenada no Arquivo – e, através de uma operação didática, fazer emergir memórias e narrativas que não constavam no objetivo inicial desses registros: a resistência dos escravizados, a inserção das mulheres na história e sua luta a partir das relações de gênero e a repressão das vítimas da Ditadura Civil-Militar.¹⁸

Com isso, o programa contribui para a formação e aprimoramento de futuros professores de história, uma vez que possibilita a seus participantes entrar em contato

¹⁸ Se levarmos em consideração a construção do APERS com o objetivo de preservar documentos que contassem a história de grandes homens a partir de uma ideologia positivista e o objetivo inicial de registro da maioria dos documentos – processos-crime, inventários, habilitação de casamento, etc – pouco tinham a ver com o desejo de demonstrar a resistência dos grupos sociais que aparecem nas oficinas.

com o cotidiano de uma instituição de memória como o Arquivo, oferece ferramentas para que possam “treinar” o seu olhar frente ao patrimônio público, abrindo possibilidade para a criação de novas práticas de educação patrimonial em outros momentos de sua vida profissional. Além disso, permite desenvolver a prática de ensinar história ao estar em contato com estudantes de diferentes faixas etárias, percebendo as peculiaridades de cada idade, e abordando temas de extrema importância para o ensino de história e para uma formação cidadã plural e democrática.

Junto a isso, através do aprimoramento de futuros professores de história, contribui automaticamente para uma melhor formação dos estudantes de educação básica que entrarão em contato com eles no futuro. Por outro lado, no que diz respeito aos estudantes que participaram das oficinas, o Programa estimula o contato destes com o patrimônio público de sua cidade e estado e propicia um contato diferenciado com o estudo de história, muitas vezes impossível na sala de aula, aproximando o aluno do ofício do historiador e agregando conhecimento a ele dentro de temas essenciais para uma sociedade plural e democrática.

Referências

RODEGHERO, Carla; BRANDO, Nôva; ALVES, Clarissa (orgs). *PEP em Revista: o Programa de Educação Patrimonial UFRGS-APERS*. Porto Alegre: UFRGS: APERS, 2015.

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? Florianópolis: *Revista Tempo e Argumento*, 2014. V. 6, n. 11. p. 224-253. Tradução de Fabrício Coelho. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014224/3066>

ALBERTI, Verena. História e Memória na sala de aula e o ensino de temas controversos. In: QUADRAT, Samantha V. e ROLLEMBERG, Denise (orgs). *História e Memória das Ditaduras do Século XX – Vol. 2*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

MIRANDA, Sonia Regina; PAGÈS, Joan. Miradas sobre uma questão sensível: A cidade e suas potencialidades educativas. Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil; 8º *Encontro Perspectivas do Ensino de História*, Unicamp, 2012. V. 1. p. 1-30. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/viewFile/6747/5583>

REIS, Daniel Aarão. A ditadura civil-militar. *O Globo*, 31 mar. 2012. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2012/03/31/a-ditadura-civil-militar-438355.asp>

LEMOS, Renato. A “ditadura civil-militar” e a reinvenção da roda historiográfica. *Blog Convergência*, 9 out. 2012. Disponível em: <http://blog.esquerdaonline.com/?p=239>

REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DA EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL

Luisa da Fonseca Tavares *

RESUMO

Tendo em vista os debates acerca do conhecimento histórico escolar e suas especificidades na busca por uma educação transformadora e as críticas ao ensino tradicional, esse artigo se propõe a demonstrar a relação possível entre o ensino de História e a educação do sensível, suas definições e conceitos, contextualizando com a metodologia empregada no ensino formal das escolas atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Educação Sensível. Metodologia De Ensino

ABSTRACT:

Considering the debates about the school historical knowledge and its specificities in the search for a transformative education and criticisms of traditional teaching, this article proposes to demonstrate the possible relation between the History teaching and education of sensitive, its definitions and concepts, contextualizing with the methodology used in the formal education of the current schools.

KEYWORDS: History Teaching. Education Of Sensitive. Methodology of Teach.

* Graduada em História/UFRJ e atualmente mestranda em História pela PUC-Rio. Email: lufotavares89@gmail.com

O Ensino de história: problematizações e diálogos

Num contexto de incertezas, questionamentos e futuros sombrios¹⁹ o conhecimento histórico pode contribuir para refletir sobre esse quadro, de modo que construamos uma sociedade ativa e atuante frente às questões e desafios – sociais, políticos e culturais – colocados a cada dia. Contudo, nos deparamos com jovens que cada vez mais lidam de maneira fugaz com o conhecimento de modo geral – no presente caso, me interessa o histórico escolar – no contexto atual que sofre constantemente com o avanço tecnológico, caracterizado pela rapidez e intensos acontecimentos. Aos professores, se propõe o desafio de descobrir novas abordagens educativas que façam com o que o aluno sintá-se atraído e então, integre-se ao processo de ensino-aprendizagem.

Pensando que o ensino de História pode favorecer a construção de uma leitura de mundo por parte dos alunos que contribua para uma visão crítica, reflexiva e transformadora, é necessário que se repense a relação entre esse conhecimento, comunidade discente e, inclusive a formação de professores. Ao pensar no público-alvo dessa disciplina, ou seja, os alunos da Educação Básica, indagamos: o ensino de História então estaria cumprindo o seu papel social? Qual a relação que se estabelece entre a disciplina, os discentes e docentes? Há algum ruído contornável? Como contribuir para melhorar essa relação e assim fazer com que a História exerça sua função de formadora de cidadãos com visões plurais e atuantes no mundo desigual?

Rocha (2009, p.88) ressalta que “as formas de ensinar dos professores parecem constituir uma condição importante não só para a compreensão dos conteúdos programáticos, mas também para a atribuição de sentidos ao estudo de História para além do dever escolar”. Por isso, apresento nesse trabalho, um conceito oriundo do campo das artes para refletirmos sobre a didática utilizada no ensino de História, mas

¹⁹ Em referência a Hartog (2013) sobre a crise do regime de historicidade.

não somente, o campo da educação em geral: a Educação do sensível (DUARTE JUNIOR, 2010). A partir dele podemos pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem nas outras disciplinas escolares e como tem ocorrido a apropriação dos conhecimentos específicos pelos alunos na escola básica. No texto a seguir trago uma discussão teórica do ensino de história e sua importância, sobre o método tradicional e de que forma a educação do sensível pode contribuir para a construção do conhecimento histórico escolar.

O método tradicional no ensino de história

Atualmente, o ensino de História é bombardeado de críticas com relação a metodologia predominante, principalmente, a dita “tradicional” em que o aluno é um mero espectador, sendo passivo no processo de ensino aprendizagem. Tendo em vista a modernização do mundo e os aparatos tecnológicos, que surgem a todo o momento, pressupõem-se uma mudança da relação desses jovens com o conhecimento e, conseqüentemente, a forma como se aprende. Caimi (2009) já descreveu esse tempo apontando um aumento significativo de estudos sobre os processos do pensar e aprender que ressaltam o papel ativo dos sujeitos/alunos durante a trajetória e o papel do professor na criação de atividades pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências específicas a cada disciplina. Repensar o ensino de História requer segundo Caimi (2009, p. 66)

a superação da tradição verbalista da história escolar, cuja ênfase recai, invariavelmente, na aquisição cumulativa de informações factuais sobre o passado que podem tornar-se mais ou menos atrativa na medida em que sejam ‘adornadas’ com determinados elementos de ordem metodológica e/ou temática.

A produção acadêmica e as pesquisas já destacaram a necessidade de superar o ensino tradicional de História. Mudanças foram postas e sentidas na qualidade do ensino, mas ainda eram insuficientes para a superação que precisamos. Mas, afinal que tipo de ensino é esse? Basicamente, de forma grosseira, é aquele método que conduz o aluno a aprender de cor os conteúdos.

Schmidt (2004, p. 60) esclarece que tal tipo de ensino “explica a História a partir da identificação das causas longínquas e imediatas dos fatos históricos”, o que leva, “a

uma perspectiva teleológica e intencional da História”. A crítica ao ensino tradicional é um consenso entre os professores de História. Lamosa (2014) destaca que esse tema já vem sendo discutido e apresenta outros aspectos referentes a esse ensino, enfatizando para o fato de ser mero reprodutor de conteúdo e logo, de desigualdades sociais, quando não realizamos uma educação transformadora.

Ao longo das últimas décadas, inúmeros trabalhos, a partir de diferentes paradigmas (marxistas, pós-modernos, híbridos), tiveram como denominador comum o questionamento aos métodos tradicionais de ensino, os currículos oficiais e, em última instância, a própria estruturação da escola. O modelo tradicional de ensino, caracterizado pela transmissão de conhecimentos apresentados aos alunos como verdades inquestionáveis e pela hierarquização expressa, na valorização/desvalorização das diferentes disciplinas, desvaloriza o saber do aluno e a sua realidade. Além disso, promove uma visão limitada do conhecimento, favorecendo a formação de mentes acríticas e passivas, meros repositórios de fatos e informações fragmentadas, contribuindo para uma concepção também acrítica da sociedade, que passa a ser aceita como pronta e acabada, portanto, não passível de ser transformada (LAMOSA, 2014, p. 76).

A metodologia do ensino tradicional não favorece o desenvolvimento crítico dos alunos, o que vai de encontro às funções de formação da disciplina. Segundo Bittencourt (2004) “uma das críticas mais pertinentes sobre os métodos tradicionais focaliza a insuficiência deles na formação intelectual ou no desenvolvimento do espírito crítico dos alunos”. Tal crítica dialoga com o que Araújo (2009) nos mostra com relação ao entendimento dos docentes a função da educação e do ensino de História. Em ambos, perpassa a perspectiva de ensinar conhecimentos libertadores, que auxiliem os indivíduos a desnaturalizar a sociedade em que vivem e, possam agir para mudá-la.

Os professores e professoras ouvidos em minha pesquisa de mestrado apontam para o papel da educação como produtora de indivíduos intelectualmente autônomos e críticos com capacidade de atuar ativamente na realidade social. Para o ensino de história o grupo não identifica função muito diferente, e, para a maior parte dos entrevistados, criar consciência desta capacidade de ação estaria estreitamente vinculada à identificação da historicidade dos processos sociais, ou seja, da percepção de que a realidade social é construída historicamente e que os motores de mudanças dessa realidade incluem a ação dos grupos humanos. Fazer com que os alunos e alunas sejam capazes de perceber essa historicidade é uma das principais funções do ensino de história para a maioria dos entrevistados (ARAÚJO, 2009, p. 1).

Sendo assim, questionar o ensino tradicional não se refere apenas a mudar a metodologia, mas também repensar sobre o ato de educar e do papel da própria História, sobre o que desejamos alcançar. Os professores devem indagar-se acerca de suas atitudes perante os conteúdos escolhidos e a abordagem, identificando os objetivos e posicionamento os alunos como sujeitos da aprendizagem.

Bittencourt (2004) chama atenção para a fácil confusão que pode acontecer entre método de ensino com técnicas de ensino²⁰. O que coloco em pauta é a necessidade de repensar a concepção de método de ensino, de modo que os recursos, hoje advindos principalmente do avanço tecnológico, não reproduzam o método tradicional de ensino. Ou seja, refiro-me a predominância de aulas expositivas, a passividade do aluno durante o ensino, e a hierarquização entre aluno e professor, sendo o segundo o único detentor do saber.

A manutenção do ensino “tradicional”, em que o aluno é passivo, pouco favorece o desenvolvimento do pensamento, já que ele apenas recebe a informação sem necessidade de interiorizar, transformá-la e enfim, construa algo novo. O que está em questão é a especificidade do conhecimento histórico escolar (CAIMI, 2009; GABRIEL, 2014; MONTEIRO, 2007), em sua dimensão construtiva do saber que envolve o conhecimento histórico, os conhecimentos anteriores dos alunos e a mobilização de tais conhecimentos na formulação de ferramentas próprias de leitura de mundo que lhe permitam pensar historicamente e dar sentido ao contexto em que vivem.

A Educação do Sensível surge aqui como uma alternativa. Nesses aspectos destacados acima, ressalta-se a partir de Gerhandt e Corrêa (2006, p. 01), “a importância de uma educação que enfatize o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da educação do sensível para uma sensibilidade maior consigo e com o meio onde o ser humano vive”. Ela enfatiza o desenvolvimento da criatividade e percepção, de modo que ocorra uma integração do objeto com o meio onde se vive, ou seja, do ser humano com a sociedade; do aluno com o conhecimento. Uma educação centrada na

²⁰ Diferenciando as palavras, método, nas definições de Schmidt e Cainelli (2004, p. 32), significa os modos encontrados para alcançar determinado objetivo. No caso do ensino de História, refere-se a “aplicação de métodos de aprendizagem que podem ser repetição ou por descobrimento, métodos etnográficos ou descritivos, métodos de resoluções de problemas, como o estudo e caso, e os métodos de investigação”. Já o conceito de técnica é mais restrito, resume-se aos instrumentos ou ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os recursos didáticos, como filmes e música.

sensibilidade, tão esquecida nos dias de hoje em virtude de uma educação racional e puramente intelectual. Sobre isso, Nunes e Rego (2011, p. 103) explicam que “a educação (do) sensível vai além dos aspectos lógicos-rationais da mente porque atua a partir da relação experiência/sentido e converge para dimensões sensíveis, estéticas, estéticas”. Esta educação pressupõe um maior engajamento no mundo, em que o ser humano tem a oportunidade de refletir e repensar suas ações, atitudes e ideias. O melhoramento da sensibilidade traz consigo uma melhor compreensão do eu e do lidar com o outro, refletindo na vivência com o coletivo. Gerhardt e Corrêa (2006, p. 02) aprofundam essa questão da sensibilidade e criatividade dentro da educação:

A educação do sensível e a criatividade devem visar algo mais que apenas a sensibilidade aprimorada. Antes, precisam remeter a uma mudança de atitudes, a um enriquecimento da própria vida, a ser vivida de maneira mais ampla e consciente, com diversas manifestações do saber humano presente e atuando de forma conjunta no dia-a-dia do mesmo.

Nesta educação apreende-se que ela impacte positivamente no desenvolvimento cognitivo e assim, na construção de conhecimento, já que talvez pela linguagem oral e escrita, privilegiadas em nosso contexto, não seja possível. Essas relações são asseguradas devido as experiências humanas serem sensíveis, perceptivas e acopladas ao meio social, segundo Nóbrega (2005).

De acordo com Betti (2005), a relação do homem com o mundo e com o outro é corporal-motora e nossos movimentos são regidos por intencionalidades internas e externas. Internas ao ser um humano que realiza o movimento e externas por conta das influências culturais e sociais, já que o corpo não está fora do mundo. Sobre a relação entre corpo e mundo, Mendes e Nóbrega (2009, p. 3) esclarecem que “o corpo humano, ao estar atado ao mundo em que vive, cria movimentos e, ao mover-se, cria sentidos, desequilibra, inverte”. Desde que nascemos o corpo vai sendo formado mediante a interação com o meio ambiente, com as pessoas e a sociedade, mas não somente sendo um agente passivo, também ativo na medida em que perturba o meio, sendo então, uma relação recíproca. Essa relação de troca entre o corpo, natureza e cultura é o que chamamos de cultura corporal de movimento, afirmam Mendes e Nóbrega (2009) baseadas no pensamento de Merleau-Ponty.

Pensando no lugar do corpo na educação, concordo com Nóbrega (2005) que ele não é um elemento acessório no processo educativo, mas sim, parte essencial na construção do conhecimento. Para ampliar esse olhar, é necessário

apontar outros caminhos de compreensão do corpo na educação, segundo uma atitude que busca superar o instrumentalismo e ampliar as referências educativas ao considerar a fenomenologia do corpo e sua relação com o conhecimento, incluindo reflexões contemporâneas sobre os processos cognitivos advindos de uma nova compreensão da percepção (NÓBREGA, 2005, p. 605).

Refletindo sobre a construção do conhecimento histórico escolar para uma educação transformadora

Inicialmente, concordo com Monteiro (2002) que o saber escolar é heterogêneo e plural por ser formado pelos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes dos sujeitos envolvidos – professores e alunos – os saberes de experiência. Importante enfatizar, que o saber escolar tem como referência o saber da academia, mas com configurações próprias, sendo então, um saber diferenciado e com certa autonomia.

Bittencourt (2004), a partir de Moniot, ao comparar com a historiografia, corrobora a especificidade do conhecimento histórico escolar, produzido através da obtenção de conceitos, informações e valores relacionados à formação cidadã. Então, uma das particularidades desse conhecimento compreende as configurações intelectuais e valorativas, comprometidas com os conceitos historiográficos a fim de evitar deformações.

Gabriel (2000) confirma o conceito de história como um dos elementos configuradores do saber histórico escolar, e que é individualizado, de acordo com as concepções que os professores adotam. Podemos auferir que o conceito de história pode ser visto como um “esquema intelectual”, isto é, como “uma representação do mundo social”. Nessa perspectiva situa-se o saber histórico escolar dentro de um campo de disputa de poder e dominação. Incluí também as brigas entre as correntes historiográficas. Pensando que os objetivos dos saberes acadêmicos não são os mesmos dos saberes escolares, os conceitos que nos ajudam “a pensar **a história que se escreve**

(a historiografia) não são os mesmos com os quais se **ensina a história**". Gabriel (2000, p. 253, grifo do autor) explica:

Nas relações que se estabelecem entre saber histórico acadêmico e saber histórico escolar está em jogo um conceito de história – a história- ensinada que vem sendo construído ao longo da trajetória desta disciplina escolar e que se define também a partir de critérios oriundos dos diferentes contextos de produção e recepção que se interagem no decorrer da prática de ensino desta disciplina e cuja apreensão é fundamental para a compreensão destas mesmas relações.

Continuando a explicação, a autora apresenta a característica de flexibilidade e maleabilidade do conceito, devido a diversidade dos contextos de produção e recepção, o que permitiria sua adaptação a diferentes níveis de ensino onde é abordado. Gabriel (2000, p. 246) esclarece a relevância dessas reflexões acima para o reconhecimento do conhecimento.

O interesse em trazer para a reflexão as contribuições oriundas do campo da história se justifica, pelo fato delas confirmarem a pertinência e a necessidade de pensar as questões oriundas do campo pedagógico em um registro que reconheça a sua especificidade, [...] permitindo pensar as articulações possíveis que se operam entre a razão pedagógica e a razão histórica no seio do saber histórico escolar.

Os valores formativos estruturante do conhecimento estão relacionados com o processo de axiologização “inerente a todo processo de produção dos saberes escolares”, explica Gabriel (2004, p. 11) a partir de Devalay. Esse processo está presente em todos os espaços onde ocorre a reelaboração. Tanto na universidade quanto na escola, o saber histórico é apresentado a partir de escolhas que se distinguem e operam por conta dos atores envolvidos – pesquisadores, professores – com suas matrizes teóricas e axiológicas adotada pelos mesmos. Segundo Monteiro (2003, p. 19) a “axiologização representa a opção feita no que tange à dimensão educativa, podendo expressar-se através da seleção cultural - ênfases - omissões - negações, através de aspectos inerentes ao chamado currículo oculto e também as formas como os professores mobilizam os saberes que ensinam”.

Um dos pontos a considerar no conhecimento histórico escolar é sua relação com a vida prática, nas palavras de Abud (2005), “para que serve a História ensinada nas escolas, que diferentemente da sua matriz acadêmica, tem como público aquele que não é necessariamente, um pesquisador, um historiador”. Sua função está na construção da consciência histórica, na capacidade de estabelecer relações temporais de modo a

contribuir com a leitura de mundo. Para Gabriel e Monteiro (2007, p. 6) “no caso da História, esta razão de ser pode ser apreendida na capacidade e autoridade desse saber em oferecer uma modalidade de inteligibilidade para os comportamentos, representações, realizações e ações humanas, passados e presentes”. Para isso, é necessário pensar nas imbricações com o saber de referência e nos locais que são construídos. Abud (2005, p. 28) desenvolve melhor:

O conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção dessa consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações do sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo. Mas, é nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar, por que o ambiente escolar é privilegiado para que os alunos aprendam maneiras de pensar sobre o passado que deverão ajuda-los a se orientar no tempo, relacionando o passado, o presente e o futuro com suas vivências como seres temporais. As representações históricas que os alunos constroem emergem de determinados processos da vida humana prática, que interagem com o conhecimento escolar.

Logo, Abud (2005) também compreende a base do saber escolar nas interações entre o saber acadêmico, a cultura escolar, e outros elementos componentes das representações sociais dos alunos e professores. Desse modo, reconheço como Schmidt (2005, p. 42)

o conhecimento histórico escolar como um trabalho coletivo, realizado a partir e além das experiências dos sujeitos (crianças, jovens, professores e professoras), inserido no próprio movimento histórico de amplo alcance, mas com suas peculiaridades e particularidades locais, pois cada uma das experiências pode ser demonstrativa das diferentes lutas sociais.

Demonstrativo de manifestações, greves, lutas sociais, políticas, econômicas, culturais e outras questões contemporâneas que fazem parte do cotidiano. Tanto alunos quanto professores são sujeitos portadores de subjetividades e visões de mundo, que nas relações entre si, podem expressar múltiplas possibilidades de ações e interpretações.

Articular os conteúdos as experiências dos alunos é fundamental. Segundo Abud (2005, p. 26), o conhecimento histórico é sustentado pela vivência dos alunos, e não somente por processos cognitivos. “Os alunos tendem a elaborar conceitos de acordo com sua experiência vivida e não formalizam o conhecimento histórico, se não tiverem

a possibilidade de vivenciar movimentos e conceitos históricos, colocados em questão na sala de aula”. Realizar esse movimento implica em dar sentido ao conhecimento histórico e possibilita a construção do próprio conhecimento pelo aluno. Dessa forma o auxilia nas representações do mundo e na formação histórica para a construção da consciência histórica. Resumindo com Schmidt (2005, p. 43), “isto significa tomar a experiência como categoria mediadora entre a condição e a consciência dos sujeitos, articulando-o com os superávits de sentido do agir humano viabilizadores da utopia revolucionária”.

Ainda sobre a categoria experiência, segundo Schmidt e Cainelli (2004), ela propicia um ensino de História mais dinâmico e reflexivo. Partir do cotidiano de vidas públicas, privadas, individuais ou coletivas confirma a definição de História feita por todos os homens, não somente heróis ou personagens importantes. Assim, ajuda o aluno a se identificar como sujeito da História e da produção do conhecimento histórico. Por outro lado, Caimi (2009, p. 65) critica o discurso que desqualifica o conhecimento em questão, quando trazemos o universo do aluno para a sala de aula. Considerar o universo dos alunos – crianças, adolescentes e adultos – não significa abandonar o “rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens”.

Diante do exposto, se apreende o conhecimento histórico escolar como algo flutuante, por levar em conta vivências e valores individuais na sua constituição, a cultura escolar, não esquecendo seu saber de referência como base e assim, ter legitimidade. Assumir sua mobilidade e não-neutralidade, não implica negar sua especificidade enquanto *lôcus* de reflexão e discussão político, social e cultural. Monteiro (2006, p. 15-16) desenvolve o que acontece na escola:

a história escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, onde interagem as características do professor (e onde também são expressas as disposições oriundas de uma cultura profissional), dos alunos e aquelas da instituição (aí podendo ser considerada tanto a escola como o campo disciplinar), características essas que criam um campo de onde emerge a disciplina escolar. Esses atores estão imersos no mundo, ou seja, numa sociedade dada, numa época dada, em que as subjetividades expressam e configuram representações que, por sua vez, interferem na definição das opções que orientam os sentidos atribuídos aos acontecimentos.

Afinal, o que é Educação do sensível? Definições e conceitos

A educação do sensível desenvolvida por Duarte Júnior (2010) nos faz refletir sobre o tipo de educação que tem sido alimentada nos últimos tempos, em todos os lugares que ela pode ocorrer, mas principalmente na escola formal. Alunos, desde o começo do ciclo, são postos a permanecer sentados e em silêncio durante horas dentro de um espaço limitado, sendo a audição e a visão os sentidos mais trabalhados, e talvez, os únicos. Uma limitação as capacidades humanas de exploração do mundo.

Até então nesse trabalho foi enfatizado a relação entre os educadores e os educandos como fundamental na construção do conhecimento. Isto é, educação como processo humano que necessita da inter-relação de um com outro, de trocas de experiências e convivências, sendo primordial estabelecer diálogos com a realidade da vida. Realidade esta, que a educação também sofre influencia. Tal questão é colocada, pois se percebe um distanciamento entre os seres humanos, e na sala de aula não é diferente: falta conversa entre alunos e professores, uma conversa entre iguais, sobretudo.

Duarte Júnior (2010) nos fala de uma crise dos pilares modernos que ergueram os conhecimentos legítimos, pautados na razão pura. Nossa maneira de enxergar a vida, no “modo de uma razão instrumental” já esgarçada, precisa acabar para que assumamos novas ações perante a realidade, através de reflexões e outros meios de se conhecer o mundo. Precisamos buscar uma razão mais ampla que inclua um entendimento mais aberto da vida e do mundo, e das capacidades humanas. “A proposta, pois, consiste numa ampliação nos modos academicamente aceitos de se conhecer a vida” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 33).

A proposta visualiza o esvaziamento dos sentidos humanos numa sociedade consumista e imediatista. Atualmente, segundo Duarte Júnior (2010, p. 26), estamos

na esteira dessa regressão sensível operada pela sociedade industrial, a questão é verificar o quão embrutecidos e toscos se encontram os sentidos humanos (por detrás desse ‘modernoso’ verniz de consumo e moda que os recobre) e tratar de sobre eles atuar, promovendo-lhes o crescimento e o desenvolvimento mínimo para que se possa adentrar no reino da sensibilidade [...]

O estado hoje dos nossos sentidos é o resultado da separação entre corpo e mente, característica da modernidade. Um tipo de visão que transformou o corpo em

uma máquina, independente do ambiente e sentimentos. Essa dualidade corpo/mente resultou num mundo onde se desencoraja qualquer aprimoramento dos sentidos humanos. Duarte Júnior (2010) ainda fala de uma promoção a sua deseducação. A filosofia moderna que somos herdeiros, segundo Nóbrega (2005), postula ao sensível um papel inferior com relação ao conhecimento. A superação dessa crise está em proporcionar a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, cheiros etc. diversos daqueles rotineiros. Voltar à atenção aos cinco sentidos corporais – audição, visão, tato, olfato e paladar – para perceber a realidade de forma mais completa. Esse movimento pressupõe colocar o corpo em outro patamar, onde ele deixa de ser mero instrumento. Segundo Franco e Franco (2010, p. 104)

Tais apontamentos fazem emergir a importância do corpo, superando a separação entre razão e sentimento, que orientou por séculos a sociedade, revelando que cada porção do nosso organismo nos proporciona uma maneira peculiar de conhecer e que esses se articulam, não havendo saber humano sem a participação dos nossos processos sensíveis.

O corpo é o primeiro mediador do fluxo de dados, é o que permite acesso ao espaço, às pessoas e aos objetos. “O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 13). Através do corpo formulamos nossa individualidade e a sociabilidade, ações possíveis no dia-a-dia, por meio de variadas vivências ao longo da vida, na singularidade de cada indivíduo de sentir e perceber. Assim, é preciso entender que “o próprio pensamento é uma experiência corpórea, uma vez que a parceria cérebro-corpo interage indissociavelmente com o meio externo”, afirmam Nunes e Rego (2011, p. 88). Uma educação significativa e construtiva demanda uma concepção na qual o corpo não seja mais visto como ferramenta acumulativa de informações.

Um novo sentido à existência requer uma atitude ético-estética na qual o corpo é simbolizado como espacialidade – ponto de partida, conexão e fronteira – que interliga o eu aos saberes. A relação entre sociedade e espaço compõe uma totalidade em fluxo, em seus entremeios o sensível atua. A existência como construção estética está diretamente associada à ética como exercício reflexivo, onde o corpo pode atuar como base para experiências (NUNES e REGO, 2011, p. 99).

Entender, segundo Nunes e Rego (2011, p. 87), a corporeidade como integradora de toda e qualquer experiência é um dos mais importantes passos a se trilhar. Por mediar as experiências humanas possibilita a crítica e análise do ser humano em sociedade. Entender a percepção, significação e a reflexão do espaço e tempo como produto de inter-relações, representam uma educação em permanente construção, uma educação para a vida incerta, “*uma educação (do) sensível* em que o corpo é *locus* da existência e a corporeidade é práxis de um conhecimento corporificado”. A História sendo uma ciência construída pelos homens ao longo do tempo por demandas surgidas do presente admite a produção de engajamentos que se voltam para a ação criativa e transformadora, assim como a composição de novas histórias que colocam e recolocam diferentes sujeitos no centro do processo de significação do mundo, revelando novas narrativas possíveis.

No caso desse trabalho, assumir a indissociabilidade entre corpo/mente é fundamental para o ensino de História, pensando no corpo como aquele que realiza o primeiro contato com o mundo, com o social. As impressões e marcas da vida estão também fixadas nele, ao longo de equilíbrios provocadas por estímulos externos e internos. Refiro-me a visões e leituras de mundo importantes para a construção do conhecimento histórico escolar. Já afirmam Nunes e Rego (2011, p. 95), que “os indivíduos exercitam-se como sujeitos na interpretação de si na relação com o mundo”. Segundo os autores (2011, p. 93)

O corpo funciona como um meio comunicativo composto por inúmeras possibilidades interpretativas, ao permitir a reinterpretação de questões já analisadas sob outras abordagens. A corporeidade abre um espaço de sensibilização e resignificação do mundo, vincula tempo-espaço individual e tempo-espaço coletivamente instituído em um movimento no qual o sujeito interpreta a si, o outro e o mundo.

Os registros corporais são potentes para o trabalho em sala dadas as possíveis trocas de experiências e situações, resultados do caminhar pela vida, proporcionando crescimento mútuo, tanto para quem fala quanto quem ouve. Logo, favorecem a aprendizagem. A materialidade do corpo possui um conjunto de ideias e conexões que construímos no decorrer de nossas trajetórias e isso, dá sentido a nossa existência e ao mundo ao nosso redor. Nóbrega (2005, p. 609) explica que relação do corpo com os processos cognitivos está relacionada aos sentidos que são impressos nessas marcas

corporais, são as “significações vividas”, e levanta uma bandeira educacional propondo colocar o corpo como pauta nas discussões sobre o currículo.

Considerar o tempo e espaço nas diferentes práticas de experiências humanas como a História se propõe, necessita pensar no corpo como esse elemento comunicativo, que possibilita diversas abordagens exploratórias e interpretações, por estarmos lidando com subjetividades. Nunes e Rego (2011, p. 96) explicam que

O corpo é a escala elementar porque toda experiência espaço-temporal possui uma corporeidade e é percebida de forma diferenciada visto que varia e se transforma de acordo com quem a incorpora. A materialidade do corpo como lócus de significação reflete como a sociedade apropria-se do tempo-espaço em que faz parte e como isso pode ocorrer desigualmente.

Diante disso, volto-me para uma educação que prepare para “a instabilidade do mundo”, concordando com Nunes e Rego (2011, p. 98). Que trabalhe o olhar para diferentes práticas sociais, que reflita sobre a complexidade do espaço e tempo construído socialmente, e se questione, para minimamente, entender o mundo em que se vive. Estamos diante de um desafio, mas não intransponível, na qual, segundo Nóbrega (2010, p. 612)

Precisamos desenhar novos mapas para compreender a geografia do corpo, com sua espacialidade diferenciada, possível porque se move e, ao fazê-lo, ao mover-se, coloca em cena diferentes possibilidades de abordagem, diferentes lugares, com diferentes perspectivas espaciais e temporais: do biológico ao pós-biológico, da reversibilidade da cultura como carne do mundo à carne como aspecto simbólico e transcendente do humano; dos sentidos que a historicidade cria em narrativas temporais distintas; dos encontros e desencontros que constituem a nossa existência.

Duarte Júnior (2010, p. 12) nos impeli a pensar sobre as bases do processo educacional, de tal maneira que reflitamos sobre a predominância do conhecimento intelectual no interior das escolas, como já mencionado. O autor nos fala do primeiro saber, daquele que vem antes de tudo: o saber sensível; “um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão”. Refere-se à experiência antes da ciência, do conhecer a realidade de modo sensível: acessado, aprendido e apreendido por meio dos órgãos dos sentidos. O que, segundo Duarte Júnior (Idem), tudo que é captado “de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um significado, um sentido”.

De acordo com Pillotto (2007), o conhecimento é intelectual, mas intuitivo, construído a partir de percepções e estímulos que recebemos. Daí, uma educação de mão dupla, na qual a racionalidade e a sensibilidade estão no mesmo patamar e a subjetividade de cada sujeito sendo respeitada.

O conhecimento construído é mais do que intelectual, é também intuitivo, é um conhecimento global das coisas. Internalizamos vários aspectos de um fenômeno, interpretando-os a partir da percepção que temos do que vemos, de onde estamos e da história que construímos. Essa seleção passa pelo limiar do racional e do sensível. Assim, a história que construímos a partir dos fragmentos que temos – afetos, emoções, associações – integra um conjunto de elementos que se relacionam formando uma rede subjetiva de significados. Esse processo é sempre um novo conhecimento, sobre nós mesmos e sobre os outros.

A educação do sensível volta-se inicialmente para as coisas simples da vida, geralmente negligenciadas: a cidade, o bairro, relações comunitárias, vizinhos, família, lugares que circula e produtos que consome cotidianamente, na intenção de despertar a sensibilidade para com a própria vida. Segundo Duarte Júnior (2010, p. 25), trata-se principalmente de “uma educação dos nossos sentidos perante estímulos mais corriqueiros e até comezinhos que a realidade do mundo moderno nos oferece em profusão – quantidade que, evidentemente, não significa qualidade”. Logo, sentir o mundo ao nosso redor, aquele mais próximo, nossa cultura e história local, nossa comunidade, a favor de uma identidade local, para somente depois, partir para o restante do mundo, “um universalismo abstrato” como chamou Duarte Júnior (2010, p. 175). Tal movimento nos faz pensar a respeito da educação que menospreza o nacional, regional e local que nos cerca em favor de uma realidade distante e não palpável. O autor (2010, p. 176) também faz crítica a falta de trabalho da cultura local e o lugar ocupado nos âmbitos escolares, o que prejudica a educação que acredita.

Porque tal desenraizamento, tal dessensibilização para com a realidade da qual fazemos parte, caracterizou até aqui o grosso da educação oficial a que nos submetemos, sempre ociosa em ensinar as grandes verdades universais, o grande pensamento, a grande ciência, desconsiderando todo e qualquer ‘pequeno saber’ detido pelos membros da cultura local. Saber este que, quando não é simplesmente ignorado, chega mesmo a ser ridicularizado e execrado por aqueles que se consideram portadores das luzes de uma razão absoluta, representados, numa primeira instância, pelos professores da educação formal.

No caso do currículo de História podemos citar a predominância de uma história eurocêntrica, enquanto a História do Brasil fica relegada ao segundo plano, já o trabalho da História local, uma possibilidade em discussão. Uma educação para o sensível reivindica o reconhecimento do entorno mais imediato, de transformações que estão ali ao lado. Esta educação, segundo Duarte Júnior (2010, p. 185), entendi que o desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada nos torna “mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos”.

Para essa educação é necessário ultrapassar os ditames e rigores acadêmicos que parecem não olhar a vida, a rotina, excluindo objetos que não podem ser objetivado ou mensurado. Duarte Júnior (2010, p. 30) chama esses cientistas de “arrogante intelectual” que intitulam como “não-científicos” ou “senso comum” os saberes sensíveis e conhecimentos que fundamentam a vida, como se este não contivesse qualquer verdade ou validade prática. A História é a ciência do estudo dos homens no tempo, sendo os homens dotados de historicidade. Todo sujeito tem uma história a contar. Por isso, a luta por uma educação que desperte e treine a sensibilidade para a vida que se vive. Histórias oficiais ou não, somente ganham significado na medida em que podem ser vinculadas à vida e às experiências efetivamente vividas pelas pessoas. Mas, isso apenas acontece quando estimulamos e desenvolvemos, sobretudo, o sensível, antes do intelectual, explica Duarte Júnior (2010).

Um ponto a considerar na dificuldade em aceitar o sensível nas ciências e na educação deve-se a sua ação ser um ato prazeroso – cheirar, sabor, gozo, deleite –, incompatível com a educação tida “como uma atividade estoica, dura, áspera, cinzenta e desprazerosa”, descreve Duarte Júnior (2010, p. 196). Nesse sentido, sensibilidade e objetivo não têm como andar juntos.

Diante do exposto, é preciso enfatizar, salienta Duarte Júnior (2010, p. 193), que a Educação do sensível não é puramente o aprimoramento dos sentidos corporais caminhando com a razão praticada de modo instrumental, mas antes, uma mudança de comportamento perante a vida, a ser aproveitada de modo pleno e consciente, “com as diversas manifestações do saber humano presentes a atuando de forma conjunta”. Por isso, pleiteio junto a Duarte Júnior (2010, p. 195)

a urgente necessidade de se voltar a valorizar, especialmente no âmbito das escolas, uma fruição mais detida e minuciosa da realidade a que pertencemos, tarefa para qual devem ser convocados e valorizados não apenas os [historiadores e escritores] como também aquele cidadão comum que detém a prática de ofícios e habilidades para as quais estão cerrados os olhos de nossa contemporaneidade tecnológica. Maestria, sensibilidade, habilidade e intuição: componentes do exercer-se cotidiano da maioria da população, os quais, no entanto, seguem impedidos de transpor os portões escolares em nome do rigor científico e da eficiência tecnológica.

Na educação do sensível “pessoas dotadas de maior sensibilidade e maior repeito pelas diversas formas do saber por certo haverão de tentar sua articulação e integração, seja no mais elementar cotidiano, seja numa atividade profissional”, afirma Duarte Júnior (2010, p. 2002). Acredito que tais pressupostos são de certo modo o que o ensino de História espera dos seus alunos: que eles apreendam o real para agir sobre. Para isso, é preciso substituir métodos que visam apenas decorar informações.

A construção do conhecimento histórico escolar leva em consideração as diversas experiências dos sujeitos. Experiências estas, sensíveis, perceptivas e acopladas ao meio social. Os pressupostos da Educação do sensível enfatizam a necessidade de superação do ensino “tradicional” nas aulas de História, na busca de uma educação transformadora e emancipadora.

Referências

- ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *História e Ensino*, Londrina, v. 11, p. 25-34, jul. 2005.
- ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. “A colonialidade do saber histórico escolar: um ponto de vista sobre a história da história ensinada”. In: *Educação, Autonomia e Identidades na América Latina: IX Congresso Iberoamericano de história da educação latino- americana*. Rio de Janeiro, 2009.
- BETTI, Mauro. *Educação física, cultura e sociedade*. EFDeportes.com. Buenos Aires, ano 17, n. 174, Nov. 2012.
- BITTENCOURT, C. M. F.. Os novos caminhos do ensino de história. *Nossa História* (São Paulo), v. 2, p. 80-82, 2004.
- CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. de S.; GONTIJO, R.. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 65-79.
- CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*. Revista do Departamento de História da UFF, v. 11, p. 27-42, 2006. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v11n21a03.pdf . Acessado: 26 abr. 2014.

DUARTE JÚNIOR, J. F.. *O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível*. 5ª ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

FRANCO, F. C.; FRANCO, Kátia C. M.. A educação estética como forma de superação da dicotomia cartesiana nos processos educativos da educação básica. *Acta Semiótica et Linguística*, v. 15, p. 100-108, 2010.

GABRIEL, Carmen Teresa. O conceito de história-ensinada: entre a razão pedagógica e a razão histórica. In: CANDAU, V. M.. (Org.). *Reinventar a escola*. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 238-259.

GABRIEL, Carmen Teresa.. Nas Tramas da didatização de uma disciplina escolar: entre histórias a ensinar e histórias ensinadas. In: *27ª Reunião Anual da ANPED*, 2004, Caxambu. *27ª ANPED. Sociedade, Democracia e Educação: Qual a Universidade?* 2004, p. 1-15.

GABRIEL, Carmen Teresa.; MONTEIRO, Ana Maria F.C.. Currículo, Ensino de História e Narrativa. In: *30ª Reunião Anual da ANPED*, 2007, Caxambu. *Anais da 30ª ANPED*. Caxambu, 2007.

GERHARDT, M. L.; CORRÊA, A. D.. O ensino da arte e a educação do sensível na descontextualização da educação profissional e tecnológica. In: *VI ANPED Sul*, 2006, Santa Maria. *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Santa Maria: Fato, 2006. v. 1.

HARTOG, F. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MENDES, M. I. B. S.; NÓBREGA, T. P.. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo natureza e cultura. *Revista Pensar a Prática* (Online), v. 2, n. 2, p. 1-10, Jul. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/6135/4981> Acesso: 25 mai. 2016.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 129-147.

MONTEIRO, Ana Maria. Os sentidos do ensino de história. *Programa Salto para o Futuro*, 2006 (Texto para Programa de Série Televisiva). p. 10-22.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: Entre História e Memória. In: SILVA, G. V. da; SIMÕES, R. H. S.; FRANCO, S. P. (Orgs). *História e Educação: territórios em convergência*. Vitória: GM: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em História, 2007. p. 59-80.

MONTEIRO, Ana Maria.; GABRIEL, T. C.; ARAUJO, M. C.; COSTA, W. (Org). *Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2014.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n.91, p. 599-615, Mai/Ago, 2005.

NUNES, C. X.; REGO, N.. As geografias do corpo e a educação (do) Sensível no Ensino de Geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 86-107, jan./jun., 2011.

PILLOTTO, S. S. D.. Educação pelo sensível. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*. Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113 - 127, mai./ago. 2007.

ROCHA, H. A. B.. Aula de história: que bagagem levar? In: _____.; MAGALHÃES, M. de S.; GONTIJO, R. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 201-226.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S.; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. 1a. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico?. *História & Ensino* (UEL), Londrina-PR, v. 11, p. 35-49, 2005.

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DAS ÁFRICAS: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA UDESC A PARTIR DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E DECOLONIAIS (2000-2006)

THE REPRESENTATIONS ON THE EDUCATION OF HISTORY OF THE AFRICANS: AN ANALYSIS OF THE INITIAL TRAINING OF THE TEACHERS OF HISTORY OF UDESC FROM THE POST-COLONIAL AND DECOLONIAL STUDIES (2000-2006)

Maíra Pires Andrade*

RESUMO

Esta pesquisa, recorte de uma dissertação desenvolvida na área de concentração de História do Tempo Presente, tem como tema central discutir as perspectivas do ensino de história das Áfricas a partir dos Estágios Curriculares Supervisionados do curso de Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A partir disso, o objetivo foi investigar quais são as representações sobre a história das Áfricas e das populações de origem africana, apropriadas e expressas pelos estudantes na condição de estagiários, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Isto é, analisei quais os sentidos e abordagens direcionados à história das Áfricas pelos estudantes, na posição de professores em escolas de educação básica. Para o alcance desses objetivos, utilizei como fonte histórica principal os relatórios da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de História da UDESC, selecionando uma amostragem de 10 relatórios, com recorte temporal de 2000 a 2006. Em relação ao aporte teórico, embasei-me em autores como Franz Fanon (2005), Anibal Quijano (2009) e Achille Mbembe (2014) para pensar a colonialidade e o racismo na atualidade e Stuart Hall (1997) para mobilizar o conceito de representação. Nesse aspecto, abordei os trechos dos relatórios em que a África ou as populações de origem africana são invisibilizadas ou vistas a partir de um viés eurocêntrico. A partir das análises percebi nos relatórios a existência de elementos que contribuem para a formulação de representações variadas sobre as Áfricas: uma África com tradições homogêneas, onde a ancestralidade e a oralidade surgem de modo generalizado; a África congelada no passado, onde visualizamos apenas o Egito das pirâmides e dos faraós; uma África que remonta apenas à história da escravidão; a África que se vincula apenas ao Brasil escravista.

PALAVRAS-CHAVE: História Africana e Afro Brasileira. Representação. Racismo. Lei 10.639/03.

ABSTRACT:

This research, a dissertation developed in the area of concentration of History of Present Time, has as its central theme to discuss the perspectives of the history teaching of Africa from the Supervised Curricular Stages of the course of Graduation in History of the State University of Santa Catarina (UDESC). From this, the objective was to investigate which representations on the history of Africa and the populations of African origin, appropriate and expressed by the students in the condition of interns, in the subject of Supervised Curricular Internship. That is, I analyzed the meanings and approaches directed to African history by the students, in the position of teachers in primary schools. In order to reach these objectives, I used as main historical source the reports of the subject of Supervised Curricular Internship of the History course of the UDESC, selecting a sample of 10 reports, with a temporal cut from 2000 to 2006. In relation to the theoretical contribution, Such as Franz Fanon (2005), Anibal Quijano (2009) and Achille Mbembe (2014) to think about coloniality and racism today and Stuart Hall (1997) to mobilize the concept of representation. In this regard, I have dealt with the excerpts from the reports in which Africa or people of African origin are invisible or viewed from a Eurocentric bias. From the analyzes, I noticed in the reports the existence of elements that contribute to the formulation of varied representations of Africa: an Africa with homogeneous traditions, where ancestry and orality appear in a generalized way; Africa frozen in the past, where we visualize only Egypt of the pyramids and pharaohs; An Africa that goes back only to the history of slavery; Africa that is linked only to slave Brazil.

KEYWORDS: African and Afro-Brazilian History. Representation. Racism. Law 10.639/03.

* Doutoranda em História da PUC-SP. Mestre e graduada em História pela UDESC. É pesquisadora associada do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UDESC). Email: mairap_andrade@hotmail.com

Introdução

Este artigo investiga as representações sobre a História Africana e Afro brasileira que foram expressas pelos estudantes de Graduação em História da UDESC, durante a disciplina de Estágio Supervisionado, na condição de estagiários na Educação Básica, que ressoaram nos Relatórios finais dessa disciplina entre os anos 2000 até 2006²¹. Nesse sentido, é importante situar a disciplina de Estágio Supervisionado como um relevante espaço de formação inicial docente e de produção de conhecimento, sendo estes relatórios, fonte de análise, um reflexo desse espaço de produção de saberes variados.

Estes relatórios apresentam, de modo geral, toda a trajetória do estágio docente, e a estrutura destes pode ser descrita da seguinte maneira: introdução com apresentação do campo de estágio e a temática escolhida; artigos escritos individualmente por cada estagiário do grupo, abordando algum aspecto específico de suas aulas; projeto de execução das aulas; planos de aula; modo de avaliação, materiais de apoio, aporte teórico para as aulas e atividades feitas no decorrer das aulas.

Faz-se indispensável a reflexão acerca do uso destes documentos escolares como fonte de pesquisa. O uso de arquivos escolares tem crescido cada vez mais no campo de estudos da história da educação ou da história das disciplinas escolares. Antes da década de 1990, as pesquisas neste campo pensavam políticas públicas e ideias pedagógicas, privilegiando mudanças ocorridas no ensino a partir das ações do Estado e também do pensamento pedagógico.

A partir de 1990, os pesquisadores da história da educação, questionando temáticas preferidas na época, começaram a se dedicar a estudos de objetos singulares

²¹ Este trabalho é resultado de um recorte de uma pesquisa de mestrado em História da UDESC, que tem como eixo temporal 2000 até 2015, contudo neste recorte irei utilizar como documento somente os Relatórios Finais de 2000 à 2006.

de investigação, emergindo temas como cultura escolar, formação de professores, livro didático, currículo, disciplinas escolares e práticas educativas. Estas pesquisas deslocaram o olhar dos pesquisadores do lado exterior da instituição escolar para o seu interior, buscando captar saberes contidos em planos de ensino, livros didáticos e que circulam em sala de aulas, desde a figura do aluno ao professor.

Estes documentos, compreendidos dentro de uma gama de documentos escolares, possibilitam perceber diferentes modos pelos quais estes estagiários atribuíam legitimidade e significado a um espaço, ao conhecimento e também às práticas enquanto docentes. Assim, tais produções materiais se tornam síntese escrita da trajetória de múltiplos indivíduos, de lugares sociais e de sensibilidades distintas, fornecendo indícios da prática docente e também discente, assim como ações e posicionamentos em relação às práticas cotidianas e o saber histórico (SILVA, 2016). Nessa direção, as análises permitem identificar as potencialidades do estágio, configurando não apenas relatos e impressões dos estagiários, mas também representações sobre o ensino de História e a própria prática docente, pois, como todo documento escrito, estes conformam representações, elaborados a partir de referenciais e conceitos que variam ao longo do tempo, de acordo com o lugar social de cada autor (OLIVA, 2007).

Para a escolha dos relatórios, a metodologia empregada foi pesquisar, em cada um, quantas vezes e em quais contextos de conteúdo, apareciam as palavras *África*, *africano* e *negro*. A partir disso, selecionei 10 relatórios que viabilizam maior amplitude sobre como a história das Áfricas é mobilizada, mas também utilizei aqueles que não se referiam em nenhum momento à temática, permitindo refletir sobre as ausências. Em suma, num primeiro momento, realizei uma sondagem em todos os relatórios disponíveis em cada ano.

Mas por que pesquisar especificamente estas palavras: *África*, *africano* e *negro*? O que elas podem dizer? Mbembe (2014) é contundente ao afirmar que os conceitos *África* e *Negro* estão intimamente relacionados por uma ligação de coprodução, ou seja, falar de um é automaticamente falar de outro, pois ambos compartilham os mesmos sistemas de significação no nosso imaginário. Mbembe (2014, p.73) não afirma que sejam sinônimos pois, nem todo africano é negro e nem todo negro é africano, mas, “se África tem um corpo e se ela é um corpo, um isto, é o Negro que o concebe, pouco

importa onde ele se encontra no mundo”. Estes dois conceitos e suas derivações, como objetos de um discurso e do conhecimento, se encontram, desde o início do período chamado moderno, numa profunda crise de representação. Estes termos - *África, africano e negro* -, ganharam forças próprias e as palavras acabam por dizerem pouco sobre o mundo concreto.

O autor atribui esta repercussão aos liames conflituosos que a lei da raça, como elemento constitutivo da sociedade, causou da era moderna até o presente. O conceito de raça, pautado nos argumentos de Mbembe (2014), é eficaz para a compreensão de como determinadas representações acerca da África, do africano e de seus descendentes foram construídas e são reforçadas na atualidade. Torna-se imprescindível, portanto, nesta pesquisa, identificar em quais contextos estes termos foram utilizados por estagiários e estudantes, a fim de perceber se ainda estão vinculados a uma crise de representação, se houve avanços ou retrocessos, ou se estamos ainda estagnados nas dicotomias que fazem tais termos esvaziados e os tornam não-ditos.

Segue abaixo um quadro em que se descreve, respectivamente, o nome dos relatórios analisados neste artigo, os autores, a escola campo de estágio, o bairro em que está localizada, a turma em que as aulas foram aplicadas e o ano de publicação do relatório.

Quadro 1 - Relação de Relatórios de Estágio²² (2000 a 2006)

Título	Autores	Escola/ Bairro	Ano/ Nível	Ano do Relatório
A música: cantigas e histórias da ilha	Alexandre Martins; Haroldo Silis Mender da Silva	Centro Cultural Escrava Anastácia/ Mont Serrat	Não especifica do	2000
Imigração e Colonização	Cesar Cancian Dalla Rosa; Mário Ernesto Kuhne; Leda Maria Fernandes	Colégio de Aplicação/ Trindade	1º ano do Ensino Médio	2001
Relatório de Estágio	Evilasia Poluceno; Marlen Batista De Martino; Milana Cristina Lazzaris	Colégio de Aplicação/ Trindade	1º ano do Ensino Médio	2001
Violência hoje e suas raízes sociais no período colonial	Marcia Claudio Cardoso da Silva; Marcos Anderson Tedesco; Thiago Juliano Sayão	E.E.B. Simão Hess/Trindade	2º ano do Ensino Médio	2001
À ditadura, aquele abraço	Ana Carolina Wessler Prudêncio da Silva; Ana Laura Tridapalli; Roberto Oliveira do Prado	Escola Anisio Teixeira/ Costeira	3º ano do Ensino Médio	2005

²² Nesta relação foram indicados apenas os relatórios analisados para este artigo.

A revolução industrial e a inserção de Florianópolis na modernidade	Elisângela da Silva Landra; Joel Spcart; José Rada Neto	Escola Anísio Teixeira/Costeira	2º ano do Ensino Médio	2005
As experiências da docência: novas perspectivas sobre o ensino de história	Israel da Silveira; Kelwyn Pflieger; Sávio Lopes Pavanello	IEE / Centro	2º ano do Ensino Médio	2006
A guerra fria e a ditadura militar no Brasil: em busca de uma história em movimento	Mateus Perez Jorge; Maro Schweder; Fábio Macedo	IEE/Centro	2º ano do Ensino Médio	2006
Escravos, alemães, subversivos na Ditadura e moradores de favela durante os séculos XIX e XX da história do Brasil e de Santa Catarina	Ademir Soares Luciano Junior; Cíntia Ertel Silva	IEE/ Centro	1º ano do Ensino Médio	2006
República em Santa Catarina: modernidade e exclusão – ações e reações que transformaram as estruturas sociais, políticas e econômicas entre o fim do século XIX e início do século XX	Alecsandro Diehl; Claudete Maria Guedes; Janete Maria Pasini	IEE/Centro	1º ano do Ensino Médio	2006

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Faz-se necessário compreender as instituições escolares (universidades, escolas públicas e privadas, unidades escolares em espaços de privação de liberdade) e todas as culturas escolares (JÚLIA, 2001) como espaço de reprodução de determinadas estruturas sociais permeadas por valores brancos, europeus, cristãos, ocidentais e colonialistas, incidentes sobre toda cultura escolar, seja no currículo, no livro didático ou na seleção de conteúdos a serem trabalhados, inclusive nos momentos de estágio.

Em consonância a isto, numa primeira análise, mapeei os conteúdos abordados em sala de aula a partir dos registros presentes nos relatórios. No momento da escolha dos conteúdos a serem trabalhados nos estágios, os professores regentes de cada turma, ou a própria escola, em alguns relatórios, interferem na seleção deste conteúdo. Essa interferência ocorre no sentido de indicar um amplo recorte histórico, de tempo e de espaço, dentro dos conteúdos curriculares programados para cada ano. Contudo, quem escolhe objetivos e eixos temáticos, a partir deste recorte são os estagiários, embasados em intenções e significados.

Os dez relatórios analisados neste recorte foram agrupados de acordo com a temática colocada como central nas aulas. Saliento que a temática central por mim observada, distinta dos objetivos concretos expostos pelos estagiários, é composta por conteúdos que, no meu entendimento, se tornaram o viés explicativo do relatório,

conformando, de maneira geral, três grandes grupos: imigração e modernização, guerra fria e ditadura militar e, por fim, escravidão. Entretanto, cada relatório traz a temática central em consonância com os objetivos específicos. Segue um quadro descritivo:

Quadro 2 - Relação de Relatórios de Estágio analisados e a temática central abordada

Título	Ano/ Nível	Temática central
A música: cantigas e histórias da ilha	Não especificado	Imigração e modernização
A revolução industrial e a inserção de Florianópolis na modernidade	2º ano do Ensino Médio	Imigração e modernização
Imigração e Colonização	1º ano do Ensino Médio	Imigração e modernização
República em Santa Catarina: modernidade e exclusão – ações e reações que transformaram as estruturas sociais, políticas e econômicas entre o fim do século XIX e início do século XX	1º ano do Ensino Médio	Imigração e modernização
À ditadura, aquele abraço	3º ano do Ensino Médio	Guerra fria e ditadura militar
A guerra fria e a ditadura militar no Brasil: Em busca de uma história em movimento	2º ano do Ensino Médio	Guerra fria e ditadura militar
As experiências da docência: novas perspectivas sobre o ensino de história	2º ano do Ensino Médio	Guerra fria e ditadura militar
Escravos, alemães, subversivos na Ditadura e moradores de favela durante os séculos XIX e XX da história do Brasil e de Santa Catarina	1º ano do Ensino Médio	Escravidão
Relatório de Estágio	1º ano do Ensino Médio	Escravidão
Violência hoje e suas raízes sociais no período colonial	2º ano do Ensino Médio	Escravidão

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Num primeiro olhar, a imigração, no caso europeia, surge como temática que mais se repete entre os conteúdos escolhidos, acompanhada dos atributos da modernização. Nesta listagem de conteúdos não transparece conteúdo destinado a aprender algum elemento relacionado especificamente à história das Áfricas, apenas da perspectiva da escravidão. Nesse sentido, percebo como a escolha de conteúdos pode influenciar no olhar e nas representações de quem ensina e também de quem aprende. Em outras palavras, as instituições escolares constituem lugares onde a cultura e o saber hegemônico colonizado, são ensinados como únicos, dominantes, como uma norma.

De acordo com Lourenço Cardoso (2008), compreender a escola como um espaço “colonizado” requer entender o que é a branquitude, posição de privilégio, onde

o branco, ao não se perceber enquanto uma raça, racializa todos os seus não semelhantes, colocando-os na condição de “outros²³”. Desse modo, o branco assume papel de normatividade e neutralidade, camuflando-se diante da sua postura opressora na constituição da sociedade brasileira. Nesse aspecto, ao colocar a escola como um espaço de branquitude, destaco a falta de questionamento e a perpetuação desses valores como normas.

Diversas pesquisas (OLIVA, 2007; OLIVEIRA, 2010, LIPPOLD, 2014) apontam que a história das Áfricas, de modo geral, não é selecionada para ser ensinada nos currículos da educação básica. Para compreender a justificativa para tal exclusão, utilizarei as contribuições de Oliveira (2010), e tomarei como perspectiva o entendimento que os desafios enfrentados pelo ensino de História das Áfricas, assim como as representações estereotipadas acerca dessa, são resultados da herança da ação de empreendimentos coloniais que se instalaram sobre o continente africano no qual fora colonizado o poder, o saber e o ser, cujos resquícios ainda podem ser percebidos na atualidade. Para este autor, a inserção das sociedades africanas na modernidade, como também de outras populações que foram subalternizadas como a América Latina e a Ásia, é pautada pelo processo de colonialidade, do qual vemos a permanência para além das relações políticas e econômicas advindas do colonialismo, mas também de uma estrutura de poder, saber e de subjetividade que regem a sociedade, ou seja, o racismo como estruturante. Dito de outro modo, quero evidenciar que o capitalismo, ao adentrar nessas populações irá impor um padrão de poder sustentado na dominação colonial. Este padrão é o que Quijano (2009) chama de colonialidade do poder, que se refere aos diversos instrumentos de controle de subjetividade, exploração do trabalho e hierarquização do mundo. Conforme Fanon (2005) este padrão será a expressão do racismo que irá discriminar os modos de ser e estar no mundo de todos os africanos e afrodescendentes.

Nesse horizonte, a instituição escolar, como um elemento da modernidade que congrega mecanismos disciplinadores, corrobora, também, para o controle das subjetividades e do conhecimento, sendo partícipe do projeto colonizador e da

²³ O termo “outro” é uma construção discursiva eurocêntrica criada com a chegada dos europeus nas Américas e nas Áfricas, tendo como origem o “eu” europeu e branco, designando, assim, todos aqueles que não se encaixavam neste “eu” com o termo “outro”, como é o caso das populações de origem africana (AZEVEDO, 2016).

modernidade. A disciplina de História, seguindo esta mesma lógica, surgirá como uma narrativa necessária para a constituição das nações europeias, os chamados Estados Nacionais, conformando uma narrativa que irá condicionar os corpos, saberes, valores e conteúdos indispensáveis para a nação desejada nos moldes civilizatórios, e é nesta ponderação que se localiza a resposta à questão feita no início deste subitem (OLIVA, 2007 ; OLIVEIRA, 2010).

O primeiro Relatório Final de estágio a ser descrito e analisado é intitulado “A música: cantigas e histórias da ilha”, este foi publicado no ano 2000 sendo referente ao grupo de estagiários que atuou no Centro Cultural Escrava Anastácia, na Comunidade do Mont Serra, conhecido como Morro do Caixa. As aulas do estágio ocorreram dentro do “Projeto Travessia” que na época estava sendo executado pelo Centro Cultural. A comunidade onde está localizado o Centro, famosa, também, por ser a sede da Escola de Samba Embaixada Copa Lord, possui uma população predominantemente de afrodescendente²⁴ oriunda dos municípios rurais próximos a Florianópolis, segundo as palavras do próprio relatório (MARTINS; SILVA, 2000).

As aulas tiveram como foco central o aprendizado sobre História de Florianópolis por meio das músicas e cantigas de roda da cidade pertencentes ao que os estagiários denominaram de *cultura popular*. Ao abordar o conceito de *cultura popular*, apresentam o que seria a cultura local da cidade de Florianópolis, se afastando dos modelos tradicionais que colocam a tradição açoriana como sinônimo da cultura local. No entendimento desses estagiários, a cultura local é formada por elementos próprios e de influências múltiplas, mas, ainda assim, a população açoriana é vista como o principal elemento formador, adaptado à geografia e aos elementos específicos da cidade, inclusive, assimilando outras culturas. Nessa lógica, o projeto não é uma expressão da cultura açoriana, mas da cultura local que foi constituída por diversas culturas, principalmente indígena e africana.

É verdade que os colonizadores açorianos foram o principal elemento de formação do povo que habita a zona litorânea de Santa Catarina. Mas, também é verdade que este contingente foi obrigado a um árduo processo de adaptação a uma geografia muito diversa da de origem, e só o fez, com a assimilação de complexos inteiros de outras culturas. Portanto, nosso trabalho não se trata de nenhuma "manifestação típica açoriana", **mas sim da cultura**

²⁴ Utilizei este termo, pois o mesmo foi mobilizado no relatório.

local que absorveu elementos de outras culturas, sobretudo das populações indígenas e de origem africana (MARTINS; SILVA, 2000, p. 12).

Realço que mesmo contemplando a parcela da contribuição africana e indígena na constituição da cultura local de Florianópolis, estas ainda aparecem como elementos que irão se unir, se aglutinar e se incorporar na cultura açoriana. A política de assimilação, termo utilizado pelos estagiários, segundo Mbembe (2001) nada mais é do que des-substancializar e estetizar a diferença, onde os “nativos” são incorporados nesse âmbito da modernidade na medida em que são “convertidos” e “cultivados”, isto é, conseguem se encaixar num ideal de cidadania.

Os estagiários se apropriam do entendimento que diferentes culturas entrecruzadas formularão a cultura local da cidade, que é uma compreensão positiva e uma alternativa criativa à imposição da colonialidade do poder e do racismo que irá desconsiderar as culturas não europeias. No entanto, ainda mantem em seus usos a cultura açoriana como elemento a ser visto como hegemônico, enquanto as contribuições das populações indígenas e africanas surgem como os elementos secundários a serem assimilados e cooptados. Podemos verificar como a colonialidade do poder, ou em outros termos, o racismo, cria uma imposição de classificação da população mundial como a raiz de um padrão de poder que será manuseado em diversas dimensões e escalas (QUIJANO, 2009), inclusive, selecionando o que será visto como elemento cultural preponderante, como no caso do elemento açoriano elevado na narrativa dos estagiários.

O desafio da implementação do ensino de História das Áfricas deve atentar para a construção de um conhecimento que reafirme a atuação das populações africanas e indígenas para a formação do país assim como os não africanos e não indígenas. De igual forma, devemos observar que a utilização de alguns conceitos, quando não aprofundados e problematizados, podem ser apropriados de maneira errônea pelos estudantes, ou ainda de modo a esquecer o real signo deste conceito, como o caso do termo *assimilação*. Por isso se torna fundamental o apontamento do significado desta palavra, a fim de evidenciar aos estudantes todo o processo de colonização, inclusive a sua face violenta.

No relatório intitulado “República em Santa Catarina: modernidade e exclusão – ações e reações que transformaram as estruturas sociais, políticas e econômicas entre o fim do século XIX e início do século XX”, publicado no ano de 2006, a partir da atuação na escola Instituto Estadual de Educação (IEE) numa turma de primeiro ano do ensino médio, é possível verificar a mesma invisibilização das populações afrodescendentes (LEITE, 1996)²⁵. Nesse estágio, a finalidade das aulas era a percepção das transformações ocorridas em Santa Catarina, entre o final do século XIX e o início do XX, como parte das mudanças ocorridas com a ascensão da República no Brasil. Neste entremeio, as aulas abordaram, em geral, os temas: tensões da sociedade burguesa na modernização, a primeira república em Santa Catarina e os conflitos pertencentes a este período, a imigração e por fim as modificações no cenário de Florianópolis com a modernização (DIHEL; GUEDES; PAISNI, 2006).

Em uma das aulas dos estagiários foi abordado a temática da imigração para o Estado de Santa Catarina, objetivando perceber a importância desta para o desenvolvimento econômico e para a diversidade cultural do estado. Segundo o relatório, a intenção era “relacionar o processo migratório no Estado de Santa Catarina e em Florianópolis com o surgimento das novas atividades econômicas urbanas, industriais e agrícolas, ligadas à modernidade ambicionada pela República” (DIHEL; GUEDES; PAISNI, 2006, p. 111). Os estagiários realizaram, inclusive, uma problematização sobre o ideal do progresso advindo com a imigração europeia, e a necessária relativização desse ideal construído a partir de uma História eurocêntrica. Contudo, como lembra Certeau (2003), a apropriação consiste na mobilização própria de referências num dado momento, logo, mesmo se apropriando desta problematização, ainda usam repertórios particulares que reforçam o ideal de progresso trazido pelos europeus nas suas aulas. Em contrapartida, aos afrodescendentes e índios, populações majoritárias e que atuaram tanto economicamente como culturalmente na construção do Brasil e de Santa Catarina, resta apenas uma citação no corpo do texto.

Com o intuito de estabelecer uma ligação entre o litoral e os campos de Lages, se deu em 1829 (ainda no Império), a instalação do

²⁵ O conceito de invisibilização foi retirado da obra de Ilka Boaventura Leite (1996). A invisibilização do afrodescendente, inserida no contexto ideológico de branqueamento no Brasil, pode ser compreendida como uma das manifestações do racismo em nossa sociedade. Para Leite (1996), esta invisibilização produz um olhar de negação da existência como uma forma de excluir determinado sujeito ou grupo da sociedade. Nas palavras da autora, “não é que o negro não seja visto, mas ele é visto como não existente” (LEITE, 1996, p. 15).

primeiro grupo de imigrantes alemães na localidade conhecida hoje como São Pedro de Alcântara. Nessas regiões, transformaram também a paisagem cultural, valorizando a ética do trabalho, introduzindo novos padrões alimentares e modificações na língua portuguesa, que ganhou palavras novas e um sotaque particular. Os imigrantes europeus, do Oriente Médio e asiáticos, influenciaram a formação étnica do povo brasileiro, sobretudo na região Centro-sul e Sul do País. Tendo em conta as contribuições de índios e negros, disso resultou uma população etnicamente diversificada, cujos valores e percepções variam de um segmento a outro, no âmbito de uma nacionalidade comum (DIHEL; GUEDES; PAISNI, 2006, p. 113).

Destaco que mesmo quando o foco é abordar a imigração europeia, o racismo, intrínseco nas relações sociais, faz com que a participação dos afrodescendentes seja silenciada no processo. Os estagiários, mesmo tendo conhecimento do processo de modernização de Florianópolis pautados nos ideais de progressos europeizantes, ao tratar o elemento cultural europeu, e as modificações nos costumes do estado, com a chegada destas povoações, acabam por se apropriar e reforçar os ideais de modernidade aliado ao europeu e, mesmo que inconscientemente, silenciam a ação das populações de origem africana. Neste mesmo segmento, podemos inferir a branquitude exposta nos trechos analisados acima, nos quais as populações de origem africana e o indígena aparecem como elementos que apenas contribuíram para a formação do país, mas estes não são colocados como elementos estruturantes, como ocorre com o branco europeu. Ou seja, o branco é o pilar da construção do Brasil, enquanto ao negro e aos indígenas restam algumas pequenas influências.

Pondero que esse aspecto discursivo não é algo específico apenas desses relatórios fontes de análise, mas é um discurso que circula e que é reforçado ainda nos dias de hoje pela historiografia dominante nas universidades, nos livros didáticos e na mídia em geral, principalmente se nos atentarmos as propagandas que divulgam o estado de Santa Catarina como o famoso “vale Europeu.” Ou seja, percebemos como existe uma estrutura em nossa sociedade que reforça e insiste em reproduzir estes valores e discursos e que por sua vez são também transmitidos no espaço da educação básica. Essa percepção nos faz considerar a permanência dessa estrutura colonial e racista que ainda se faz presentes inclusive nas diferentes correntes de pensamentos históricos que influenciam a construção das nossas representações diárias.

Stuart Hall (1997), ao abordar o conceito de representação, pontua que cada indivíduo, por meio do uso das coisas, do que pensa ou diz, isto é, da forma como representa tais situações, cria um significado, sendo este estabelecido, portanto, a partir das estruturas de interpretação pessoais. Este significado será constituído a partir do modo como utilizamos tais elementos em nossas práticas. Nesse ponto de vista, os estagiários, ao se apropriarem das concepções citadas acima, mobilizam ideias sobre as populações de origem africana de tal forma que transmitem a representação e o significado, mesmo que não intencional, de que estes só fizeram parte da História do Brasil no período da escravidão, desaparecendo após a abolição desta. Aponto que o que ocorre no espaço escolar, como os aspetos trazidos à tona nos relatórios, são resultados de uma circulação de saberes dentro da cultura escolar, que envolve diferentes faces, desde as produções historiográficas, o saber acadêmico, o saber escolar e outras formas de produção de conhecimento e de vivências. Essa conclusão nos demonstra a permanência de um dado pensamento em nossa sociedade. Contudo, temos que salientar a existência de diversas produções intelectuais que estão na contramão desse pensamento hegemônico, são produções²⁶ que esbarram no racismo e na colonialidade e passam a ser silenciadas fazendo emergir e dominar as representações que colocam a narrativa da escravidão como único elemento da história das Áfricas.

Hall (1997) evidencia que a representação, por meio da linguagem, produz, incessantemente, significados. sendo, desta forma, importante estarmos atentos a quais significados uma pequena frase, dentro de um parágrafo complexo, pode estar carregando. Nessa perspectiva, a colonialidade do poder e do saber, isto é, o racismo intrínseco em nossa sociedade, se faz presente ao reforçar a percepção de que estas populações só se tornam importantes para historiografia enquanto objetos e propriedades dos brancos, após a libertação eles são apagados da narrativa histórica.

O Relatório Final de Estágio que tem como título “Imigração e Colonização”, publicado em 2001, é referente à experiência de estágio no Colégio de Aplicação, numa turma de 1º ano do ensino médio. O objetivo do estágio era abordar a questão da

²⁶ Por exemplo, as produções de Alberto da Costa e Silva, Juvenal Carvalho Conceição, Muryatan Santana Barbosa, Lucilene Reginaldo, Gabriela Segarra Martins Paes, Vanicléia Silva Santos, Anderson Ribeiro Oliva, entre outros.

imigração europeia no Brasil a partir do século XIX e suas contribuições para a economia do Sul e do Sudeste, como também para a vida dos próprios alunos. Numa das primeiras aulas foi questionada a problemática dos conceitos de “cultura” e “identidade”, como elementos de diferenciação social no Brasil, salientando este como um país que busca uma aparência culturalmente homogênea quando, na verdade, é um bloco de elementos culturais heterogêneos, chamando a atenção dos estudantes para as práticas que nos fazem pertencer a determinados grupos. Nessa perspectiva, o direcionamento do estágio seria a construção de conceitos de identidade e cultura, compreendendo estes num espaço multicultural, utilizando como viés a imigração italiana e alemã do Sul do Brasil.

Respaldado na **imigração de italianos e alemães** no sul do Brasil a partir do sec. XIX, tinha nestas aulas o objetivo de possibilitar aos alunos construir os conceitos de "**cultura**" e "**identidade**", a fim de que pudessem agir construtivamente em uma **realidade multicultural** (ROSA; KUHNE; FERNANDES, 2001, p. 15, grifo meu).

É evidente a colonialidade do poder e do saber também nesse caso, pois existe um silenciamento e um apagamento da existência das populações africanas. A concepção de multiculturalismo, cultura e identidade são pautadas nas diferenças apenas entre etnias europeias. Nessa abordagem, é notável como os estagiários formulam táticas de apropriação apontando a importância da noção da realidade multicultural em nosso cotidiano, algo que subverte a sistemática do racismo na sociedade. Apesar disso, estes, ao criarem e inventarem os seus enunciados, confirmam em suas maneiras de fazer os traços que ainda permanecem dessa colonialidade (CERTEAU, 2003). É preciso frisar que a representação destas populações, como algo em segundo plano ou sem importância, transmite diversos significados e, por meio da nossa linguagem e do modo que representarmos, este significado pode vir a se tornar natural. Isto posto, se torna imprescindível a problematização desta representação para assim evitarmos a naturalização dessas ideias como algo normal (HALL, 1997).

Estes relatórios se assemelham em alguns aspectos: por exemplo, para além de tratarem da imigração, o seu foco é a imigração europeia, seja ela alemã, italiana ou açoriana. Nos seus enunciados, quando se referem às contribuições culturais e sócio históricas trazidas pelos imigrantes europeus, as três primeiras narrativas colocavam

ARTIGO

lado a lado as contribuições também dos africanos. Estas, por sua vez, foram expressas em apenas uma frase e nada a mais em todo o relatório. Porém, é importante sublinhar que estes relatórios, ao mencionarem as contribuições de ambas as populações, omitiram a brutal diferença e também a razão existente entre a vinda dos europeus para o Brasil e a vinda forçada dos africanos que foram escravizados. O que quero demonstrar é que se torna implícito nos textos a menção às populações africanas também como imigrantes, como se estes tivessem vindo para o Brasil à procura de melhores condições de vida, assim como os imigrantes europeus²⁷, apagando toda a violência que estes passaram desde a sua captura em África. É primordial apresentar as atuações de ambas populações para o Brasil, mas devemos nos ater aos distintos contextos históricos e explicitar os fatores que obrigaram os africanos a virem ao Brasil.

Neste sentido, constatei outro problema, que é justamente o africano ou afrodescendente apenas como elemento *contribuinte* da cultura brasileira, mas não como a principal estrutura de formação desta, fato que nos remete ao lugar de poder estrutural no qual o branco ocupa, colocando este como o elemento essencial da cultura brasileira.

Ao trazer à tona essa questão como um dos principais obstáculos à inclusão da história das Áfricas, saliento a importância rumo a desmistificação desse ideal da *simples contribuição africana* através do reconhecimento e aprofundamento dos diferentes aspectos que envolvem a história das Áfricas e das suas populações, inclusive o que diz respeito às experiências ocorridas na diáspora e que irão construir e ressignificar diversas práticas, ações e vivências que hoje em dia não colocamos como oriundas das Áfricas.

O esquecimento não ocorre somente quando trazemos à tona a temática da imigração, mas também quando saímos da ótica do conteúdo e ampliamos as lentes para analisar os conteúdos programáticos elaborados pelos estagiários.

No relatório que teve como base o projeto chamado de “À ditadura, aquele abraço”, realizado no terceiro ano do Colégio Estadual Anísio Teixeira e publicado no ano de 2005, teve como objetivo das aulas abordar o período da Guerra Fria destacando as suas transformações para além da questão política e abordar, especificamente, a Ditadura Militar no Brasil. Os objetivos específicos do projeto foram:

²⁷ Sublinho que muitos imigrantes Europeus vieram para o Brasil por razões sociais e econômicas marcantes, isto é, não era uma simples escolha, mas estavam condicionados a determinantes.

Identificar em movimentos contestatórios atuais possíveis conexões com o período da ditadura militar brasileira, mostrando assim, a forte repressão sofrida naquele momento; Pensar a mudança do modo de vida da classe média com a entrada de novas tecnologias na vida doméstica; Contextualizar os movimentos contestatórios da juventude, contemplando neste contexto o processo da conquista de uma maior liberdade sexual; Valorizar as lutas femininas por mais direitos e maior liberdade, como também notar as transformações do comportamento feminino em relação aos dias de hoje; Pensar acerca das implicações no sentido de rupturas e permanências sobre a queda do Muro de Berlim e o fim do socialismo; Caracterizar o processo de abertura política e reorganização democrática no Brasil (SILVA; TRIDAPALLI; PRADO, 2005, p.20).

Para chegar nesses objetivos os estagiários aplicaram um questionário no qual era indagado qual seriam os temas, dentro do período da guerra fria, que mais despertavam o interesse dos alunos. Dentre desses temas estavam listados: *Chegada do Homem à Lua*, *Queda do Muro de Berlim*, *Corrida Armamentista*, *Movimento Hippie*, *Golpe de 64*, *Construção de Brasília*, *Repressão na Ditadura no Brasil*, *Guerra do Vietnã*, *Cuba Socialista*, *A descolonização da África*. Na análise descrita pelos estagiários os temas de maior interesse pelos alunos, com 21% do total de 17 alunos, foram: *Chegada do Homem à Lua*, *Queda do Muro de Berlim*, *Corrida Armamentista*, *Movimento Hippie*. Em segundo plano estavam os temas: *Golpe de 64*, *Construção de Brasília*, *Repressão na Ditadura no Brasil*. (SILVA; TRIDA PALLI; PRADO, 2005). Os estagiários colocaram em anexo somente dois destes questionários. Em relação a estes especificamente, a preferência dos temas aparece como descrita pelos estagiários, sendo que o tema *descolonização da África* foi o que estava na lista como de menor interesse. Na própria análise dos estagiários da lista de preferências dos alunos, a *descolonização de África* não foi sequer citada, nem para reafirmar a falta de interesses dos alunos por esta temática.

O mesmo esquecimento pode ser notado no relatório intitulado “As experiências da docência: novas perspectivas sobre o ensino de história”, publicado em 2006 e executado no IEE na turma de segundo ano do ensino médio, tendo como tema central das aulas o período da Guerra Fria e enfocando o surgimento das Ditaduras Militares e movimentos de contracultura. Neste relatório é possível perceber resquícios da colonialidade do saber, já que os estagiários dão preferência para diversos assuntos e a questão da África surge em segundo plano, como algo complementar. De 18 planos de aula executados pelos estagiários, apenas o último teve como objeto a

descolonização da África, sendo que dentro do plano de aula, essa temática, na verdade, era só um apêndice, pois a aula era já o fechamento do estágio

Vejam os objetivos da aula:

Objetivos específicos:

-Analisar a descolonização da África e da Ásia.

- Estimular o senso crítico dos alunos acerca dos temas contemplados através deste Projeto de Estágio.

- Estabelecer relações entre os conteúdos abordados no referido Projeto com o cotidiano dos alunos.

- Avaliar através das análises dos estagiários e dos alunos os resultados alcançados com a execução do tema proposto pelo Projeto de Estágio (SILVEIRA; PLEGER; PAVANELLO,2006, p. 126, grifo meu).

Diante disso, fica a questão: qual motivo deste desinteresse e esquecimento notado nos relatórios acima? Seria o racismo, constantemente reproduzido por meio do silenciamento e desconhecimento em relação às Áfricas?

Conforme Mignolo (2003) e as contribuições de Fanon (2005) aqui já citadas, o colonialismo e o eurocentrismo andam juntos, sendo este último a raiz reprodutiva da colonialidade do saber, que controla o conhecimento e a subjetividade. Por consequência, as histórias e saberes locais oriundos da Europa são concebidos como projetos globais, colocando o continente como ponto de referência. Em outras palavras, aponto como esses aspectos circulam ainda hoje também na prática docente. Nesse caso, os estagiários, que irão reproduzir esse desinteresse pelo continente africano, assim com os estudantes da educação básica que também não compreenderam a importância deste ensino.

Fanon (2005) nos alerta que é o colono ou o europeu que escreve a história, a qual não é a história do local que foi saqueado pela ação europeia, mas é a história da sua nação neste território, ou seja, é o prolongamento da história da sua metrópole, no caso a Europa. Nesse aspecto, as experiências de outros continentes, como a África, são negadas, esquecidas e até mesmo vistas como “não sendo tão importantes”, repercutindo num desconhecimento e, também, na falta de interesse, que não deixa de ser resultado da permanência do racismo epistemológico ou, de modo mais amplo, da colonialidade do saber na atualidade.

No relatório já comentado, intitulado de “República em Santa Catarina: modernidade e exclusão – ações e reações que transformaram as estruturas sociais,

políticas e econômicas entre o fim do século XIX e início do século XX” também é notável este fenômeno. Num questionário aplicado aos alunos no início do estágio, umas das questões indagava sobre qual seria o período da História que os alunos mais gostavam de estudar ou gostariam de estudar. Entre as respostas de quinze alunos apenas uma fazia alusão a um elemento das Áfricas com a presença do Egito na resposta. “Sim. O Egito. Sempre me interessei por mistérios e artefatos antigos (DIHEL; GUEDES; PASINI, 2006, p.66)”. As outras respostas giravam em torno de História Moderna, descobrimento do Brasil e História Contemporânea. O Egito que desperta interesse nos estudantes é aquele Egito antigo, com faraós, pirâmides, um Egito encapsulado no passado e encerrado nas suas origens.

A partir de Antonacci (2013) verificamos que essa concepção é oriunda, ainda, das classificações excludentes feitas na obra de *Filosofia da História* de Hegel, em 1831, no qual, separando o histórico do pré-histórico, atribui a África a porção sem história do mundo. Para este, o continente africano não possui história, nem movimentos ou progressos, era um espaço congelado no tempo, logo, para ele, o que vemos em África na atualidade é a mesma coisa vista no passado, ou seja, a representação da África presa a um imobilismo histórico. Trazendo a tona a obra de Fanon (2005), este nos afirma que a imobilidade à qual estão condenadas as populações subalternas só terá seu fim quando esta por fim na história da colonização e da pilhagem, que é escrita pelo branco europeu, e escrever a história da sua própria nação, a história da descolonização, sendo esta última não apenas política e econômica, mas também a descolonização dos valores, práticas, atitudes, pensamentos e conhecimentos.

Quando aprendemos sobre a Europa verificamos a relação desta com a História do Brasil e de outros locais, seja culturalmente, como politicamente ou economicamente. Igualmente a História das Áfricas não é centrada somente no continente africano. Esta, assim como a Europa, também é interconectada com a História de outros continentes e países. Oliva (2007), chama atenção para a necessidade de levarmos em consideração, quando falamos em História das Áfricas, tanto o contexto do universo africano como também suas relações exógenas e endógenas, como as relações formadas no âmbito do mundo atlântico que influenciou diretamente as vivências, experiências e leituras sobre o mundo tanto em África como fora dela.

Desse modo, como falar da supremacia europeia sem citar a inferiorização do continente africano? Dois imaginários criados juntos e simultaneamente. Os africanos foram trazidos a força para o Brasil, estes também construíram a História do nosso país, portanto, quando falo da História dos africanos e afro-brasileiros este contexto também está integrado.

Considerações finais

Neste artigo foi possível verificar os diversos modos nos quais a História das Áfricas são esquecidas, silenciadas ou diminuídas no contexto de estágio escolar. É percebido, num primeiro momento, a representação da ausência desta imagem da África, quando não é nomeada, citada ou referenciada nos diferentes conteúdos de História ou ainda aparece em menor exposição quando comparada com outros conteúdos.

Num segundo momento, aparece nas aulas dos estagiários a referência a populações negras na História, mas ainda assim aparecem em segundo plano ou após uma longa explanação sobre colonização europeia, sendo expressa por apenas uma palavra ou citação, ou seja, permanece a representação deste como uma menor relevância na História. Nesse panorama, vemos o exercício da branquitude através dos agentes históricos escolhidos como pilar da nação. Ressalto que esta articulação discursiva não é algo original destes relatórios, mas é a herança de uma representação que foi cristalizada ao longo do tempo a partir do momento em que existia o desejo, por parte das elites, de branquear a imagem da população brasileira.

Num terceiro momento, é notável a representação destes como indivíduos sem ação, desumanizados e sem a agência histórica, delegando ao europeu a capacidade de contar a história dos africanos. Isto pode ser observado desde o trecho em que a descolonização da África se torna resultado apenas da ação dos europeus, ou quando os afrodescendentes são culpados pelo racismo na atualidade, como se estes não fossem conscientes do que ocorre e não fossem capaz de escolher entre aceitar a sua cultura ou não, assim como todos os seres humanos podem.

Em suma, foi evidenciado neste artigo que a história das Áfricas quando não está ausente, seja pelo desinteresse dos estudantes em estudos sobre a temática ou pela falta de preparo dos estagiários, surge a partir do seu significado para a escravidão, isto é, os estagiários a compreendem a partir da sua vinculação com o regime escravista no Brasil. No que diz respeito a valorização dos africanos e afrodescendentes e do seu papel como agentes históricos na construção do Brasil, demanda reivindicada ao longo do tempo pelos movimentos sociais e que, também, emerge na LDB, os relatórios analisados exprimem a branquitude presente em nossas relações ao colocarem a atuação do afrodescendente em menor escala em relação aos brancos. De mesmo modo, foi observado na abordagem direcionada a disciplina de História, o uso de categorias sustentadas pela epistemologia eurocêntrica, sem devida reflexão, o que corrobora com o olhar opressor à história das populações de origem africana. Ou ainda, verificando o uso de categorias que restringem estas populações como seres essencializados e próximos do não ser, como o termo escravo.

Com este panorama de análise realizada até 2006²⁸, situei como o campo da História é subjetivo e permite diversas interpretações, enfoques e abordagens, muitas vezes contraditórias e equivocadas, no entanto, são reflexos das diversas dimensões que envolvem a produção de conhecimento. Sobre isso, Carlos Moore (2008) aponta que esta temática, a história africana, situa-se em lugar privilegiado para a produção de saberes e ideias pautados no racismo, dentre as suas diversas faces.

Moore (2008) afirma que, para uma efetiva mudança nas bases do ensino de História e na atuação docente, é necessário a junção de diversos fatores, entre eles destaque: sensibilidade e empatia com a experiência histórica dos povos africanos, renovação, atualização e descolonização dos conhecimentos e a existência de uma interdisciplinaridade que cruze os diferentes horizontes do conhecimento.

Assim, esta pesquisa contribui para pensarmos os principais embates e obstáculos que envolvem a execução de um ensino de história das Áfricas na educação básica, sendo observados a partir da prática do docente ainda em formação. Isto é, compreendendo que estes estagiários que aqui executaram os relatórios analisados,

²⁸ Na dissertação completa, tenho como objetivo analisar os Relatórios de 2007 até 2015 e, dessa forma, averiguar se a Lei federal 10.639/03 incidiu de alguma maneira nas aulas dos estagiários e nas representações dos estudantes, identificando as mudanças em relação as estes relatórios analisados até 2006.

eram professores em formação e que agora ocupam a posição de professores efetivamente. A partir desta perspectiva, foi possível mapear dificuldades, mudanças e também permanências do ensino desta temática, vislumbrando a elaboração e a reformulação de novas estratégias para a aprendizagem da história das Áfricas, tanto no campo da educação básica como no campo do curso de graduação em História. Destaco a importância dos estágios supervisionados, dos cursos de formação continuada de professores e a elaboração de materiais didáticos, projetos de extensão, ensino e pesquisa na Universidade, que tenham como foco os lugares para além das paredes da academia.

Com isso, indico a importância da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no currículo do curso de História, pois esta proporciona um profícuo diálogo entre os acadêmicos, o espaço universitário, a experiência da prática docente e a realidade do espaço escolar, dentre as suas pluralidades e dificuldades, mas sobretudo, fornecendo a percepção de uma realidade de pensamentos, conhecimentos e representações, que muitas vezes, no espaço acadêmico não são identificadas, mas que passam a ser confrontadas quando há o afastamento da “bolha universitária”.

Com esta pesquisa, afirmo que o caminho não é a simples introdução de conteúdos, embora seja fundamental incluir e reconhecer a existência da história das Áfricas e de seus povos, mas é necessário superar o eurocentrismo, o racismo e a colonialidade na forma como estes conteúdos são abordados, nos aportes teóricos e na maneira como interpretamos o mundo. O desafio é proporcionar um ensino de História que não dicotomize, nem idealize a história das diferentes Áfricas, mas que compreenda dinâmicas internas e externas, apreendendo relações entre o passado e o presente.

Neste espectro, torna-se urgente os Estudos Africanos, tanto na escola como na universidade, com a finalidade de desfazer estereótipos e deslocar o olhar para outras formas de vivências e de produção de conhecimento, configurando assim, um ponto alternativo que coloque a África como centro de sua própria história. Em consonância a isto, faz-se preponderante atentar às múltiplas histórias africanas, embasadas numa teia multicêntrica e cruzada pelos sujeitos que também são múltiplos, como a história da África no Brasil (AZEVEDO, 2016).

Referências

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DIEHL, Alecsandro; GUEDES, Claudete Maria; PASINI, Janete Maria. República em Santa Catarina: modernidade e exclusão – ações e reações que transformaram as estruturas sociais, políticas e econômicas entre o fim do século XIX e início do século XX. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2006.

FANON, Frantz. Sobre a violência. In: *Os Condenados da Terra*. 1ª reimpressão. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: Editora da UFBA. 2008. Tradução de Renato da Silveira e Prefácio de Lewis R. Gordon

HALL, Stuart. *Da diáspora – identidades e mediações*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JORGE, Mateus Perez; SCHWEDER, Maro; MACEDO, Fábio. A guerra fria e a ditadura militar no Brasil: Em busca de uma história em movimento. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2006.

LANDRA, Elisangela da Silva; SPCART, Joel; RADA NETO, José. *A revolução industrial e a inserção de Florianópolis na modernidade*. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2005.

LEITE, Ilka Boaventura. Descendentes de Africano em Santa Catarina: Invisibilidade Histórica e Segregação. In: LEITE, Ilka Boaventura (org). *Negros No Sul Do Brasil*. Ilha de Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1996. p. 38-41.

LIPPOLD, Walter Günther Rodrigues. *A África no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* : possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

LUCIANO JUNIOR, Ademir Soares; SILVA, Cintia Ertel. Escravos, alemães, subversivos na Ditadura e moradores de favela durante os séculos XIX e XX da história do Brasil e de Santa Catarina. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2006

MARTINS, Alexandre; SILVA, Haroldo Silis Mender. A música: cantigas e histórias da ilha. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2000.

MBEMBE, Achille. *Crítica a razão negra*. Antígona, 2014.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

OLIVA, Anderson. *Lições sobre a África*. Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005) (1990-2005) 404 f. Tese de Doutorado – UNB, Brasília, 2007. 404 p.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Histórias da África e dos africanos na escola*. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 281p. Tese de Doutorado – PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2010.

POLUCENO, Evilasia; MARTINO, Marlen Batista de; LAZZARIS, Milana Cristina. *Relatório de Estágio*. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2001.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009, p. 73-118

ROSA, Cesar Cancian Dalla; KUHNE, Mário Ernesto; FERNANDES, Leda Maria. Imigração e colonização. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2001.

SILVA, Ana Carolina Wessler Prudencio; TRIDAPALLI, Ana Laura; PRADO, Roberto Oliveira do. Á ditadura, aquele abraço. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2005.

SILVA, Marcia Claudio Cardoso; TEDESCO, Marcos Anderson; SAYAO, Thiago Juliano. Violência hoje e suas raízes sociais no período colonial. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2001.

SILVA, Cristiani Bereta da. Formação história e narrativas: efeitos de sentido sobre o ensino de história e o espaço escolar no estágio supervisionado. In: *O ensino de história em questão: Cultura histórica, usos do passado*. Orgs. ROCHA, Helenice;

SILVEIRA, Israel da; PLEGER, Kelwyn; PAVANELLO, Sávio Lopes. *As experiências da docência: novas perspectivas sobre o ensino de história*. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2006.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PESQUISA DIDÁTICO-HISTÓRICA COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO REGULAR

HISTORICAL CONSCIENCE AND THEIR IMPLICATIONS IN THE TEACHING OF HISTORY: A DIDACTIC-HISTORICAL RESEARCH WITH STUDENTS OF THE 3RD YEAR OF THE MEDIUM TEACHING TO REGULATE.

Aurélio Silva Fernandes*

RESUMO

Este artigo tem por problemática uma pesquisa didático-histórica com estudantes do terceiro ano do ensino médio regular objetivando investigar “se” e “como” os alunos estabelecem relação entre o passado e o presente; ou seja, se entendem que os acontecimentos do passado, nesse caso, conteúdos relativos à Campanha da Legalidade e ao Golpe civil-militar, desenvolvidos em sala de aula, geraram consequências no presente ou podem ajudar na tomada de decisões e na resolução de problemas impostos pela vida atual. Os resultados obtidos permitiram destacar a potencialidade do ensino de História no tocante à formação do pensamento histórico dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: História e Ensino. Didática da História. Aprendizagem Histórica. Consciência histórica. Pesquisa didático-histórica.

ABSTRACT:

This article has as an issue a didactic historical research done with third level secondary school students and aims to investigate “whether” and “how” these students establish any connection between past and present; that is, if they understand that past events, in this case the Legality Campaign and Military-civilian Coup contents, which were studied during the classes, produced consequences in the present or can help in taking decisions and solving problems imposed by current life. The obtained results allowed to detach the potentiality of the teaching of History concerning the formation of the students' historical thought.

KEYWORDS: History and Education. History teaching. Historical Learning. Historical awareness. Didactic historical research.

* Mestre em Ensino de História ProfHistória – UERJ com Especialização em História Social pela UFF e em EAD pelo SENAC. Professor de História da rede estadual do Rio de Janeiro. Pesquisa realizada através de apoio financeiro da CAPES Email: fernandes.aurelio@gmail.com

Didática da História e Consciência Histórica

Este artigo se situa no campo da didática da história e busca fornecer elementos para a compreensão dos modos como se forjam a consciência histórica de um grupo específico de alunos de alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular do Colégio Estadual Professor Horácio Macedo da rede estadual do estado do Rio de Janeiro. Jörn Rüsen (2001) afirma que a História propicia a formação da consciência histórica, sendo esta um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação, ou seja, funciona como um modo de orientação nas situações reais da vida presente, ajudando a compreender a realidade passada para entender o presente.

Entendemos que é possível mapear alguns componentes da consciência histórica dos estudantes através de questões que sugiram, interpretações e posicionamentos quanto a temas atuais que exponham narrativas em forma abreviada.

As narrativas abreviadas estão presentes em situações padrão de comunicação na narrativa histórica e envolvem símbolos, imagens, palavras isoladas e pequenas narrativas que podem ser consideradas “históricas”. Para Rüsen, essas narrativas abreviadas são consideradas “históricas” se e quando o sentido que possuem nas situações de comunicação da vida humana prática emergja plenamente na forma de uma história na qual o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado mediante essa mesma interpretação (RÜSEN, 2001, p. 160).

Ao aplicar seu conhecimento histórico no agir cotidiano, o estudante está operando a consciência histórica, cujo conceito é utilizado para explicar essas operações mentais realizadas no tempo com o intuito de orientar o agir. Compreendemos que a narrativa é a forma específica na qual se expressa a consciência histórica, pois, ao narrar, o indivíduo é capaz de projetar-se no tempo para frente ou para trás e organizar suas vivências. Portanto, é no momento em que narra que o indivíduo atribui sentido histórico à sua experiência e projeta/orienta o seu agir.

A consciência histórica pode ser definida como uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como História. Em outras palavras, ela é “(...) a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57). Nesta visão, o passado tem uma função prática para o presente e para o futuro, o que faz com que o tempo perca o sentido linear, progressivo.

Desta forma, Rüsen nos chama a atenção para que a consciência histórica não deva ser entendida apenas como um “simples conhecimento do passado”, mas antes de tudo como um meio de entender o presente e um modo de orientação nas situações cotidianas. Neste sentido, Schmidt e Garcia (2005) afirmam que esta:

[...] tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica. (SCHMIDT; GARCIA, 2005. p. 301)

A perspectiva da Didática da História, na concepção de Rüsen, aponta que o ensino de História objetiva a formação de um pensamento histórico a partir da produção do conhecimento, sendo este provisório, configurado pela consciência histórica dos sujeitos. Assim, a finalidade da História é a busca da superação das carências de orientação humanas no tempo, fundamentada por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas.

Essas interpretações diagnosticam as necessidades dos sujeitos históricos e propõem ações no presente e projetos de futuro. Neste sentido, a Didática da História atribui uma utilidade e um sentido social ao aprendizado histórico, como por exemplo, a formação da consciência histórica e a produção de orientações para ação no mundo.

Toda essa reflexão desperta a necessidade de entender como os saberes históricos escolares atuam na geração de sentido histórico dos estudantes. Assim, o objetivo do presente texto é, a partir de pesquisa didático-histórica com estudantes do terceiro ano do ensino médio regular, argumentar “se” e “como” os alunos estabelecem relação entre o passado e o presente; ou seja, se entendem que os acontecimentos do passado, nesse caso, conteúdos desenvolvidos durante as aulas, geraram consequências

no presente ou podem ajudar na tomada de decisões e na resolução de problemas impostos pela vida atual.

Cenário e metodologia

Nossa pesquisa didático-histórica foi realizada no Colégio Estadual Professor Horácio Macedo – CEPHM, no segundo semestre de 2015. Nesta investigação estiveram envolvidos cerca de 60 alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular. A maioria dos estudantes é oriunda de famílias de baixa renda, moradoras de bairros próximos à Maria da Graça, subúrbio na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, onde se localiza a escola. O bairro é rodeado por grandes favelas, sendo que muitos residem em bairros mais afastados e até de cidades da Região Metropolitana do Município do Rio de Janeiro.

Entre as escolas estaduais o CEPHM encontra-se entre as cinco melhores unidades da rede estadual no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de acordo com as listagens de 2010 a 2015 apresentadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Os alunos têm uma relação muito especial com a escola, com a cultura escolar²⁹ e a respeito do futuro oferecido pela educação. Ao enfrentarem o desafio de uma dupla jornada escolar e deslocando-se muitos deles de bairros distantes, os estudantes demonstram uma disposição diferenciada, o que parece fornecer alguns dos elementos que apontariam as razões dos resultados alcançados.

A pesquisa parte do pressuposto de que é possível mapear alguns dos principais componentes da consciência histórica desses alunos através de questões que exponham narrativas abreviadas, que peçam interpretações e posicionamentos quanto a temas atuais por parte dos estudantes. Para isso, apresentamos três questões aos alunos, com

²⁹ A definição de cultura escolar, dada por Julia, (2001) abarca normas e práticas coordenadas às finalidades do ensino: [...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

o propósito de perceber se eles entendem que os acontecimentos do passado geraram consequências no presente ou podem ajudá-los na orientação de decisões e na resolução de problemas impostos pela vida atual.

O instrumento de intervenção didático-pedagógica para identificar as formas de atribuição de sentido histórico dos alunos foi composto por 02 questões relacionadas à conjuntura política do início dos anos 1960 e à Campanha da Legalidade e 01 questão, inspirada em Rösen, baseada em uma situação ficcional sobre a Campanha da Legalidade, composta de quatro desfechos possíveis visando a observar, de forma mais direta, como os alunos lidam com o raciocínio e valores morais a partir de uma metodologia utilizada por Rösen (2010) e desta forma tentar perceber qual consciência histórica³⁰ eles manifestam em suas respostas.

Optamos pela temática política da Campanha da legalidade e da conjuntura política do início dos anos 1960 porque percebemos sua capacidade em sensibilizar mais amplamente os alunos devido ao momento político brasileiro no momento da aplicação do instrumento. Seja porque debateram esses assuntos em sala de aula, seja porque ouviram falar na televisão ou nas redes sociais, todos têm uma opinião sobre a conjuntura brasileira em 2015. As constantes notícias relativas às manifestações contra e a favor do Governo Dilma, concernentes às tentativas de impeachment, abordando casos de corrupção, noticiando propostas de intervenção militar e abordando a crise econômica no Brasil e no mundo estão trazendo vários desses temas políticos à tona e aproximando-o do cotidiano dos alunos.

Nossa escolha temática se sustenta também no fato de estar vinculada a um discurso referente ao tempo: um futuro marcado pelo retorno da ditadura é o fantasma que justifica a defesa da democracia. Mais do que isso, essa temática justifica-se também porque acreditamos tratar-se de uma questão relevante para o cotidiano do aluno, que relacionado às condições de vida de cada pessoa, permeia as relações sociais, exige um

³⁰ Com o desejo de construir uma teoria do desenvolvimento ontogenético da consciência histórica – ou de geração de sentido histórico - Rösen a dividiu em quatro tipos: tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições) e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade).

posicionamento político e contribui na formulação dos valores éticos e constituição identitária de cada indivíduo.

As questões 01 e 02 recolheram evidências empíricas a partir das narrativas que permitiram, mediante a aplicação dos quadros teóricos referentes à consciência histórica, caracterizar como cada sujeito estabelece a relação entre o passado e o presente; isto é, se os alunos entenderam que os acontecimentos do passado geram consequências no presente ou podem nos ajudar a tomar decisões, resolver problemas impostos pela vida atual.

01. Em 2015 ocorreram várias manifestações contra o Governo Dilma. Nessas manifestações existiam faixas e muitos dos manifestantes denunciam o caráter “comunista” do atual governo federal. Em 1964, grupos também acusavam o governo de João Goulart de querer transformar o Brasil em país “comunista”.

Observe com atenção as fotos e o conteúdo dos textos abaixo:

“Usam a bandeira da democracia apenas como pretexto, pois, o que buscam é anular as liberdades já conquistadas por nosso povo e impedi-lo de aperfeiçoar, ainda mais, a democracia que já alcançamos. Usam a constituição como um assaltante usa a máscara. E querem fazer do sentimento cristão do nosso povo, uma arma contra ele próprio, pela sua transformação em fanatismo.”
Leonel de Moura Brizola – 1964

“A tragédia do Brasil é antes de tudo, semântica. Chama-se aqui direita tudo que é direito. Chama-se aqui esquerda tudo o que ajuda o comunismo a tomar conta do Brasil. Chama-se legalidade, a entrega do poder a um homem comprometido com os comunistas, que estão legalmente impedidos de participar da vida do país.”
Tribuna da Imprensa, 07 de setembro de 1961

Considerando as imagens e os textos, identifique semelhanças e diferenças entre o começo dos anos 1960 e 2015. Justifique sua resposta.

02. Notícias a respeito da crise política, econômica e social no Brasil circularam com frequência nos meios de comunicação nos últimos meses. Vários segmentos da sociedade se mobilizam defendendo saídas para essa crise. Uma das saídas apresentadas é a de uma “intervenção militar”. Observe as fotos ao lado e responda: A crise da legalidade ocorrida há mais de 50 anos atrás poderia ajudar a encontrar



uma solução caso o agravamento da “crise atual” aponte para um golpe de estado? Justifique.

A questão 03 buscou perceber, de forma mais direta, como os alunos lidam com o raciocínio e os valores morais e, nessa direção, procurar perceber qual é a “forma de geração de sentido histórico” eles mais se aproximam. Os alunos, ao realizarem a escolha de uma alternativa (uma decisão), mobilizaram necessariamente a consciência histórica, interpretando a realidade (nesse caso a história fictícia) e atribuindo sentido a essa experiência. Essa decisão implica valores, que são princípios, guias de comportamento, ideias ou perspectivas os quais sugerem o que deveria ser feito em uma determinada situação, para a qual existem várias opções de escolha. Para essa mediação entre valores morais e a realidade orientada pela ação, a consciência histórica é um pré-requisito necessário. (RÜSEN, 2010a).

03. Na questão 12 você encontrará uma pequena História que implica em uma tomada de decisão final. Existem quatro alternativas, por isso leia atentamente e marque somente uma delas.

Imagine que você está vivendo durante a campanha da Legalidade e é padrinho/madrinha de Bernardo que está prestes a completar 18 anos e cumprir o serviço militar. Os pais de Bernardo sempre confiaram a você os preceitos, valores e tradições da sua família, e por isso, sua escolha em batizá-lo. Um dia Bernardo bate à sua porta angustiado e muito contrariado dizendo que os pais não querem permitir seu alistamento nos Comitês de Resistência Democrática para lutar pela Legalidade. Bernardo pede para que você autorize seu alistamento uma vez que você é o padrinho/madrinha dele. O que você faria?

() Você reconhece os compromissos para com a família de Bernardo e argumenta com o jovem que seus pais e avós sempre respeitaram as decisões dos mais velhos mantendo suas famílias estruturadas e felizes. Bernardo deveria seguir este exemplo, pois isso seria o mais correto a se fazer.

() Devido aos seus compromissos de padrinho/madrinha, você se sente na obrigação de manter Bernardo dentro das tradições da família. Deste modo, você aconselha o jovem que obedeça aos seus pais, uma vez que as normas e regras sempre são assim há três gerações e não é correto desrespeitar tais costumes.

() Você reconhece que possui um vínculo de compromisso com Bernardo e sua família, porém nota que o jovem está consciente e preparado para tomar sua decisão. Em outras épocas, contextos e situações se submeter à decisão dos pais seria compreensível, mas no atual momento isso não é válido para Bernardo. Neste caso, você se propõe a ir conversar com a família dele, buscando compreender as razões que levaram a negação do seu alistamento, e, além disso, também sugere a Bernardo que não fuja, mas tente conversar com seus pais, garantindo que prestará sua ajuda no que for possível.

() Você diz a Bernardo que não acredita mais que os compromissos de padrinho/madrinha possam autorizar a interferência em decisões familiares. Por outro lado, você também argumenta que hoje os tempos são outros e acatar as decisões dos pais são coisas do passado e não possuem validade alguma. Neste caso, você diz a Bernardo que ele pode se alistar e o orienta a buscar apoio a sua decisão.

Formas de atribuição de sentido histórico dos estudantes

Entendemos que o tipo de evidência empírica que coletamos a partir das respostas com o instrumento de intervenção didático-pedagógica permite a aplicação dos quadros teóricos referentes à consciência histórica para a interpretação e caracterização de como os sujeitos constroem suas formas de atribuição de sentido histórico.

As questões 01 e 02 visam recolher evidências empíricas, que permitam, mediante a aplicação dos quadros teóricos referentes à consciência histórica, caracterizar como os estudantes estabelecem a relação entre o passado e o presente; isto é, se os alunos entendem que os acontecimentos do passado geraram consequências no presente ou podem nos ajudar a tomar decisões e resolver problemas impostos pela vida atual.

Na questão 01 a totalidade das respostas identificou semelhanças entre o começo dos anos de 1960 e 2015, mas também apontaram diferenças entre esses dois momentos históricos.

As análises demonstram uma capacidade dos alunos em olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente. Não obstante, 39% de alunos apresentaram narrativas fragmentadas com explicações simples que não reduziram significativamente as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro. Veja-se alguns exemplos de respostas/narrativas que expressam referido posicionamento:

- ✓ As crises econômicas e políticas nos diferentes períodos. As classes econômicas dominantes pedindo uma "intervenção militar". O grande questionamento seria se existem diferenças.
- ✓ Os motivos colocados pelos grupos dominantes visando incitar protestos são os mesmos: a ameaça da "esquerda comunista" e o progressismo como algo a ser combatido. As diferenças entre esses dois tempos históricos está mais na adesão da classe dominante nesses protestos, quando em 1964 foi muito mais agressiva.

- ✓ Nas duas imagens vemos a manifestação de camadas sociais contra o comunismo, contra o "benefício" de uma certa forma, da boa parte da população e o que acontece até hoje. A farsa do governo com o povo. A diferença é que o povo tem mais voz que antes.
- ✓ São semelhantes as acusações de que o governo está tornando o Brasil num país comunista e a oposição ser novamente a galera da direita. E também a intervenção, o uso da religião na política.

Outros 30% ofereceram respostas mais densas que exprimem o progresso da “competência de experiência e de interpretação” da consciência histórica desses alunos, mas apontam para a necessidade de desenvolvimento de sua “competência de orientação”. A seguir podemos observar exemplos de respostas demonstrativas dessa realidade:

- ✓ A principal semelhança está relacionada à adesão do povo a movimentos como esses. Na década de 60, assim como muitos lutaram pela posse de João Goulart, muitos outros queriam a intervenção militar. Isto também pode ser visto no começo de 2015, quando muitas pessoas fizeram protestos contra o governo. A diferença, no entanto, está relacionada à consciência de cada geração. Nos anos 60, as pessoas pensavam muito mais no coletivo. Enfrentavam as diversas ameaças mesmo com empecilhos, diferente de hoje onde cada atitude esconde um interesse pessoal.
- ✓ Como se pode perceber o discurso das classes dominantes nunca muda, apenas é contextualizado. Por mais que tenham o mesmo discurso, suas brigas não são as mesmas, em 64 o comunismo poderia se tornar uma realidade, já em 2015 o governo apenas usa uma máscara "popular" para esconder seus ideais capitalistas.
- ✓ Como semelhança podemos destacar a desinformação do povo e a alienação por parte da direita do país que insiste em dizer que estão tornando o país comunista, sendo que o partido que governa o país é de extremo capitalismo. A diferença é que nos anos seguintes a 1961, houve o golpe militar que trouxe violência e mortes ao nosso país e ainda assim hoje pedem a intervenção militar.
- ✓ Semelhanças -> Reação conservadora favorável ao golpismo a um processo de reestruturação social do país. Nos anos 60, decorrente do forte processo de industrialização e urbanização iniciado com a Revolução de 30, e aprofundado pelo Plano de Metas. Nos dias de hoje, as transformações decorrentes dos atendimentos a várias demandas sociais, reprimidas durante o período autoritário, e principalmente a redução da desigualdade, intensificada a partir do governo Lula. A diferença é que hoje tem o apoio de diversos países ao comunismo e antigamente não.
- ✓ Uma diferença é que a grande mídia já não exerce um poder dominador tão grande sobre a população como antigamente, pois hoje em dia existem outros meios, como por exemplo, a internet. Uma semelhança é que, assim como antigamente, grupos são acusados de querer transformar o país em comunista. Outra semelhança encontrada é que, conforme dito no texto de Brizola, nos anos 60 a

bandeira da democracia era utilizada como uma espécie de máscara, para encobrir as reais intenções do governo para o país, e o mesmo acontece hoje em dia.

Finalmente, temos cerca de 23% dos alunos com explicações mais densas que apontaram para uma maior complexidade histórica em suas respostas, articuladas em uma perspectiva mais ampla de temporalidade com uma concepção de um todo temporal significativo que incorporou todas as dimensões de tempo. As respostas desses alunos apontam um desenvolvimento das duas competências anteriores³¹ e exprimem a evolução de sua “competência de orientação”³². Abaixo estão alguns exemplos de respostas que expressam significativamente este posicionamento:

- ✓ Assim como no início de 1960, atualmente o governo federal brasileiro passa por uma crise. O povo não está satisfeito com a situação em que se encontra. O governo do Brasil "grita", para quem se propuser a ouvir que há uma democracia e enquanto isso o povo grita por socorro, por mudanças. Infelizmente, esta é uma das maiores semelhanças entre esses tempos. Um povo que poderia evoluir, mas se regride. Acredito que a maior diferença seja o sentimento de impotência que os brasileiros sentem atualmente perante a este caos. Enquanto em 60 o povo lutou, acreditou... Atualmente não consigo enxergar uma saída para o fim dessa crise.
- ✓ As semelhanças: se pegarmos as duas imagens até parece que foram reproduzidas de propósito tamanha a sua semelhança e tenho para mim que foi mesmo, pois se dá "primeira vez deu certo porque agora não daria"... As diferenças: É que mesmo o país estando perto de um golpe igual o ocorrido a alguns anos atrás não se vê nenhum movimento parecido com a campanha da legalidade. O que parece é que não se acredita muito que pode haver um golpe novamente pelo fato da última vez ter causado tanto mal ao país, contudo não se deve "brincar" ou dar "brecha" para algo assim.
- ✓ Há semelhanças, mas as condições do país são diferentes. A grande mídia, por exemplo, já não domina hegemonicamente e há o contraponto forte e eficaz da mídia alternativa da internet. As forças armadas já não tem uma concepção de risco que o Brasil corre com o governo. Há mais ainda uma "fiscalização" do mundo no Brasil hoje em dia e golpes como o de Honduras, Paraguai ou os golpes militares não conseguem mais prosperar. Sobre as alianças políticas e econômicas internacionais, se antes o "mundo" temia que o Brasil

³¹ A habilidade de dar “sentido ao passado”, é constituída por três elementos: conteúdo, forma e função. O que resultaria numa “competência de experiência”, uma habilidade de resgatar do passado sua qualidade temporal; numa “competência de interpretação”, a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, presente e futuro; e uma “competência de orientação”, uma habilidade de usar o “todo” temporal, com seu conteúdo de experiência, como forma de orientação na vida prática (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 60).

³² Esta competência supõe o aluno ser capaz de guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico, mesclando a identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico.

virasse comunista, hoje, o Brasil mantém relações com outro concorrente do imperialismo, mas que é bem aceito e utilizado por ele próprio, a China. Além do mais com a globalização não há um favorecimento aos golpes.

✓ Pois da mesma forma que tentavam tirar os poderes de João Goulart e conseguiram implantar uma ditadura que durou 21 anos. Já com a Dilma eles tentam de forma descarada vincular o governo dela com o comunismo e fazendo com que a população achar que isso é algo ruim. Porém a solução não está nesse golpe e sim numa reforma política e econômica.

✓ Em ambos contextos havia o desgosto da população por qualquer ideia que se assemelhe ao comunismo, sendo este pensamento nestes dois momentos fruto não de uma avaliação autônoma sobre os objetivos de cada tipo de governo, mas sim da manipulação da mente dessas pessoas pelas classes dominantes, grupo social realmente prejudicado por um governo de caráter socialista. Entretanto, hoje o regime democrático está mais reafirmado e forte em todo o mundo, além da Guerra Fria, real responsável pelas ditaduras na América Latina, não existir mais, o que torna remoto as possibilidades de um golpe, já que traria mais desvantagens do que benefícios à economia brasileira e sua elite em um contexto internacional.

Em relação à questão 02 a maioria esmagadora dos alunos - 92% - respondeu que é possível que a crise da legalidade ajude a encontrar uma solução caso o agravamento da “crise atual” aponte para um golpe de estado.

Porém, nessa maioria houve 56% de respostas fragmentadas, nas quais os alunos apesar de articularem presente e passado, fizeram pouco uso da cognição histórica. Abaixo estão alguns exemplos de respostas colhidas que expressam significativamente este posicionamento:

✓ Sim. Pois analisando os fatos ocorridos no passado é possível fazer uma comparação para buscar uma forma de solucionar problemas atuais. Em 1961, Leonel Brizola iniciou um movimento que ficou conhecido como Campanha da Legalidade, que defendia a manutenção da ordem jurídica. Caso a "crise atual" se agrave, pode surgir um movimento baseado na Campanha da legalidade para que não ocorra um golpe de estado.

✓ Creio que sim, mas com persistência, coragem e esforço, pois na crise da legalidade, mesmo com a mobilização da população, principalmente gaúcha, e os esforços de Brizola, no final, depois de todos os esforços feitos, em 1964 um golpe é aplicado e nomeiam Castelo Branco presidente do Brasil e João Goulart acaba exilado e morre, de forma misteriosa, algum tempo depois.

✓ A crise da legalidade poderia ajudar a encontrar uma solução caso o agravamento da "crise atual" aponte para um golpe de estado pois levaria o país a um governo de esquerda, comunista que seria melhor para o povo. Como funcionou no passado hoje, em meio a

crise, as pessoas buscam várias soluções, então o melhor seria se inspirar em algo que no passado funcionou e foi bom, para a população.

✓ Sim, porque antes quando era ditadura as pessoas queriam intervenção militar e agora querem a ditadura de volta, sendo que, sabemos que essa não é a solução já que não funcionou antes.

Entre essa maioria, 18% de alunos perceberam o presente como síntese de múltiplos acontecimentos, articulando passado e presente em suas respostas. Com isso, conseguiram elaborar narrativas menos fragmentadas, com explicações simples.

Vemos abaixo alguns exemplos de respostas que expressam esse posicionamento:

✓ Acredito que no caso de acontecer um golpe de estado poderia fazer-se uma nova campanha da legalidade. Em parte há uma semelhança entre a "crise atual" e ao "apagão político" de 1961, já que hoje em dia muitos dizem que o governo do país está tentando torná-lo comunista como Cuba ou China, mas ao contrário do passado, as pessoas pedem intervenção militar pois acham que isso reorganizará a política. Se a população tiver ciência do certo (constituição) poderão reivindicar o funcionamento do país como deve ser.

✓ Sim. Porque ambos resultaram de uma crise política e seria necessário rever os dados históricos para serem comparados. Em 1961 lutavam contra a ditadura e queriam uma devida democracia para o Brasil, mesmo a ditadura só tendo início em 1964, tendo um sucesso financeiro pelo fim da dívida externa e aumento do PIB e o chamado "milagre econômico" que levantou a economia do país por ser extremamente nacionalista e investir no Brasil. Por outro lado o que teve um maior peso foi a falta de democracia, tirando o direito de escolha da sociedade. Em 2015 eles estão pedindo a volta da ditadura, que teve o seu fim por uma grande revolta da população, gerando uma enorme luta que deveria ser levada em conta na hora de encontrar uma situação caso o agravamento da "crise atual" aponte para um golpe de estado.

✓ Sim. Pois a campanha da legalidade buscava preservar a democracia vigente e resistia ao golpe contra a constituição, através da mobilização de uma população conscientizada quanto a situação. A partir disso fica evidente que a solução seria uma mobilização da população que passaria a obter a consciência de que o golpe de estado não está sendo benéfico para o país, uma vez que restringiria ou até excluiria o poder decisivo do povo, ao fechar a democracia o que seria o primeiro passo para a decadência do país em vários âmbitos.

✓ Eu acho que existe relação sim, pois hoje em dia a ditadura é pedida como se fosse a salvação da crise política, mas em 1964 a ditadura foi apoiada por setores da classe média, hoje algumas pessoas julgam esse pedido também como um pedido de classe média. No ano de 1964 aconteceram momentos pela luta da democracia e hoje com esse direito a população luta contra? A população só quer uma

mudança. Em partes a ditadura pode ser considerada boa, pelo fato de ser considerada nacionalista e buscava o desenvolvimento interno, mas por outro lado ela foi um enorme erro por conta da população não ter mais a liberdade. Vale ressaltar que a ditadura realizou um grande "milagre econômico" ou seja na ditadura a dívida externa quase não existia e o PIB se elevou. Então com base nisso o público pede a ditadura nos tempos de hoje. Não podemos esquecer que hoje em dia nós temos uma ditadura disfarçada. Um exemplo disso, é a bolsa família, então nós vivemos em uma ditadura maquiada.

Por último, temos cerca de 18% dos alunos que revelaram para uma maior complexidade histórica em suas respostas, articuladas em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal. Respostas com explicações mais densas nas quais conseguiram articular o presente como síntese de múltiplos acontecimentos, identificando forças que atuam no presente com origem num tempo anterior ao nosso e onde a vida social é vista em complexidade.

Essas outras respostas mostram que os alunos consideram a importância do passado para o presente como também para o futuro, pois através do conhecimento das duas temporalidades, é possível estabelecer uma perspectiva do futuro. Esta maneira de lidar com a temporalidade, de forma com que o passado possa iluminar e orientar o presente, onde ele não é desconsiderado, ao mesmo tempo em que são respeitadas as peculiaridades do presente, pode revelar uma característica de uma consciência genética. A seguir podemos conferir alguns exemplos de respostas nesse sentido:

- ✓ Creio que primeiramente a nossa Constituição deveria sofrer mudanças. Sim, há uma necessidade de sermos presididos por alguém, porém há muita corrupção e falhas nesse sistema. Não há como combatermos a possibilidade de uma intervenção militar e lutarmos por uma constituição se através dela também não teremos voz alguma. Isso não deixa de ser uma ditadura. A crise da legalidade se trazida para os dias atuais poderia ajudar, se nossa constituição funcionasse como uma constituição de verdade. Aí nós teríamos pelo que lutar.
- ✓ Sim. Sabemos que na época da campanha da legalidade, os militares eram contrários a posse do vice Goulart, após a renúncia do presidente Jânio, e para impedir de assumir o cargo, eles planejaram até derrubar o avião que Goulart iria embarcar para voltar ao Brasil (já que ele estava na China). Com a campanha, Brizola e seguidores apoiavam e lutavam pela posse de Goulart. A situação se agravou até que foi aprovada uma emenda que adotava o Parlamentarismo e os militares afinal aceitaram. Mais tarde o presidencialismo voltou até que houve o golpe militar de 1964. Trazendo estes fatos aos dias atuais, é notável que a mobilização da população torna possível

encontrar outras medidas para a crise, que não seja uma intervenção militar. Por mais que posteriormente tenha ocorrido o golpe militar, acredito que com a evolução da sociedade ao longo desses anos, o povo brasileiro é capaz de se unir, assim como fez naquela época para montar a legalidade e o respeito a constituição, para encontrar outras saídas.

✓ Sim, pois na década de 60 vivenciamos um golpe de estado militar num contexto de crise parecido com o atual, no qual o presidente em seus direitos constitucionais não tinha o apoio para governar. Consequência disso foi um regime que desrespeitou completamente a democracia e os direitos sociais conquistados, que usou um discurso de defesa da nação, atropelando a Constituição apenas para garantir os interesses das elites e a manutenção do capitalismo. Com isso podemos refletir sobre o passado para tomar a melhor decisão hoje sem ferir a liberdade e o direito de governar garantidos pela eleição e a constituição. A experiência totalmente democrática vivida pela campanha da legalidade pode ser vista como uma maneira da população buscar o melhor para si e para o país sem abrir mão da liberdade e dos direitos.

✓ A questão hoje é "como podemos mobilizar a sociedade em defesa da democracia". Ao olhar para a Campanha da Legalidade vemos uma certa mobilização de sindicatos e da sociedade em favor da luta pela democracia. Antes de pensarmos em lutar a favor da democracia é necessário mobilizar certas camadas da sociedade sobre o que é democracia. Temos que rever a constituição pois a "intervenção militar é constitucional". É extremamente necessário ter sindicatos comprometidos com a luta pela democracia. A solução para toda crise capitalista é se ter cidadãos conscientes. Sendo que, os donos dos capitais não irão lutar contra essa "consciência" A luta é do povo, mas o povo deve saber pelo que está lutando.

✓ Sim, assim como aconteceu no período pré-golpe, será fundamental que as forças contrárias a esse movimento se unam para lutar a favor do regime democrático e pela legitimidade do atual governo. O quadro possui algumas semelhanças como o apoio da classe média a favor do golpe e o fantasma do comunismo, que é utilizado de uma forma infundada e alienante para desmoralizar o governo. Entretanto, possui também diferenças, dentre os principais o apoio da elite econômica ao atual governo, o que dificulta o avanço dos projetos a favor da derrubada do governo, situação que não existia na década de 60.

Nas respostas à questão 02 podemos observar que os alunos entendem a importância de se mover para o passado a fim de tentar entender e agir sobre o presente, captando a existência de pontos em comum entre as duas crises. Muitos apontam que conscientizar-se sobre as experiências do passado serve para orientar o futuro. Outros interpretam a História de forma cíclica, ou seja, que os fatos se repetem de tempos em tempos, possibilitando utilizar o passado para ajudar o presente. Também observamos

alunos que relativizaram suas respostas afirmando que o passado pode auxiliar como também pode não auxiliar o presente, pois com o passar do tempo às coisas mudam, dificultando o encontro de semelhanças, possibilitando, apenas, prevenção contra a repetição de fatos que aconteceram no passado.

Algumas das respostas remetem ao significado da *magistra vitae*, contudo é importante lembrar que não podemos encarar a História como um mero repositório de exemplos, essa tendência ficou para trás ainda no século XIX, contudo, isso não significa que a História tenha perdido uma das suas funções que é a de informar e legitimar.

Rüsen chama a atenção de que não basta apenas escrever sobre história, mas é necessário pensar no ensino de história, na didática, no uso do conhecimento histórico para a vida prática, algo que Rüsen chama de práxis: “A consciência histórica tem por objetivo, pois, extrair do lastro do passado pontos de vista e perspectivas para a orientação de agir, nos quais tenham espaço a subjetividade dos agentes em sua busca de uma relação livre consigo mesmo e com o seu mundo”. (RÜSEN, 2010b).

Os alunos conseguem ver ajuda do passado na escolha de medidas a serem adotadas no presente, como se o passado oferecesse oportunidades de aprendizagem, pois quando temos algum problema, indagamos ao passado para se ter uma noção de como isso ocorreu e, então, escolher as medidas a serem adotadas no presente. Esta ideia vai ao encontro da consciência histórica, porquanto é devido a movimentações temporais que formamos a nossa consciência histórica, pois sem esta ficaríamos desorientados.

Estes resultados obtidos na questão 02 reforçam a concepção desses alunos de que a História não serve apenas para entender o passado. A História serve como orientadora do presente, onde, por meio de inquietações do presente, relembramos e reinterpretamos o passado. Mediante esta reinterpretação podemos compreender o presente e projetar o futuro. Esta concepção, como afirmamos anteriormente, se aproxima da utilizada e defendida por Rüsen (2010a), o qual declara que a consciência histórica mistura ‘ser’ e ‘dever’ em uma narração significativa que refere acontecimentos passados com o objetivo de tornar inteligível o presente, e conferir uma perspectiva futura a essa atividade atual.

Na questão 03 os alunos, ao responderem, “viajaram” no tempo. Uma empreitada extremamente complicada que exige considerarem pensamentos, intenções e valores de outras épocas e de outros indivíduos. Porém, como afirma Rüsen (2010a), 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 diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, “nosso curso de ação”. A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas.

Ao responder a questão 03, os alunos mobilizam a consciência histórica, interpretando a realidade (nesse caso a história fictícia) e atribuem sentido a essa experiência permitindo que nos aproximemos de qual é a “forma de geração de sentido histórico” de que os alunos mais se aproximam. Nesse sentido tivemos como resultado:

Tabela 1 - Alunos e as dimensões da consciência histórica

Dimensões da consciência histórica	Respostas	Porcentagem
Tradicional	0	0
Exemplar	0	0
Crítica	53	85,5
Genética	01	1,6
Não responderam	08	12,9

A maioria esmagadora dos alunos (85,5) optou pela alternativa que corresponde à “dimensão crítica” da consciência histórica, seguido da alternativa correspondente à “dimensão genética” (1,6%).

A maioria dos alunos identificou a existência de um “vínculo de compromisso” com Bernardo - personagem fictício apresentado no início deste texto -, não obstante, concluem que antigas regras já não eram mais válidas para atualidade. Os alunos confrontaram os valores morais com a evidência histórica de suas origens ou consequências morais, apontando que Bernardo argumentasse com seus pais.

Por meio da dimensão crítica diz-se “não” às orientações temporais predeterminadas da vida humana. Pontos de vista históricos são formulados, demarcados e distinguidos das orientações históricas sustentadas por outros.

Na dimensão genética da consciência histórica, permite-se que a história faça parte do passado, porém é possível lhe conceder outro futuro. Segundo Rüsen (2010

a), “esta forma de pensamento histórico vê a vida social em toda a sua abundante complexidade e sua temporalidade absoluta”. Assim, diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se integram em uma perspectiva abrangente de mudança temporal.

Foi nessa direção que apenas um aluno (1,6%) buscou entender essa história em uma estrutura de interpretação dentro da qual a mudança é o fator de atribuição de sentido e apresentando uma dimensão genética. Esse aluno concluiu que as relações de compadrio não se sustentam na atualidade e a partir dessa reflexão indica que Bernardo poderia negar o impedimento dos pais e buscar apoio e respaldo a sua decisão.

Embora o índice das dimensões “tradicionais e exemplares” da consciência histórica seja inexistente, há de se refletir que o propósito, através da reflexão sobre a história de Bernardo, não foi categorizar, de modo universal, a consciência histórica dos alunos. Diversamente, a intenção foi averiguar quais formas de geração de sentido histórico foram acionadas para essa situação em específico, já que o indivíduo movimenta-se dentro do plano das “múltiplas dimensões da consciência histórica”³³.

Consciência Histórica e suas implicações na vida prática

Podemos afirmar que os resultados obtidos permitiram destacar a potencialidade do ensino de História no tocante à formação do pensamento histórico dos alunos. Observamos os alunos valorizarem o conhecimento histórico e o potencial da História em oferecer meios para o desdobramento de posicionamentos críticos acerca da sociedade e do mundo contemporâneo.

Institucionalmente, o ensino de História é entendido como um componente fundamental da educação básica brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem como objetivos desta disciplina a formação de um sujeito crítico, capaz de reconhecer e respeitar diferentes grupos sociais, em seus diversos tempos, reconhecendo semelhanças, formulando explicações para questões do presente e do

³³ Uma geração de sentido histórico ao presente acontece através da recuperação e interpretação das experiências do passado. Temos assim uma probabilidade significativa do indivíduo mover-se dentre as quatro tipologias da consciência histórica, pois essas gerações de sentido histórico não seriam padrões evolutivos da consciência, mas que conviveriam e seriam empregados conforme a necessidade e situação enfrentada pelo indivíduo. O fator determinante dessa manifestação é o contexto histórico que exige uma tomada de ação ou decisão.

passado, compreender as formas de organização social e política desenvolvidas valorizando o direito à cidadania e fortalecendo a democracia. (BRASIL, 1997)

Percebemos que, como afirma Rüsen, as formas tradicionais de geração de sentido são mais fáceis de hegemonizar a consciência histórica. Tal forma exemplar domina a maior parte dos currículos de História, e, portanto, as gerações de sentido críticas e genéticas requerem um esforço maior por parte de estudantes e professores.

O pensamento de Rüsen problematiza o processo de construção da consciência histórica para a Didática da História e coloca o professor de História como o articulador desse processo na Educação Básica, quando possibilita aos estudantes uma aprendizagem significativa da História para uma compreensão da vida e da sociedade. Esse é o grande desafio da didática da História no ensino de História nesse limiar do século XXI.

O professor de História, como articulador do processo de ensino/aprendizagem tem a tarefa de propiciar condições para os alunos desenvolverem a consciência histórica, utilizando conhecimentos históricos que o possibilitem discutir, argumentar e compreender o mundo onde vive. Esse ensino de História vai colaborar na formação de um cidadão participativo consciente de seu passado histórico e de como esse passado se articula com o presente, sem os anacronismos de projeções do presente no passado, meramente descontextualizadas.

Nesse contexto, o processo de ensino não se limitaria à averiguação dos conhecimentos prévios oriundos do cotidiano (na forma de representações sociais), à apresentação de conceitos e mediação do conhecimento inerentes às temáticas propostas no currículo e, finalmente, à avaliação processual da cognição adquirida, mas se prolongaria à discussão sobre a aplicabilidade de tais conceitos na vida prática por meio das novas representações sociais construídas.

Nossa pesquisa de campo didático-histórica confirmou o que muitas pesquisas demonstram e historiadores como Rüsen afirmam há algum tempo: os estudantes não são seres sem consciência histórica e desenvolvem uma maneira própria de enxergar a relação entre o presente, o passado e o futuro.

Ao analisarmos as respostas dos alunos, observamos que muitos atribuem importância à História para compreender o presente e, algumas vezes, até para projetar o futuro. A maioria dos alunos percebeu a história como uma articulação

passado/presente não cristalizada no passado, com possibilidades de propiciar uma orientação temporal para o futuro.

Constatamos que as respostas da maioria dos alunos se articularam de forma mais relevante com uma geração de sentido histórico crítico. Esse resultado reafirmou que o grande desafio do ensino de História é possibilitar aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades relativas à consciência histórica genética.

Concordamos com Schmidt (2008), quando afirma que os sujeitos podem aumentar a sua competência de encontrar significados e de se localizar à medida que aprendem a História. Entendemos que é nesse processo de aprendizagem histórica que o aumento na experiência e conhecimento é transformado em uma mudança expressiva no desenvolvimento da consciência histórica; ou seja, na capacidade de geração de sentido histórico do aluno e também do professor.

Nessa direção, podemos considerar que somente um ensino de História, pautado no diálogo entre professores e alunos, que valorize as muitas experiências, as histórias, as memórias, as vivências, as ideias, os saberes e as opiniões, constituir-se-ia em uma ferramenta poderosa para a formação e o desenvolvimento da consciência histórica e do pensamento histórico, aproximando o estudo da História da vida prática dos alunos.

Referências

- JULIA, D. A Cultura como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, 2001. p. 9-45.
- RUSEN, Jorn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba : Editora da UFPR, 2015
- RUSEN, Jorn *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010a.
- RUSEN, Jorn *História Viva. Teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010b.
- RUSEN, Jorn *Reconstrução do Passado: Os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010c.
- RUSEN, Jorn Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão (1987). In *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez, 2006
- RUSEN, Jorn. El Desarrollo de la Competencia Narrativa en el Aprendizaje Histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la consciencia moral. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 7, p. 27-36, 1992.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende: *Jörn Riisen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. Perspectivas da Consciência Histórica e da Aprendizagem em Narrativas de Jovens Brasileiros. *Tempos Históricos* / Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Marechal Cândido Rondon. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras. Programa de mestrado em História. V. 1, Marechal Cândido Rondon: EDUNIOESTE. 2008
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. In: *Cadernos Cedes*. Campinas, vol. 25. n. 67, p. 297-308, set/dez. 2005.

O NORDESTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: NOVAS ABORDAGENS

Alexsandro Ribeiro do Nascimento*
Rafaela Franklin da Silva Lira**

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar, no âmbito educacional, o conceito de Nordeste e as relações sociais, culturais e políticas que se estabelecem em diferentes períodos neste espaço. Através de uma abordagem sociocultural e também da discussão sobre identidade cultural, pretendemos desconstruir os estereótipos negativos associados à região a partir das novas contribuições historiográficas.

PALAVRAS-CHAVE: Nordeste. Educação. Historiografia

ABSTRACT:

The present work has the objective of analyzing, in the educational scope, the concept of Northeast and the social, cultural and political relations that are established in different periods in this space. Through a sociocultural approach and also the discussion of cultural identity, we intend to deconstruct the negative stereotypes associated with the region from the new historiographical contributions.

KEYWORDS: Nordeste. Education. Historiography

* É professor de História, História do Recife, Ensino Religioso, e Introdução às Leis Trabalhistas da Prefeitura do Recife. Mestre em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco (2014). É especialista na área de Ensino de História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2009). Graduado em Ciência Política com ênfase em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Pernambuco (2015). Graduado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Maurício de Nassau (2013). Graduado em História pela Universidade de Pernambuco (2008) . Email: alexribeiro2@gmail.com

** Licenciatura Plena em História pela Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata Universidade de Pernambuco (2009). Mestre em História Social pela UFPE. Email: alexribeiro2@gmail.com

A ideia de um Nordeste retrógrado, arcaico, vítima da seca e com pouca densidade populacional é desconstruída pela historiografia recente. Através dos novos estudos, as abordagens sobre a região são reelaboradas e novas temáticas reacendem a discussão sobre os métodos que devem ser utilizados em sala de aula para tratar desse espaço³⁴.

A História do Nordeste é vista sobre diferentes óticas pelos historiadores. Por conta disso é possível dizer que existem vários “Nordestes” tratados em diferentes espaços e períodos que foram construídos simbólica e materialmente. (MELO; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p.7).

As recentes abordagens socioculturais tomam lugar da imagem do Nordeste tradicional que foi construída sobre um modelo patriarcal e escravista que permaneceu perene ao longo de sua História. Como processo de urbanização, o estudo do cotidiano e o “aparecimento” de novos atores sociais surgem novas formas de tratar o Nordeste. É nesse ponto que trataremos a região que deve ser inserida no ambiente pedagógico.

Para Albuquerque Júnior, a construção do Nordeste é tomada como uma invenção, por conta da repetição regular de determinados enunciados, que definem o caráter da localidade e da população. Sua concepção de Nordeste é o conceito referencial do nosso trabalho. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 47)

A utilização de alguns elementos do Nordeste de forma anacrônica fortalece um discurso cristalizado, no qual a região parece estar sempre parada no tempo. Os meios de comunicação, por exemplo, mostram, na maioria das vezes, um Nordeste caricato com novelas que caracterizam cidades com coronéis, padres, sinhazinhas.

³⁴ Durval Muniz destaca que o conceito de região é pensado como um conjunto de enunciados que se repetem com certa igualdade em diferentes discurso e épocas. Segundo ele, a região não pode ser pensada de forma homogênea. VER em ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 35. Já Maura Penna aborda o conceito de região e também de regionalismo no ponto de vista político, com a finalidade de atribuir um significado ao espaço enquanto produtor e mediador de relações sociais com dificuldades não apenas na delimitação do espaço, como também na própria ideia do conceito da região, com disputas no espaço científico, não havendo consenso sobre a sua real concepção. VER PENNA, 1992, p.18.

Todos estes com sotaques acentuados. As imagens transmitidas ao longo dos anos são majoritariamente de Maria Bonita, Lampião, praias paradisíacas e climas festivos.

Nos debates em sala de aula sobre o Nordeste os alunos frequentemente fazem referência as praias, a seca, as festas juninas e carnavalescas. A opinião emitida pelos estudantes não costuma ser diferente nas escolas da própria região. Talvez acrescentado de outros ritmos musicais e algumas características peculiares dos centros urbanos, o Nordeste é apresentado com um padrão estabelecido e marcado por estereótipos, no geral, pejorativos.

De acordo com Durval Muniz de Albuquerque Júnior, o Nordeste não pode ser recortado apenas como uma unidade econômica, política ou geográfica, mas “como um campo de estudos e produção cultural”. Segundo o autor, a região surgiu como um conjunto de forças que impediu a ideia de integração nacional feitas pelos estados do Sul e Sudeste. E ainda: “o Nordeste nasce onde se encontram poder e linguagem, onde se dá a produção imagética e textual da espacialização das relações de poder” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 33)

Já para Rosa Maria Godoy, a alegação sobre a identidade regional do Nordeste ocorreu após o Congresso Agrícola do Recife, no ano de 1878. Segundo a autora, o discurso sobre a grande seca que atingiu a região nesse período marcou o espaço com sinais de crises e subdesenvolvimento. A desvalorização da cana-de-açúcar em contraponto a alta circulação monetária no Sul do Brasil fortaleceu ainda mais esse discurso regionalista, no qual a presença constante da escassez motivava a alta cúpula política e econômica local a pedir atenção do poder público para a região, como se estivesse mergulhada numa crise econômica contínua. (SILVEIRA, 1984).

Segundo Albuquerque Júnior, o caráter da região e da população do Nordeste foi criada não só pela visão de outras partes do Brasil, mas, a própria literatura local, principalmente no começo do século XX, reproduziu a imagem de “colonizados e de miseráveis vítimas da seca: obras como as de Jorge Amado, Graciliano Ramos e João Cabral de Melo Neto produzem Nordestes vistos pelo avesso; Nordestes como região da miséria e da injustiça social”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 47)

A construção deste Nordeste foi reforçada nas décadas de vinte e trinta, do século 20, com Gilberto Freyre e a escola tradicionalista do Recife, Ascenso Ferreira e José Lins do Rego. Nos anos quarenta podemos citar Luiz Gonzaga e Humberto

Teixeira no cenário musical. Já em cinquenta se destaca no teatro Ariano Suassuna, na pintura Cícero Dias, e na literatura Manuel Bandeira e Raquel de Queiroz.

As músicas de Luiz Gonzaga são o retrato dessa construção do Nordeste no século XX. Ele ficou e ainda é conhecido, como o “inventor do Nordeste”, diante de sua popularidade em outras partes do país. Nas letras do artista, o local é descrito como um espaço de saudade e natureza peculiar. Gonzaga constantemente se apresenta como um imigrante que espera voltar a sua terra natal que parece sempre estar parada no tempo, resistente as mudanças.

Albuquerque Júnior também criticou a separação do estudo da História em História do Brasil e a do Nordeste. Segundo ele, os historiadores que realizam essa divisão acabam reproduzindo as relações desiguais de poder do país, reproduzindo assim uma subordinação (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 41). No entanto, a separação aqui realizada tem por objetivo desconstruir as visões estabelecidas a cerca do Nordeste pelos materiais didáticos elaborados em nível nacional para o ensino básico.

Mesmo que as construções sociais e culturais da localidade sejam feitas também pelos seus conterrâneos, procuramos esmiuçar uma nova imagem do local com características peculiares que aproximem o estudante da realidade que o cerca. Afinal, os estereótipos elaborados ao longo dos anos às vezes estão longe do cotidiano do aluno, principalmente dos que moram nas regiões periféricas das cidades.

Em sala de aula o docente pode explicar que a igualdade entre as regiões é uma utopia. No discurso atual, parece que a seca, atribuída ao Nordeste, é a principal culpada pelo “atraso do país”. Nessa perspectiva, locais do Sul e Sudeste são espaços de investimento, enquanto no Nordeste representa o declínio para o desenvolvimento do Brasil.

O professor de História também pode discutir sobre as construções dos heróis criados no Nordeste. Um dos maiores exemplos desse caso são as imagens de Lampião, dos coronéis e vaqueiros como personagens símbolos de “forças sociais” criadas pelo Movimento de Cultura Popular na década de cinquenta. A utilização desse discurso foi uma tentativa de criar mitos formadores e até “exemplares para a região”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 222)

Os debates acerca do Nordeste sempre trazem novas leituras sobre alguns temas. Podemos citar algumas discussões que ajudam a derrubar as barreiras de uma história local que quase sempre é mostrada como se estivesse parada no tempo. Um dos pontos são sobre as práticas do coronelismo. A análise dos comportamentos e valores dos grupos econômicos e políticos foram discutidas por Maria do Carmo Barbosa de Melo. A autora descreve os métodos de dominação e exploração das massas feitas pelos coronéis, que se colocavam como chefes locais.

Segundo Melo, essas práticas coronelistas corroboraram para evidenciar um tipo de modelo econômico,

caracterizado por uma estrutura fundiária desde a posse da terra esse modelo criou leis e costumes: as leis respaldavam as classes dominantes, enquanto os costumes, mais peculiares nesta região e muito mais praticados que as leis caracterizaram-se pelo mandonismo e impunidade dos que se sentiam os donos do poder (MELO, 2015, p. 224).

De acordo com Melo, a estratégia de sobrevivência do cidadão simples permitia o funcionamento do sistema vigente. As lutas não eram abertas e declaradas por conta da ordem estabelecida pela “máquina opressora”. (MELO, 2012, p. 216).

As formas de resistências populares também ocorriam pelo viés cultural. A literatura de cordel, por exemplo, tratado por Alberon Lemos Gomes, mostra que a insatisfação do sertanejo ocorria não só com as práticas coronelistas, como também com a corrupção recorrente no país.

Os versos dos cordéis traziam o descontentamento do povo até com o processo eleitoral brasileiro. Os menos favorecidos “encontravam nos versos do poeta aquilo que gostariam de dizer, mas que, privado de seu direito à fala, não podiam fazê-lo e lêem nas palavras escritas por outro, identificando como um dos seus; e os folhetos acabam funcionando como uma espécie de catarse” (GOMES, 2012, p. 181).

Outra temática diz respeito às novas leituras das instituições ibéricas que ajudam a entender a formação dos espaços urbanos açucareiros no Brasil Colônia. Segundo Kalina Silva, os núcleos nas cidades, principalmente na Bahia e Pernambuco, funcionavam como centros de poder político. Esses espaços, distante das estruturais rurais e dos engenhos mostram que a miscigenação ocorria de várias formas diferenciadas, o que criava diversas reações à condição colonial:

Enquanto os africanos confrontavam as possibilidades de manutenção das tradições de suas regiões de origem com a inevitável miscigenação, os

crioulos e pardos que, nascidos nas vilas açucareiras, tinham a condição colonial como sua, pesavam suas formas de sociabilidades próprias – que iam de um maior igualitarismo entre gêneros até o exclusivismo étnico – com a necessidade de se conformar aos valores das elites como pré-requisito para a ascensão (SILVA, 2012, p. 99).

As interações sociais desses núcleos traziam uma diversidade de manifestações culturais, um universo próprio com características peculiares desses contatos entre pretos e pardos livres. As atividades comerciais e artesanais que ocorriam em cidades como Olinda e Salvador eram algumas das funções que esses grupos cumpriam, diferentemente da atividade realizada nos engenhos de cana-de-açúcar,

Logo, no século XIII, a gente de cor podia ser encontrada pelas ruas do açúcar trabalhando em um sem-fim de atividades: as mulheres eram *ganhadeiras* e os homens, em Salvador, eram estivadores, saveiristas, marinheiros, pedreiros, alfaiates, marceneiros, pintores, trabalhadores de obras públicas e, menor escala, professores, ouvires, escultores, trabalhadores; enquanto no Recife eram canoeiros, pescadores, carpinteiros e ganhadores de vários tipos – tais como mercadores de caixas de açúcar -, ou *tendeiros*, artesãos sem oficinas que trabalhavam em tendas de pano armadas nas pacas, mercados ou ao longo da ponte holandesa entre as ilhas de Recife e Santo Antônio (SILVA, 2012, p. 105).

A diversidade entre os grupos também ocorria nas irmandades. O local servia como espaço de sociabilidade e assistencialismo para os núcleos urbanos.

Segundo Kalina Silva, nas margens do Rio São Francisco os escravos e livres coexistiam, mas também reproduziam a estratificação social como nas diferenças étnicas existentes nas irmandades dos pretos. Nessas instituições, a posse de escravos e exibições de luxo também era utilizada, seguindo preceitos parecidos com a sociedade colonial. A manutenção de *status* nesses espaços levava a situações de conflitos tanto internamente como com outros grupos influentes nas ruas do açúcar. (SILVA, 2012, p. 109).

Em Pernambuco, por exemplo, redes paralelas de poder fundadas por pretos e pardos coexistiam junto às instituições portuguesas. Eram redes que “*passavam pelas corporações de ofício controladas pela plebe de cor e submetidas ao Rei de Congo*”. (SILVA, 2012, p. 116).

Outra discussão que sempre vem à tona na formação do Nordeste é sobre a questão da família, tão atrelada na historiografia aos preceitos patriarcais relatados por Gilberto Freyre em suas principais obras como *Casa Grande & Senzala* e *Sobrados e*

Mucambos. Este paradigma familiar colocado como modelo de sociabilidade no Brasil Colônia foi criticado pela recente produção acadêmica.

Vale lembrar que a genealogia, principalmente no período colonial, colaborou para o ingresso de determinados grupos em órgãos públicos. Alguns vínculos sanguíneos eram cruciais para ocupação de cargos de alta patente nas instituições brasileiras.

Tania Maria Pires Brandão, no artigo “Um pouco da História da Família do Nordeste” dedicou-se a análise dos trabalhos que tratam sobre a família no Nordeste. Ela relatou que os estudos das famílias escravas mostram outro universo sobre as relações de parentesco, como as estabelecidas entre pessoas do mesmo grupo étnico e casamentos de cativos realizados nas Igrejas Católicas. Outro aspecto observado pela autora refere-se às relações familiares que ocorreram no Sertão nordestino, especificamente no Vale do São Francisco no século XIX. E também sobre o discurso da permanência do tradicional modelo familiar diante das mudanças que ocorreram na sociedade ao longo do século XX (BRANDÃO, 2007) .

Com relação às práticas religiosas, Jair Gomes de Santana analisou a fragmentação das igrejas protestantes no Recife no final do século XIX. Segundo o autor, no início as instituições estavam organizadas em pequenos grupos. Isso ajudou na maior proximidade entre os seus membros criando assim uma sociabilidade pessoal. Grupos de classes subalternas, como mulatos, mestiços, índios e negros, chegaram a participar das primeiras formações destas igrejas. (SANTANA, 2012, p. 176).

As temáticas levantadas pelos autores citados são apenas algumas sugestões de quantos enfoques podem ser trabalhados na História do Nordeste, em sala de aula. Os papéis das instituições, da família e as relações entre os diversos grupos sociais nos centros urbanos no período colonial trazem novos olhares a respeito da formação da região.

O professor pode utilizar diferentes instrumentos sobre as novas abordagens supracitadas dentro do processo de ensino aprendizagem. Em relação à miscigenação, o docente pode utilizar diversos textos - de livros didáticos e até acadêmicos - para desconstruir a ideia Freyriana de um hibridismo harmônico entre as etnias na região. A literatura de cordel também pode ser outra ferramenta usada sobre o cotidiano do

Nordeste pela visão dos artistas locais. Filmes sobre as práticas coronelistas e a família dita tradicional também podem ser empregados em sala de aula.

Por conseguinte, a discussão sobre a identidade também se faz presente no processo de ensino aprendizagem quando discutimos a construção do Nordeste. O conceito sobre o termo é passível de várias interpretações. Para Kalina Silva e Maciel Silva, a noção da identidade gerou muitas concepções diferentes como a identidade nacional, étnica e social. (SILVA; SILVA, 2005, p. 202). Essas três podem ser trabalhadas na escola através das representações sobre um determinado espaço.

O conceito de identidade também pode ser feito a partir da premissa de Albuquerque sobre o termo. Segundo ele, tanto a identidade regional como a nacional são construções mentais, sintéticas, e que pretendem dar conta de uma enorme variedade de experiências efetivas. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 38).

É preciso destacar que a discussão sobre as identidades do Nordeste, na sala de aula, deveria ser feita principalmente pelos simbolismos que possui o local. Como foram e são construídos as ideias de Nordeste através dos discursos em outras partes do país e na própria região.

Dentro dessa questão sobre a identidade e a formação do Nordeste pode-se trazer para o debate os discursos em prol de um “Pernambuco imortal”, de uma terra de heróis, no qual a população acaba enaltecendo os seus artistas, intelectuais e até lideranças políticas³⁵. Para muitos historiadores, a construção dessa identidade pernambucana ocorreu devido a alguns eventos: A Restauração Pernambucana; A Guerra dos Mascates; e o chamado ciclo revolucionário da até então província com a Revolução Pernambucana de 1817, a Confederação do Equador, em 1824, e a Insurreição Praieira, entre os anos de 1848 e 1849.

Na Restauração Pernambucana, a aristocracia açucareira - principal grupo responsável pela expulsão dos holandeses – queria mais autonomia econômica e também das instituições jurídicas da Corte portuguesa. Já na Guerra dos Mascates, segundo Evaldo Cabral de Mello, houve um período de “nativismo de transição” diante da repressão ocorrida após a revolta. No começo do século XIX, os ideários

³⁵ Imaginário pode ser conceituado como o conjunto de imagens guardadas no inconsciente coletivo de uma sociedade. Ela contempla todas as representações de uma sociedade, a experiência humana, coletiva e/ou individual. VER em SILVA; SILVA, 2015, p.213.

republicanos tomaram à frente da insatisfação de uma parte da população, mas foram subjugados à ordem central.

Nesse último caso, o próprio sistema político que tentaram implantar era visto com ceticismo pelos participantes da Revolução Pernambucana de 1817, episódio que tornou a província independente por mais de 70 dias e contou com a participação de membros da Igreja Católica, de algumas instituições maçônicas e da elite açucareira.

O período holandês é caracterizado por Mello como o principal responsável por essa representação pernambucana. A época dos flamengos é lembrada principalmente pelas reformas implementadas por Maurício de Nassau. Esses símbolos contribuíram para a construção de “um mito de superioridade dos monumentos executados pelos holandeses” (MELLO, 2008).

Segundo José Wellington Dias Soares, ao relatar o nativismo pernambucano diante da expulsão dos holandeses, Evaldo Cabral de Mello procurou valorizar a cultura do Estado em reação à imposição holandesa e a portuguesa. Para Soares “a própria atitude nativista sugere relações de poder”,

sem contar que todo e qualquer historiador olha o passado segundo suas próprias concepções, essas eivadas de representações, juízos de valor e ideologias, o que, no caso de Evaldo Cabral, a informação sobre esses elementos estão presentes, além das suas obras, nas várias entrevistas que vem concedendo. (SOARES, 2012, p. 65).

Já para George Silva do Nascimento, as histórias relatadas por Evaldo Cabral sobre Pernambuco são “motivadas pela saudade”,

escrever sobre Pernambuco não foi apenas um inventário de uma história, de um passado, mas a procura da distinção desse passado, das características singulares da história de um determinado espaço e da construção da sensação de pertencimento. (NASCIMENTO, 2013, p. 123).

De acordo com Soares, a aristocracia açucareira criou o discurso político do nativismo, que foi reforçado na Guerra dos Mascates e também pela Revolução Pernambucana de 1817. “Em todas essas ocasiões, sempre se destacou a posição inerte da Coroa portuguesa concernente à expulsão dos holandeses”. (SOARES, 2012, p. 66).

Para Soares, os próprios descendentes das pessoas que haviam participado da expulsão dos holandeses chegaram a inventar uma nobreza de terra (SOARES, 2012, p. 68). O discurso não era só em prol de Pernambuco, mas dos próprios interesses da elite açucareira, que almejava cargos públicos buscando espaço no cenário político local.

Esses eventos ocorridos em Pernambuco ajudaram na formação da identidade do estado que acabou se relacionando, de alguma maneira, com a memória coletiva³⁶. O saudosismo é outro elemento que reforça o nativismo. Na década de 1980, a ideia de pernambucanidade foi construída através desses símbolos que influíram nas representações dos pernambucanos. É reforçada pelos livros de romance, peças teatrais, filmes e a discussão historiográfica. Para Leandro Patrício Silva, o conceito nasceu a partir da afirmação da identidade pernambucana na primeira metade dos anos 1980, momento em que o estado entrou em um conflito discursivo com os baianos sobre a apropriação do frevo. (SILVA, 2012, p.149).

A ineficácia da SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste) fez com que as figuras públicas de Pernambuco argumentassem com o Governo Federal sobre o “patriotismo” do estado com a expulsão dos holandeses e a manutenção da colônia portuguesa. Era um discurso que tentava resgatar a “dívida” do Brasil para com os pernambucanos, pela sua bravura. (SILVA, 2012, p.164). Esse tipo de discurso de um Pernambuco patriótico, valente, é retomado pelos governantes, principalmente nos momentos de crise econômica, ajudando assim a manter ativo esse sentimento.

De acordo com Leandro Silva, o governo de Pernambuco procurou reproduzir, na década de 1980, obras que enaltecessem ainda mais o Estado. Foi nesse período que surgiu a obra *Pernambucanidade: alguns aspectos históricos*, escrita por Nilo Pereira a pedido de Marco Maciel, em 1981, e publicada em 1983, no mandato de Roberto Magalhães. (SILVA, 2012, p.167). Vale lembrar que a expressão “pernambucanidade” foi cunhada por Gilberto Freyre e adotada por Pereira.

A Batalha dos Guararapes, na Restauração Pernambucana e Revolução Pernambucana de 1817, passaram a ser ainda mais vangloriadas pelos governos, em suas datas comemorativas. Ainda na década de 1980, foi criada a Ordem do Mérito dos Guararapes – uma espécie de sociedade maçônica independente que tinha como Grã-Mestre o governador do Estado (SILVA, 2012, p.167).

³⁶ A memória, segundo Le Goff, pode ser entendida como a qualidade de guardar informações que permitem ao indivíduo atualizar subsídios do passado, ou reinterpretados como passados. VER em LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, Unicamp, 1994. Como no caso da maioria dos historiadores o estudo da memória é sobre o coletivo, o enfoque principal são as lembranças que remetem a um ou mais grupos.

Além disso, corroborou para o crescimento desse sentimento nativista a homenagem feita a Olinda pela UNESCO, como Patrimônio Cultural da Humanidade, em 1982. Com a condecoração, o estado ganhou ainda mais visibilidade e recebeu mais recursos do Governo Federal.

O exemplo sobre a construção dos imaginários em torno da pernambucaneidade é mais um instrumento a ser trabalhado em sala de aula pelo professor para compreender como algumas identidades do Nordeste foram construídas. Através dos fatos históricos que ocorreram não só em Pernambuco, mas também em outros estados, é possível entender a formação das cidades, as continuidades e as permanências das práticas sociais e culturais destes espaços.

Considerações finais

Todas as abordagens levantadas neste trabalho servem como sugestões e reflexões pedagógicas. Procuramos traçar elementos que os estudantes possam identificar em seu cotidiano e que promovam discussões a partir do ponto de vista histórico. É importante frisar que o debate sobre o Nordeste pode, e precisa ser levado para outras partes do país. Como foi dito anteriormente, é necessário desconstruir a visão de uma região presa a tradições coloniais, de uma seca eterna, de um universo flagelado, dos sertanejos, dos coronéis.

As imagens associadas aos atrasos econômicos não podem ser direcionadas ao Nordeste. Essa ótica reflete visões distorcidas e pejorativas, e as redes sociais e os portais de notícias ainda reforçam esse panorama através de expressões como: “cabeça chata”, “nordestinos não sabe votar”, “trabalho para sustentar o Nordeste”, que podem ser consideradas expressões preconceituosas construídas historicamente.

O apontamento do professor sobre a importância da região para a construção do país precisa ser destacado em todos os períodos da História do Brasil. Do ponto de vista econômico, principalmente na colônia; na política, com o protagonismo de algumas figuras públicas em vários motins e/ou revoltas; e as diversas manifestações culturais são alguns elementos que podem ser trazidos para a sala de aula para reforçar que o Nordeste vai muito além dos estereótipos criados ao longo do tempo e mostrar

que os problemas como falta de infra-estrutura e as questões climáticas não são restritas à região.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes* – 4ª. Ed. Ver. – São Paulo: Cortez, 2009;
- BRANDÃO, Tanya Maria Pires. Um pouco da História da Família do Nordeste. *CLIO – Revista de Pesquisa Histórica* – N. 25-1, 2007
- GOMES, A.M. Crônicas em verso: A primeira República na obra do cordelista Leandro Gomes de Barros (1889-1918). In MELO, M.C.B.; NASCIMENTO, R.X.; SILVA. K.V.(Org) *Fragments da História do Nordeste: Visões socioculturais do mundo açucareiro ao Sertão.* – Recife: EDUPE, 2012;
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória.* Campinas: Ed. Unicamp, 1994;
- MELLO, E.C. *Rubro Veio: o imaginário da Restauração Pernambucana.* 3. ed. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2008;
- MELLO, Evaldo Cabral de. *A Ferida de Narciso.* Ensaios de História Regional. São Paulo: Senac, 2001;
- MELO, M.C.B. Severino Teotônio: Um véis desafiador nas relações de poder instituídas pelo “Coronel” Chico Heráclito. In MELO, M.C.B.; NASCIMENTO, R.X.; SILVA. K.V.(Org). *Fragments da História do Nordeste: Visões socioculturais do mundo açucareiro ao Sertão.* – Recife: EDUPE, 2012;
- NASCIMENTO. George Silva do. Evocação Pernambucana: O Rubro Veio, de Evaldo Cabral de Mello. *Tempos Históricos.* Volume 17. 1º Semestre de 2013, p. 107 – 125;
- PENNA, Maura. "Capítulo I – Examinando pressupostos: a região Nordeste". In: "O que faz ser nordestino: identidades sociais, interesses e o "escândalo" Erundina". São Paulo: Cortez, 1992;
- SANTANA, Jair Gomes de. Católicos e protestantes no Brasil do século XIX. In MELO, M.C.B.; NASCIMENTO, R.X.; SILVA. K.V.(Org). *Fragments da História do Nordeste: Visões socioculturais do mundo açucareiro ao Sertão.* – Recife: EDUPE, 2012;
- SILVA, KV; SILVA, M.H. *Dicionário de Conceitos Históricos.* São Paulo, Contexto, 2005;
- SILVA, K.V. A gente de cor e a vida urbana açucareira: cotidiano e instituições em Pernambuco e Bahia nos séculos XVII e XVIII. In MELO, M.C.B.; NASCIMENTO, R.X.; SILVA. K.V.(Org). *Fragments da História do Nordeste: Visões socioculturais do mundo açucareiro ao Sertão.* – Recife: EDUPE, 2012;
- SILVA, Patricio Leandro. Conflitos entre o leão e a baiana em torno da sombrinha: o frevo duplicado e a afirmação da pernambucanidade (1979-1986) *Cordis.* Comunicação, Modernidade e Arquitetura, n. 8, jan./jun. pp. 143-174, 2012;
- SILVA, L.P. De Guararapes veio tudo: representações da pernambucanidade no discurso dos políticos pernambucanos 1979-1986. 2012. 142 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura Regional, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, 2012;
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. *O regionalismo nordestino: existência e consciência da desigualdade regional.* São Paulo: Ed. Moderna, 1984;
- SOARES, José Wellington Dias. O Imaginário e a Memória Em Rubro Veio. *Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia* V. 3, N.2, Julho-Dezembro de 2012

A OFICINA “MEMÓRIA E REPRESENTATIVIDADE DA MULHER BRASILEIRA”: DIÁLOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Eduarda Carvalho Castro Alves*
Rafaela Albergaria Mello**
Cinthia Monteiro De Araujo***

RESUMO

O artigo apresenta as reflexões geradas a partir da experiência da realização da oficina pedagógica “Memória e Representatividade da Mulher Brasileira” idealizada pelo grupo do PIBID História UFRJ no Colégio Estadual João Alfredo localizado no Rio de Janeiro. A partir do relato de experiência sobre a atividade, e da análise de seus resultados, procuramos articular questões do currículo, ao ensino de história e à temática de gênero da historiografia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. PIBID. Gênero. Currículo

ABSTRACT:

The article presents the reflections based on the experience of the implementation of the pedagogical workshop “Memory and representation of Brazilian women”, idealized by the PIBID History UFRJ group at “Colégio Estadual João Alfredo”, a school located at Rio de Janeiro. Based on the experience report about the activity, and on the review of its results, we looked articulate questions about curriculum, History teaching and the gender thematic in historiography.

KEYWORDS: History Teaching. PIBID. Gender. School Curriculum.

* Graduada de História UFRJ e bolsista de iniciação a docência do PIBID História UFRJ . Email: eduardacca@gmail.com

** professora de história – SEEDUC, mestre em educação básica pelo CPEI e bolsista de supervisão PIBID História UFRJ. Email: rafaelalbergaria@gmail.com

*** doutora em educação pela PUC RIO, professora de prática de ensino em História – UFRJ e coordenadora do PIBID História UFRJ. Email: cinthiaraujo@hotmail.com

Há períodos históricos inteiros em que um sexo foi negligenciado pelo historiador, pois as mulheres são raramente vistas como atores de primeira ordem na vida política, militar ou mesmo econômica.
(THOMPSON, 1977, apud. COSTA, 2009. p. 188)

Introdução

Esse texto busca apresentar as percepções e reflexões geradas a partir da atividade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID no âmbito do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ - numa escola de educação básica da rede estadual do Rio de Janeiro.

O PIBID é um programa do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES), que desenvolve uma articulação entre o espaço escolar e universidade. Seu objetivo é aprimorar a formação de licenciandos, os aproximando da educação básica através do diálogo entre professores desse segmento, estudantes de licenciaturas e professores universitários.

O PIBID oferece bolsas a alunos de cursos de licenciaturas para que exerçam atividades pedagógicas em escolas de ensino básico. Para supervisionar e auxiliar o trabalho dos bolsistas ID – iniciação à docência / graduandos –, o programa também concede bolsas aos professores das licenciaturas – coordenadores de área – e aos professores das escolas públicas de ensino básico – supervisores. (MELLO, 2016).

O subprojeto PIBID História UFRJ tem como um de seus objetivos de planejamento “*História para que te quero História*” 2014/2018 a idealização e a produção de oficinas, realizadas com alunos do ensino básico em escolas conveniadas à universidade. Essas oficinas acabam oferecendo novas experiências, tanto para os alunos da educação básica, quanto para os licenciandos bolsistas, pois, com elas, são criadas novas formas de construção no processo de ensino-aprendizagem dentro do espaço escolar.

Neste artigo apresentamos a concepção e o relato da oficina intitulada “*Memória e representatividade da mulher brasileira*”, assim como reflexões geradas a partir de sua realização. Ela foi colocada em prática com estudantes do primeiro ano do ensino

médio do Colégio Estadual João Alfredo, instituição de ensino centenária localizado no bairro de Vila Isabel, na cidade do Rio de Janeiro.

O objetivo geral da atividade era apresentar, a partir de uma seleção de nomes, a história de dezenas de mulheres brasileiras que foram, ou ainda são, cada uma de sua maneira, as protagonistas de diferentes contextos históricos do Brasil, e que, por escolhas curriculares na área de História, acabaram tornando-se personagens históricas minimizadas, silenciadas ou invisibilizadas nos conteúdos tradicionais dessa disciplina escolar. Buscamos destacar mulheres dos mais variados setores: político, econômico, esportivo, cultural, religiosos, ambiental e social.

Consideramos que a escola é um lugar desempenha um papel importante na reprodução de ideias em nossas sociedades, como Sonia Nikitiuk nos apresenta através do pensamento de Thomas Tadeu Silva:

O conhecimento escolar na sua forma codificada, o currículo, e as formas pelas quais ele é transmitido está também estratificado e através dessa estratificação que volta a reproduzir aquelas desigualdades com que os diferentes grupos sociais chegam ao processo escolar. A estratificação do conhecimento escolar é ao mesmo tempo resultado da estratificação social. (SILVA, 1992, P. 62, APUD, NIKITIUK, 2012, P. 20)

Assim defendemos que para combater essa estratificação gerada pela escola, é necessário reflexão e construção de um ensino plural que legitime e exponha o que o currículo escolar muitas vezes parece silenciar, revelando histórias proibidas e apagadas.

Utilizamos o diálogo do ensino de História com a questão de gênero como metodologia para estruturarmos a oficina. Uma pesquisa bibliográfica foi realizada para buscar informações a respeito das personagens históricas selecionadas. Durante a realização da atividade proposta, procuramos valorizar o conhecimento dos estudantes sobre essas personagens apresentadas, procurando diminuir as lacunas de estudos de gênero no currículo educacional brasileiro. Foram utilizados como referência teórica autores relevantes nos campos da Educação, da História e da Sociologia, apresentados a seguir. Dos quais seus estudos desdobram-se em diferença, como a interculturalidade, a História de gênero e o Ensino de História. Também foi feita uma análise comparativa dos estudantes, dividindo-os em dois grupos: alunos e alunas.

Acreditamos que a realização da oficina na escola fez com que conseguíssemos ressignificar atores sociais que são, em sua maioria, desconhecidos pela sociedade

brasileira. Julgamos que essa falta de conhecimento dessas personagens seja uma consequência da sua, já citada, diminuição, silenciamento e invisibilidade nos currículos, nos livros didáticos e nas aulas de história.

Falar sobre a participação das mulheres brasileiras em diferentes aspectos e proferir essa visibilidade no ensino de história é uma forma de combater a intolerância, o desconhecimento e o preconceito. Ao perceber que muitos alunos desconheciam a importante participação da mulher em diferentes setores da sociedade brasileira, acabamos por relacionar essa ignorância à questão da discriminação e do machismo, ainda muito presentes no Brasil atual. Como não há, em quase nenhum momento do currículo do ensino básico, a preocupação com uma educação que integre os diferentes sujeitos e culturas, os alunos não percebem tais sujeitos, salvo poucas exceções, como tão, ou mais, importantes para a História do Brasil como aqueles que são constantemente lembrados pelo currículo – normalmente homem, heterossexual, branco e de origem europeia.

Assim, para a construção dessa oficina, percebemos que era necessário realizar entre nós, bolsistas PIBID, a leitura e a discussão sobre o feminismo, a produção historiográfica no campo gênero, e a uma introdução aos teóricos do campo do currículo, assim como uma compreensão das disputas no ensino de história, apresentadas a seguir.

Teoria: Estudo de gênero, currículo e Ensino de História

A história de gêneros foi construída a partir de diversas mudanças de concepções da disciplina História que ocorreram ao longo do século XX. A História dos Annales surge na França em oposição a uma história positivista, tradicionalista, voltada para os grandes homens e grandes acontecimentos. Ao construir uma ideia de história total, eles foram os responsáveis por se preocuparem em estudar os setores marginalizados, antes deixados de lado. Junto com as ciências sociais, os diversos aspectos e diferenças humanas, independente de quais fossem, eram problematizados. Ao sugerirem essa nova proposta no meio científico, Marc Bloch e Lucien Febvre, criadores da revista Annales, acabam abrindo espaço para uma história social e uma história econômica. Essa escola não se preocupou com as mulheres, verdade, porém a

mudança proposta por eles na forma de fazer a história contribuiu para que esse setor fosse incorporado à história em um futuro próximo.

Na chamada segunda onda do feminismo, iniciado na década de 1960, junto com as reivindicações surgiram fortes demandas de informações a respeito das questões que estavam sendo vigorosamente debatidas. Em consequência disso, nasce uma necessidade de investimento na produção de conhecimento que tinha, não apenas o objetivo de denunciar, mas principalmente de explicar a subordinação social e a invisibilidade política as quais as mulheres haviam sido vítimas ao longo da história. Segundo Michelle Perrot essa pesquisa feminista contribuiu para a criação de uma revisão do poder das mulheres na historiografia e nas ciências sociais³⁷,

Em sua vontade de superar o discurso miserabilista da opressão, de subverter o ponto de vista da dominação, ela procurou mostrar a presença, a ação das mulheres, a plenitude dos seus papéis, e mesmo a coerência de sua Cultura e a existência de seus poderes. Foi o que poderia se chamar a era do matriarcado, triunfante numa época da antropologia feminista americana(...). (PERROT, 2017, p. 179)

As feministas pós-estruturalistas (SCOTT, 1995, LOURO, 1997, WEEDON, 1999, NICHOLSON, 2000) ressignificaram, então, o conceito de gênero. Ele passa a ser, portanto, uma representação de todas as formas de construção social, cultural e linguística que estão relacionadas aos processos que diferenciam homens e mulheres. Segundo Natalie Davis (DAVIS 1975-76, apud SCOTT, 1995), a utilização da palavra gênero, para a História é importante para que não sejam criadas duas áreas diferentes de estudos, uma história das mulheres e uma história dos homens como se uma fosse separada à outra, já que as duas estão, na realidade, intrínsecas. Tais estudiosas de gênero propõem então uma expansão dos limites da história, segundo Scott:

Inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas (...) uma tal metodologia implica não somente uma nova história das mulheres, mas também uma nova história. (1995, p.74)

Gênero, então, passa a ser visto pelos estudiosos como algo diretamente ligado à concepção e à construção do próprio poder, ou seja, acaba tornando-se uma forma

³⁷ Esse debate sobre gênero e História foi impulsionado no pós maio de 1968, exatamente num contexto em que a questão das opressões de uma forma geral estava posta. Deve-se por em evidência a historicidade do trabalho da Michele Perrot, sua relação com a Labrousse e com a ambiência intelectual francesa naquele contexto.

primária de dar significado às relações de poder. Rosaldo (ROSALDO, 1980, apud SCOTT, 1995) afirma que as ações das mulheres não são as produtoras do papel feminino na sociedade, mas o significado que essas ações adquirem através de interações que é, de fato, o produtor desse papel feminino social. Scott (1995) diz que o gênero é crucial para a organização da igualdade e da desigualdade (junto com os conceitos de classe e raça), e que esse processo social dessas relações de gênero são parte do próprio significado de poder. A nova história proposta por Scott se torna uma reflexão das estratégias políticas feministas, onde o gênero deveria ser visto junto com uma visão de igualdade política e social, que incluía tanto o sexo, quanto a classe e a raça.

Diante do quadro exposto acima, consideramos importante analisar o currículo escolar e seus conteúdos didáticos e pedagógicos de história. Porém sabemos que o currículo é uma produção gerada por escolhas, a partir de uma seleção, de legitimação cultural e de negociação de identidades. O currículo está inserido no programa de ensino, nos programas dos governos, no índice do livro didático, no conteúdo desenvolvido pelo professor. Essa seleção de conteúdo que forma o currículo é uma maneira de adequar o conhecimento que se deve construir junto ao aluno (MONTEIRO, 2011). Sacristan afirma:

Se o currículo é um objeto e construção cuja importância depende do próprio processo, é preciso ver as instâncias que o definem. Entre nós, pela tradição de intervenção administrativa sobre o currículo na escola e frente à carência de um campo democrático para analisar e discutir possíveis esquemas de governos da instituição escolar e de seus conteúdos se careceu de qualquer proposição global sobre o problema. (p. 102)

A organização de conteúdos do currículo de História da Educação Básica é um resultado das relações de colonialidade³⁸ ainda muito presentes na sociedade e na educação brasileira atual. Circe Bittencourt (2004) apresenta que:

Um dos objetivos básicos da História é compreender o tempo vivido de outras épocas e converter o passado em “nossos tempos”. A História propõe-se a reconstruir os tempos distantes da experiência

³⁸ A Colonialidade “se refere a um padrão de poder que surge como resultado do colonialismo moderno, mas que não está limitado a ele” (ARAÚJO, 2013). Segundo Araújo (2013), a seleção e a organização de conteúdos na disciplina da História ainda mantém um padrão cronológico herdado da concepção de tempo eurocêntrica – única possibilidade de organização do conhecimento histórico – são formas de perpetuação dessa colonialidade.

do presente e assim transformá-los em tempos familiares para nós.
(p.204)

Assim, concordamos com a autora na necessidade de aproximar o passado do presente através do ensino de História, que essa associação é necessária para que os alunos percebam as relações de permanência e ruptura.

Ensinar história é gerar um compromisso com a reflexão dos fatos, conceitos e tempo histórico. O ensino da história se concebe a construção do conhecimento dialogando com os estudantes sobre o passado de sociedades antigas. Porém é preciso negociar as distâncias da história através da prática docente. Mas é importante lembrar que o modelo de ensino de História que utilizamos surgiu no século XIX na Europa, e apesar das diversas mudanças sociais, sua forma e concepção não são muito diferentes do primeiro projeto, de cunho fortemente eurocêntrico. Ou seja, o ensino atual da História é resultado de um processo de redução das multiplicidades de gênero, classes, origens e raças, operado por uma razão ocidental, que considera apenas um tipo de sujeito como padrão e normal. Essa redução acaba por gerar uma não-existência da diferença a partir de assimetrias históricas.

A partir dessas observações, Araújo (2013) propõe alternativas de posições epistemológicas da narrativa para promover diálogos interculturais como uma alternativa no ensino de história, os quais, portanto, seriam capazes de promover uma diversidade de tempos e de saberes. Tais diálogos entre esses diferentes grupos sociais e culturais teriam a finalidade de gerar um reconhecimento do outro, gerando uma produção plural de sentidos, que além de ser um diálogo entre diferentes sujeitos, se tornaria um projeto político que pretende chegar a uma transformação nas relações de hierarquia.

É importante ressaltar que as relações de hierarquia atuais são uma forma de preservar àqueles que pertencem ao centro, ao padrão – homem, branco, heterossexual, pertencente à classe média – dentro da referência e do protagonismo histórico e, de certa forma superior a todas outras posições de sujeito. Todos aqueles que não pertencem então ao padrão, ao “normal”, são vistas como excêntricas, e são sempre esquecidos ou invisibilizados pela história tradicional.

Bourdieu em “Sistema de Ensino e Sistema de Pensamento” (2013) argumenta que a escola tem uma função moral de transmitir uma determinada cultura de valor que

deve fundamentar o consenso cultural, o senso comum. Essa ideologia é formada no ambiente escolar, onde toda uma geração acaba saindo, sempre, com a mesma bagagem cultural. É a função da escola tal transmissão de valores, pois ela detém todo o monopólio ao acesso cultural. Segundo o sociólogo é preciso quebrar essa barreira da escola como a importante instituição hierárquica de transmissão de saberes.

Para o sociólogo, a escola transmite uma determinada cultura, esse fator fundamental do consumo cultural, do senso comum. A escola seria uma formadora de hábitos, geradora de um sistema de interação e valores do que é necessário aprender e para a sociedade. O ambiente escolar impera e impõe uma determinada influência cultural.

Por isso, percebemos que apesar das escolhas curriculares das escolas em manter certos conhecimentos e valores culturais a serem ensinados, concebemos o ensino de História como um modo de incluir outros saberes, esses omitidos dos conteúdos escolares. Suelly da Costa (2009) afirma que:

Há muitos desafios postos ao ensino da história. Um é o de enfrentar esse tipo de história, que já nasce pronta, moldando um dado imaginário sobre o Brasil e os brasileiros. Para uma nova perspectiva, não se pode deixar de avaliar o quanto repetir antigos modos de ensinar história nos torna participantes da propagação de preconceitos, de base de discriminações de vários feitios. No uso do conceito de gênero, essa categoria útil de análise, há muitas desconstruções a fazer na história do Brasil. Eis mais dificuldades. (p. 200)

Apesar de a autora parecer pessimista, ao relacionar as dificuldades de se construir um ensino de história mais dinâmico e plural, integrando neste ensino as mais diversas exclusões, consideramos que o PIBID, como junção de universidade e escola básica, tem um modo diferente de refletir sobre qual ensino nós -professores- queremos construir.

Dessa forma, as oficinas didático-pedagógicas realizadas pelo PIBID são uma forma de contornar as políticas atuais de currículo e, de forma sucinta, alterar essas práticas. Através da construção dessas oficinas, procuramos introduzir assuntos negligenciados, silenciados e até deliberadamente excluídos da educação básica tradicional, colaborando para a construção de um ensino de história multicultural.

Por isso, a oficina sobre a representatividade feminina nas turmas do 1º ano é uma forma de colocar em questões a naturalização do silenciamento das mulheres no ensino de história e romper com essa prática excludente do currículo, apresentando outras formas de se ensinar história, ao mesmo tempo em que se introduz os alunos ao estudo de gênero que engloba e, ao mesmo tempo, ultrapassa os limites da disciplina história. Seguimos, dessa forma, as ideias de Louro (2013), que diz que:

Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores (LOURO, 2013. p.53)

Assim podemos concluir que, apesar do Colégio Estadual João Alfredo ter um currículo a ser seguido, o Currículo Básico — denominação nova para o antigo currículo mínimo —, que é produzido por instâncias superiores, do qual os professores de educação básica de todas as áreas da rede estadual do Rio de Janeiro devem seguir, acreditamos que as oficinas produzidas pelo PIBID são uma forma de contornar as imposições curriculares e dar voz às diferentes culturas cada vez mais presentes em nossa sociedade, apresentando aos estudantes conteúdos que geralmente são invisibilizados ou que recebem uma atenção negligenciada pelos educadores.

É significativo restabelecer e estabelecer uma aproximação entre os estudantes e os personagens da história do nosso país. Não que sejamos defensores da história positivista, aquela história dos grandes nomes, mas da História dos Annales, assim como a *New Left Review* Britânica entre outros movimentos historiográficos que nos permitem reconstruir a história olhando para todos os sujeitos sociais e culturais que são importantes para a construção social. Buscamos lembrar destas sujeitas da construção e realização de nossa oficina.

A realização da oficina:

A oficina “Representatividade e memória da mulher brasileira” foi criada a partir da hipótese, já citada, da não existência do estudo de gênero no currículo tradicional, mais especificamente da invisibilidade das mulheres frente à história tradicional que é

ensinada em sala de aula. Seu objetivo era, portanto, reconhecer o papel da mulher na História e na sociedade brasileira, tanto no passado como nos dias atuais.

A oficina foi dividida em três momentos. No primeiro, que denominamos Sensibilização, colocamos três músicas para tocar. Elas teriam a função de introduzir os alunos na temática de gênero. As canções selecionadas foram o funk “100% feminista”, parceria entre Mc Carol e Karol Conka, o rock “Desconstruindo Amélia” da cantora baiana Pitty e “Amélia” de Mario Lago. Junto com as músicas, as letras foram entregues aos alunos para que eles pudessem acompanhá-las. A partir da análise das letras, os alunos foram perguntados se eles percebiam algum tipo de relação entre as letras e o papel da mulher na sociedade atual. Apesar de tímidos, alguns tinham bastante proximidade às músicas da cantora Pitty e da Mc Carol e Karol Conka, comentando sobre as obrigações, apontadas nas letras, que muitos ainda acreditavam que a mulher tinha, mas que não deveriam ter, como fazer comida e lavar a louça. Os participantes concordaram que todos eram capazes de realizar tais tarefas, não apenas as mães e mulheres.

No segundo momento, foram apresentadas duas fotos aos alunos: uma primeira dos Ministros do presidente em exercício, Michel Temer, do ano de 2016 em contraposição a uma com os Ministros do Canadá, nomeados em 2015, pelo primeiro ministro Justin Trudeau. Os alunos, sozinhos, conseguiram perceber uma diferença grande entre os dois tipos de governo, apontando para a grande diversidade e da representatividade do governo canadense. A partir de perguntas de reflexão, os participantes da oficina concluíram que o governo brasileiro não possui, nem se preocupa em possuir, nenhum tipo de representatividade, em relação a gênero, raça e até religião. Todos os alunos, ao fim, concordaram que o governo Temer não representa a sociedade brasileira de forma justa, já que nenhum deles se sentia representado por tal governo.

No terceiro momento foram, finalmente, apresentadas pequenas biografias de mulheres que haviam sido previamente selecionadas pelo subgrupo PIBID/História UFRJ. Foram elas: Anita Garibaldi, Carlota Pereira de Queiroz, Celina Guimarães, Tia Ciata, Claudia Silva, Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, Dandara dos Palmares, Dilma Rousseff, Francisca Edwiges Neves Gonzaga (Chiquinha Gonzaga), Princesa Isabel, Laudelina Campos de Melo, Leila Diniz, Leonilda Daltron, Luiza Mahin, Maria Carolina de Jesus, Maria Esther Bueno, Maria da Penha, Maria Quitéria, Marta da Silva, Patricia

Rehder Galvão (Pagu), Sonia Braga, Sonia Guajajara, Tarsila do Amaral, Valesca e Zilda Arns Neumann. A exibição de slides com as fotos ou representações de cada uma dessas mulheres junto com a narração de uma pequena biografia de cada sujeita, pesquisadas e produzidas pelo grupo de bolsistas, tiveram como função de provar a capacidade feminina dentro da história do país. Narramos seus maiores feitos e explicamos, de forma breve, o porquê acreditamos que tais mulheres devem ganhar voz e serem lembradas pela História, consequentemente pela sociedade brasileira.

É importante destacar que a escolha dessas vinte e quatro mulheres foi gerada a partir nossas percepções e pesquisas. Durante o processo de seleção e pesquisa percebemos como esse silenciamento é real, pois algumas das mulheres selecionadas pelo grupo eram desconhecidas pelos licenciandos em História da UFRJ e até pela própria supervisora do PIBID, professora de história na educação básica. Temos a consciência que a História do Brasil tem muitos outros nomes de mulheres igualmente importantes para a sociedade, porém quando procuramos fazer a seleção de nomes, procuramos reduzi-los para que fosse possível apresentar todas as personagens no tempo proposto (duração de uma hora e meia), também nos preocupamos em usar uma quantidade de nomes que os alunos fossem capazes de aprender. Dentro de nossa seleção, tivemos a preocupação de selecionar mulheres das mais diversas áreas e classes sociais.

Ao aplicar a oficina, percebemos que os alunos nunca haviam ouvido falar o nome de várias das mulheres citadas, como Leila Diniz, Luiza Mahin, Pagu, Conceição Evaristo, Sonia Guajajara, Celina Guimarães e Maria Carolina de Jesus, entre outras, mostrando, novamente, essa invisibilidade das mulheres no currículo escolar, e em alguns casos, quando conheciam, era apenas seu nome, sem conhecer seus feitos ou o porquê são lembradas de alguma forma pela sociedade. Um dos alunos, que não conhecia a história da Tia Ciata até se surpreendeu quando soube que sua casa havia sido um dos berços do samba, pois há pouco tempo havia estudado a respeito de Noel Rosa, mas nunca havia estudado Tia Ciata, mesmo ela sendo uma parte importante da vida de Rosa. Poucas delas eram, de fato, conhecidas por alguns eles, como Dilma Rousseff, Valesca, Maria da Penha, Marta da Silva, Ester de Bueno, Tarsila do Amaral e Tia Ciata. Com exceção de Tia Ciata e Tarsila do Amaral, esses resultados se devem

ao fato que essas mulheres estão bastante presentes nos meios de comunicação atualmente.

No encerramento da oficina, pedimos aos alunos que escolhessem uma mulher que eles achavam importante para a história do Brasil e que eles tinham gostado de conhecer ou ouvir um pouco mais sobre sua história. Foram recolhidos 53 trabalhos, nos quais a mais escolhida pelos estudantes foi Maria da Penha com treze trabalhos, sendo nove de alunas e quatro de alunos; em seguida, a jogadora de futebol feminino Marta da Silva com doze trabalhos, dez de alunos e dois de alunas; a terceira mais escolhida foi a ex-presidente do Brasil, Dilma Rousseff, com sete trabalhos divididos entre quatro de alunos e três de alunas; Tia Ciata foi escolhida por cinco estudantes, todas alunas; Maria Ester Bueno foi escolhida por dois alunos e por uma aluna. Maria Quitéria foi escolhida por duas alunas e por um aluno; Princesa Isabel foi escolhida por duas alunas, assim como Tarsila do Amaral; Cristiane Sobral, Claudia da Silva, Anita Garibaldi, Zuzu Angel e Maria Carolina de Jesus foram escolhidas, cada, por uma aluna; por fim, Sonia Guajajara foi escolhida por um aluno.

As justificativas pelas escolhas dos alunos foram as mais variáveis, eles ficaram encantados com a história da Tia Ciata, baiana quitandeira, mãe de santo e que circulava em vários setores da sociedade carioca e que, até hoje, é homenageada, junto com as outras Tias da praça onze, pelas escolas de samba através da ala das baianas. Maria da Penha é uma das figuras mais importantes para os alunos, nas justificativas por sua escolha, os estudantes falaram que sua luta pelo fim da violência contra a mulher foi um grande passo para se começar a “*fazer justiça no Brasil*”. Dentre os comentários encontrados nos trabalhos dos alunos podemos destacar as expressões: Guerreira; inspiração; não desistiu; “correu atrás de levantar um movimento lindo”; “se não fosse ela, nenhuma mulher ia ter coragem de denunciar o marido”; “a forma como ela lidou com tudo, além de ter ajudado ela mesma, ajudou milhões de mulheres com a lei”; superação;”³⁹

Na figura da princesa Isabel percebemos que, apesar de não nos preocuparmos em destacar o processo da abolição, ele se fez presente nas respostas dos alunos, como a ideia da princesa redentora e libertadora dos escravos. Chiquinha Gonzaga foi

³⁹ Citações extraídas das análises dos trabalhos dos estudantes.

identificada pela coragem de lutar contra o marido para realizar seu sonho e ter o seu trabalho. Houve uma grande presença nos trabalhos dos alunos, das esportistas Marta da Silva e Maria Ester Bueno, figuras que já tinham uma maior identificação por estarem sempre em voga nos meios de comunicação. Bem como os estudantes ficaram fascinados pela história de Maria Quitéria, por ter sido uma mulher que assumiu o papel de homem e participou, despercebida, da campanha de independência do Brasil. Dilma Rousseff também recebeu um grande destaque pelos alunos, que reconheceram no papel da ex-presidente da República do Brasil como uma voz feminina necessária na política.

Através dessa análise foi possível perceber que as mulheres do tempo presente chamaram mais a atenção dos alunos, acreditamos que, para eles, aquelas mais mencionadas e que são lembradas pela mídia foram as que mais lhes interessaram, como também acreditamos que é mais fácil sentir identificação com as figuras do tempo presente, pela proximidade cronológica aquilo que elas representam são questões muito presentes no dia a dia dos estudantes.

Entretanto, Tia Ciata, personagem importante da história cultural do início do século XX também remete ao interesse dos alunos, assim como Chiquinha Gonzaga, Maria Quitéria e Princesa Isabel. É interessante perceber que algumas das mulheres do século XIX, um momento tão distante da história dos alunos, foram lembradas por eles.

A construção do conhecimento é muito importante e o professor deve levar em conta a vivência dos estudantes. As interpretações dos estudantes sobre os assuntos são muito relevantes, pois são somatórios de experiências que os compõem e não podemos descartá-las. Assim, acreditamos que a escolha dos alunos por algumas personagens históricas está diretamente ligada as histórias particulares desses estudantes: com as suas próprias vivências de histórias de violência, histórias sobre a música e o samba, assim como o interesse por esportes.

Conclusão

A produção e a realização da oficina “Memória e representatividade da mulher brasileira” foi um processo de ensino e aprendizado para nós muito relevante, pois

conhecer, pesquisar e revelar nomes que, até então desconhecíamos, trouxe a percepção que é preciso buscar na história, outras histórias e outros sujeitos e acreditamos que também foi significativa para os estudantes, dando a possibilidade a eles de conhecerem outras histórias. Portanto, consideramos a oficina necessária para se pensar o papel das mulheres brasileiras com os estudantes, pois ela trouxe uma ressignificação de atores sociais que, na maior parte do tempo, são colocados como segundo plano, ou silenciados pelo currículo, pelo ensino e pelos livros didáticos e muitas vezes por nossas próprias práticas.

Como Nikitiuk aponta, a escola é a maior responsável pelo processo de reprodução desigual em nossa sociedade. Por isso, o ensino de História não deve ser só voltado para o passado, mas refletido sobre o presente. (NIKITIUK, 2012). Por causa disso acreditamos no papel do PIBID como uma forma de fomentar, de rever e compreender o ensino de história, que nos permitiu relacionar e conhecer e ensinar o papel, a importância e o protagonismo de mulheres brasileiras no ensino da educação básica.

Com a realização da oficina e a com os seus resultados concluímos que é necessário, assim, rever a prática no currículo de história, uma vez que há uma inclusão cada vez maior das camadas populares e mais diversas na escola. É preciso que esses novos estudantes tenham cada vez mais acesso à informação para refletirem como a realidade social pode ser construída por outros agentes, além dos dominantes. Partindo desse pressuposto, defendemos que dar voz às mulheres, personagens tradicionalmente excluídas dos saberes históricos, é uma forma de combater o etnocentrismo, o preconceito e o machismo e mostrar para os alunos que a história é feita tanto por homens e por mulheres.

Referências

- ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amílcar Araújo. MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: BOURDIEU, Pierre. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- COSTA, Suely. Gênero e história. In: ABREU, Martha; SCOIHET, Rachel. (Org.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Cada da Palavra, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e Sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre. (org) *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9a ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MELLO, Rafaela Albergaria; ARAÚJO, Cinthia Monteiro de; MELLO, Livia Mourinõ de; DIAS, Kevin de Araújo. Uma experiência do PIBID - História da UFRJ: cinema com história na escola. In: *Revista Percursos*, Florianópolis, v. 17, n.35, p. 96 - 121, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724617352016096>
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre.(org.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9a ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MONTEIRO, Ana Maria. "Perspectivas do Conhecimento histórico no Ensino Médio: Entre tradições e inovações". Texto apresentado na mesa-redonda Perspectivas do conhecimento histórico no ensino Médio na VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História/III Encontro Internacional de Ensino de História, realizado na Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP em Campinas (SP), no período de 2 a 5 de julho de 2012. Disponível em: < <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>
- NIKITUIK, Sonia (org.) *Repensando o Ensino de História*. 8. Ed, São Paulo: Cortez, 2012
- PERROT, Michelle. As mulheres, o poder, a história. In: PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. 7a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. p. 177-196.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, n° 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf

A PROPOSTA DO USO DO APLICATIVO WEB HISTÓRIA EM SALA DE AULA

THE PURPOSE OF THE APPLICATION 'WEB
HISTÓRIA' IN CLASSROOM

Adriano da Silva*

RESUMO

A proposta é ampliar as possibilidades de modelos explicativos para as noções de tempo no ensino de história. Neste trabalho também é proposto uma ampliação dos meios físicos nas dinâmicas no ensino com possibilidade de introdução e aplicação de novas tecnologias em sala de aula. Para isso, foi elaborada uma oficina de história na qual foi utilizado um aplicativo como um veículo possível dessas novas tecnologias. O uso do aplicativo Web História tem três finalidades básicas: aumentar o aproveitamento do tempo nas aulas, reunir e vincular várias mídias de conteúdos em formato digital e tornar o estudante participante do processo de construção do conhecimento histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Tempo. História. Tecnologia.

ABSTRACT:

The purpose is to expand strategies for the explicative models of the questions about historical time. In this work, there is also a proposition of enlargement of the physical ways into the dynamic of teaching, with the possibility of introduction and application of new technologies in the classroom. The solution was to develop a history workshop in classroom and an application that works like a possible vehicle for these new technologies. The use of the application "Web História" has three basic finalities: the first one is to increase the efficiency of teaching in the classrooms, the second one is to join several digital media and the third one is to make the students become participants in the process of construction of the historical knowledge.

KEYWORDS: History Teaching. Time. History. Technology.

* professor da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Graduado em História, mestrado profissional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: adrianohtml@ig.com.br

Apresentação

A presente proposta de oficina de História também está vinculada a produção de conteúdos de história para mídia digital. Compreende a elaboração e o uso de um aplicativo para dispositivos móvel Web História⁴⁰ no qual as produções dos estudantes podem ser inseridas no aplicativo e estarem disponíveis em diversos formatos digitais, tais como: textos, vídeos, áudio, *podcast* e imagens. O aplicativo é parte integrante da oficina e nele estarão disponibilizadas matérias de interesse educacional em formato digital com a finalidade de informação, pesquisa e de exemplificação para o estudante. O professor atuará como mediador no desenvolvimento das pesquisas, na construção do conhecimento e na coordenação dos grupos. Todas as etapas da efetivação desta oficina de história conduzem a uma maior interação entre os alunos, o conhecimento histórico e o professor.

As novas tecnologias na escola

A inserção de novas tecnologias na escola é um processo complexo que demanda muitas discussões, recursos financeiros e capacitação profissional. Entretanto, as novas tecnologias já estão informalmente presentes na escola, desde o pátio até as salas de aula. Os alunos portam a facilidade de uso e as ferramentas necessárias para a disseminação de tais tecnologias. Hoje, quando se fala de novas tecnologias⁴¹ significa principalmente o acesso à *Internet*. As inovações tecnológicas sempre são incorporadas à sala de aula, de uma forma ou de outra. Assim aconteceu com os ‘antigos’ retroprojetores, com aparelhos de rádio, vídeo cassetes e televisores, com os modernos projetores e agora quadros interativos. Esses materiais geralmente são caros e por isso são adquiridos pelas escolas muito lentamente.

⁴⁰ O aplicativo pode ser facilmente visualizado nos *smartphones* ou *tablets* inserindo no navegador: app.vc/webhistoria2.1

⁴¹ Refiro-me aqui especialmente aos meios físicos. Compreendo que exista o emprego de novas tecnologias pedagógicas no campo do ensino e da aprendizagem.

A construção e expansão de uma rede de comunicação internacional é um processo recente na história da humanidade e que teve seu início efetivamente na segunda metade do século XX. Desde então, não parou de se expandir, de aumentar sua velocidade e agregar novos recursos⁴² (CASTELLS, 2000, pp. 80-85). Pode-se dizer que é a mais recente revolução a entrada da humanidade na era digital. A grande peculiaridade dessa era digital é facilitar a criação de redes de relações humanas.

As transformações na vida e na mentalidade humana estão diretamente relacionadas com a percepção do tempo, no sentido de que a experiência humana no tempo vem sofrendo alterações cada vez mais perceptíveis, principalmente a partir dos últimos anos do século XX. O aumento de velocidade inerente aos atuais processos de comunicação, produção e circulação de informação, de pessoas e de mercadorias, aproximou a humanidade da sensação da simultaneidade temporal. Experimenta-se um deslocamento dos pontos de referência do passado e de um possível futuro para o agora, para o tempo presente (MORIN, 2001, pp. 173-174). O modo mais adequado de se estar imerso no tempo presente é em forma de rede, nos quais os contatos, os eventos e a transposição nos meios físicos se dão de forma quase simultânea.

Essa nova forma de pensar, de perceber e de se relacionar com o mundo são típicas e predominantes nos jovens do século XXI. Eles trazem consigo a condição de estarem à vontade nesse mundo e de se concatenarem melhor com o ritmo acelerado de nosso tempo. Eles trazem esses elementos para a sala de aula que possui um ritmo expressamente diferente do mundo atual. Esses estudantes não trazem somente os novos modos de pensar e conceber o mundo, eles carregam consigo a aparelhagem tecnológica capaz de fazer a *interface* com essa nova forma de interação. Nesse sentido, as novas tecnologias já estão presentes em sala de aula. Não exatamente na posse de aparelhos pelos estudantes, mas sim na capacidade de ter acesso a rede.

O mundo desses alunos apresenta-se mais simultâneo e mais veloz. Um evento incomum ocorre em uma dependência da escola, no bairro ou mesmo na cidade, imediatamente grande parte do alunado já está a par do acontecido. Uma foto é tirada agora, no instante seguinte todos os colegas recebem a tal foto em seus aparelhos. Esses

⁴² Castells narra a evolução da microeletrônica e da construção da primeira rede de computadores, bem como o desenvolvimento de outras tecnologias necessárias para dar suporte a World Wide Web (WWW) que hoje é popularizada como *Internet*. A grande sacada que é encontrada em Castells é que própria sociedade passaria a se configurar em forma de rede e a pensar em forma de rede.

são exemplos corriqueiros dentro do ambiente escolar que muitas vezes passam despercebidos, geram conflitos e estranheza devido à dificuldade que os membros da escola têm em refletir sobre si mesmos.

As novas tecnologias já entraram nas escolas, o que precisa ser realizado é uma integração dessas novas tecnologias com a cultura escolar. É aproveitar esse novo elemento para facilitar a produção e a divulgação do conhecimento. E essa mudança de postura só pode ocorrer a partir da sala de aula. Nesse sentido, o aproveitamento das novas tecnologias em aula pode promover a inauguração de um espaço de interação, não somente digital, mas também interpessoal com a reaproximação dos estudantes no intuito da produção do conhecimento. Esse espaço de interação, que é a sala de aula, também prestaria sua utilidade para a educação no uso dessas novas tecnologias.

Cabe ao professor estar atento a todas essas mudanças na sociedade e nas escolas para atuar como mediador na inserção, nas aulas, dessas novas tecnologias desmistificando-as, humanizando as relações, no sentido de conscientizar de que existem pessoas por trás das máquinas e, especialmente, construindo a ideia do uso consciente desses recursos tecnológicos.

Por fim, embora seja imprescindível que a sala de aula venha adequar-se aos alunos do século XXI, é também uma realidade que as novas tecnologias não são capazes de dar conta, por si mesmas, das problemáticas inerentes ao ensino e a aprendizagem. No máximo são ferramentas que auxiliam no processo de educação. Não se pode cultivar a ilusão de que o uso de novas tecnologias solucionará todas as dificuldades da escola ou da sala de aula. Esse esforço de aproveitamento das potencialidades das novas tecnologias na aplicação em aula é uma necessidade de reduzir a defasagem entre a realidade do mundo e a realidade escolar.

Uma oficina de história como desdobramento do ensino

Como foi anteriormente dito, os equipamentos já estão disponíveis em sala de aula, o acesso à *Internet* é uma realidade possível, então o que restava fazer era providenciar uma forma para juntar essas potencialidades com o ensino como um meio de engendrar novas formas de aprender História em sala de aula.

Entretanto, primeiro é necessário esclarecer alguns pontos fundamentais para a perfeita compreensão do processo que levou até a elaboração dessa oficina de história. A proposta de montagem de um aplicativo educacional surgiu da polêmica discussão da proibição do uso de celulares e *smartphones* em sala de aula. A proibição está prevista em lei, porém é quase impraticável.

Uma das minhas primeiras falas em reunião do conselho escolar foi justamente para pensar em um uso pedagógico desses equipamentos ao invés de simplesmente proibi-los. Essa fala ocorreu em 2012 e ficou pendente até eu ingressar no curso do Mestrado em 2014. Desde então, venho pensando algumas formas de integrar o ensino de história às ferramentas digitais. Dentre estas, a montagem desse aplicativo apresentou-se como a mais promissora e viável dentro das minhas possibilidades e afinidades.

Este projeto tem o intuito de investigar o ensino e o aprendizado sobre o tempo histórico nas turmas do Ensino Médio em uma das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, o Colégio Estadual São Bento localizado na rua Herman Lundgreen, lote 04, quadra 04, Gramacho, Duque de Caxias – RJ.

O trabalho completo contou com uma pesquisa através do aplicativo Web História⁴³, uma parte teórica que discute as propriedades do tempo e das temporalidades e as possíveis formas de usos em aula de modelos explicativos sobre as qualidades do tempo e por fim, a elaboração e aplicação da oficina. A montagem de um aplicativo para *Tablets* e *Smartfones* para o ensino de história está intimamente associada à produção da oficina em questão.

A ideia do aplicativo surgiu primeiro como um veículo capaz de oferecer uma utilidade pedagógica aos equipamentos móveis usados pelos alunos. Apesar de ser considerado um avanço, pela ruptura com o preconceito do uso de ferramentas digitais em aula, naquele estágio ainda poderia ser considerada uma inovação demasiadamente conservadora por ter uma arquitetura que privilegiava o fornecimento de conteúdos prontos e acabados.⁴⁴

⁴³ 79 alunos do Ensino Médio, com idade entre 15 e 17 anos, participaram voluntariamente da pesquisa.

⁴⁴ Agradeço a professora Regina Bustamante, por, durante a realização da banca de qualificação, enfatizar a importância da participação dos estudantes na construção da dinâmica da aula.

Detectado esse desvio, a forma de uso e o aplicativo foram redefinidos para priorizar o trabalho colaborativo e a interatividade na construção dos saberes históricos. Esse foi o momento decisivo para a escolha de um modelo de oficina de história para poder atender às necessidades de um processo dinâmico de ensino e aprendizagem.

O aplicativo recebeu o nome de Web História, e foi montado com o intuito de auxiliar o professor e os alunos no ensino e na aprendizagem da história. O Web História é uma plataforma digital que tem a capacidade de integrar várias mídias em formato digital em um único aplicativo. Assim é possível, com apenas uns toques na tela, ler textos, ver imagens, assistir vídeos e acessar páginas da *Internet*. Essa integração facilita a convergência e a disponibilização de materiais e temas históricos selecionados ou produzidos pelo professor.

Entretanto, ter o acesso a tais recursos digitais e digitalizados não é o suficiente. Um passo à frente requer que principalmente os alunos participem da produção desses materiais e conteúdos no formato digital. Que os estudantes possam efetivamente organizar uma investigação sobre determinado tema, recolher e selecionar materiais, analisar as fontes históricas, construir saberes e conhecimentos a partir da pesquisa realizada e por fim, disponibilizar sua produção no Web História, no qual os estudantes poderão ter os seus trabalhos publicados no próprio dispositivo móvel. A intenção é desenvolver formas de educação digital, não exatamente de tentar ensinar como funcionam as novas mídias, mas sim, no sentido do uso consciente de tais dispositivos.

Dessa forma, uma oficina de história foi a melhor opção para conciliar a indispensável participação dos estudantes na construção do conhecimento histórico com o aplicativo Web História. Sem a concepção de uma oficina que oferecesse a colaboração dos estudantes na produção de materiais para Web História, o resultado seria uma via de mão única, no qual os conteúdos seriam dados prontos, como em um livro didático ou uma televisão. Abrir a possibilidade para que os estudantes pudessem interagir entre si na construção de uma plataforma digital é aproximar os saberes dos estudantes com o saber escolar. Também é romper barreiras, no sentido de não coibir o uso de tais mídias e dispositivos nos espaços de aprendizagem, pelo contrário, oferecendo um uso adequado em sala de aula e fora dela.

Por fim, a História. Todos os assuntos abordados acima, de uma forma ou de outra, estão relacionados com o ensino e a aprendizagem da história. O próprio Web

História está vindo a existir pela necessidade de ensinar história. Entretanto, a dificuldade de como integrar a História ao aplicativo precisou ser vencida antes do aplicativo se tornar viável. A solução surgiu pela busca daquilo que é mais específico para o conhecimento histórico: o Tempo.

Dessa forma, as noções de tempo, principalmente suas qualidades, foram definidas como a chave para o despertar do interesse dos estudantes pela História. Um dos meios utilizados para a construção didática das noções de tempo foi através das formas narrativas encontradas em Paul Ricoeur, “pois esse filósofo contribui para a reafirmação da percepção do tempo histórico como elemento estruturante desse conhecimento” (ANHORN, 2012, p. 201 e 198-195). Assim, a oficina realizada pelos alunos tem por base a construção de narrativas históricas, que podem ser expressas em diversos formatos digitais, nas quais o tempo figure como eixo principal na produção e formatação dessas narrativas.

A dinâmica da oficina de história

Após ter uma ideia clara da distribuição dos alunos em grupos é necessário explicitar para os estudantes como a oficina será organizada, o funcionamento ou dinâmica e os objetivos que devem ser alcançados. Essa etapa é fundamental para situar e conscientizar os alunos da importância da atuação deles próprios na aula. A intenção é colocar em evidência o tempo histórico que compartilha as mesmas propriedades do tempo do mundo⁴⁵(RICOEUR, v.3, 2010, p.39). A escolha do tempo como fundamento da oficina foi definida pela profunda relação que a história estabelece com o tempo. Como esclarece Paul Ricoeur,

a problemática última tanto da identidade estrutural da função narrativa como da exigência de verdade de toda obra narrativa é o caráter temporal da experiência humana. O mundo exposto por toda obra narrativa é sempre um mundo temporal (...) o tempo se torna tempo humano na medida em que desenha as características da experiência temporal (RICOEUR, v. 1, 2010 p. 9).

Assim, a narrativa histórica também tem a capacidade de configurar o tempo, de modo a articular o tempo vivido com o tempo dos calendários, desse modo, as

⁴⁵ O uso do termo ‘tempo do mundo’ refere-se ao tempo construído pela humanidade, o tempo que foi objetivado em representações do tempo, tendo como referência a consciência interna de tempo ou ‘tempo interno’.

noções de tempo invariavelmente se mostram presentes em qualquer recorte da história, pois “a articulação tempo/ordem lógica passava necessariamente pelo vivido dos sujeitos estudados e daqueles que estavam a estudá-los” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 198). Portanto, as temáticas relacionadas às noções de tempo, e das temporalidades, tornam-se importantes ferramentas intelectuais articuladoras da construção do conhecimento histórico escolar por estas noções estarem presentes em qualquer narrativa histórica e poderem ser explicitadas, analisadas e discutidas juntamente com a própria narrativa.

A pesquisa é a etapa de busca por informações sobre o tema, na qual os alunos selecionarão, classificarão e examinarão os materiais de estudo. É um típico processo de investigação que consiste na produção, análise e comparação de fontes históricas para servirem de base para o empreendimento e no final do trabalho, essas fontes deverão constar como referência do trabalho escolar. O mais importante, é que, nessa etapa, os próprios estudantes poderão ser os geradores dos materiais e fontes históricas para os seus projetos. Por exemplo, eles podem escolher produzir um arquivo de áudio ou vídeo, que tenha como meta uma entrevista, ou ainda proporem tirar fotos de ambientes e depois analisar ou comparar com fotografias mais antigas. Assim, os estudantes estarão produzindo seus próprios materiais de estudo e construindo narrativas históricas alternativas às fornecidas pelas instituições formais. Não se trata de combater as narrativas formais, mas sim de aumentar o leque de possibilidades para a construção do conhecimento histórico escolar.

A seleção, a análise e a produção de materiais deverão resultar em um esboço ou “material bruto” que será convertido para o formato escolhido pelos estudantes. Este é o momento de fazer os ajustes, os recortes e as formatações necessárias para adequar os materiais produzidos ao formato digital. Nessa etapa os estudantes estarão lidando com as características e limites impostos por uma mídia de sua própria escolha, principalmente com a noção de duração ou sucessão, no caso de áudio ou vídeo, também sucessão se for a análise e a comparação de fotos. Os estudantes estarão aprendendo a selecionar, a fazer recortes daquilo que julgarem ser mais importante, estarão construindo ou remodelando narrativas históricas.

A última etapa e a mais simples é a inserção da produção dos estudantes no Web História. Nessa etapa, os alunos articularão as suas produções intelectuais, sejam

nos formatos de áudio, vídeo, imagens ou textos, efetivando os seus projetos no aplicativo por meio de um *PC*, *notebook* ou *tablet*. É importante destacar que o aplicativo Web História estará disponibilizado nos *Smartfones* dos próprios estudantes e que também o aplicativo poderá ser divulgado entre os alunos de outras turmas através de um simples *link* da *Internet*⁴⁶.

Os principais formatos disponíveis para serem inseridos no Web História são textos, imagens, vídeos, áudio e o *podcast*.

A produção textual é a mais formal das possibilidades oferecidas pelo aplicativo. Os textos são inseridos diretamente na caixa de diálogo sem a mediação de outros elementos como imagens ou vídeos para acompanhar a narrativa textual. Embora seja a mais simples de todas as mídias digitais oferecidas pelo Web História, a produção textual será a responsável por fornecer um complemento informativo para todas as outras mídias.

O trabalho com imagens também poderá ser disponibilizado no Web História. Uma imagem de interesse poderá ser inserida no aplicativo juntamente com um texto explicativo. Esse item, em especial, abre interessantes possibilidades de comparação entre imagens, análise detalhada de pinturas ou mesmo de fotografias. A imagem escolhida poderá ser analisada em seu contexto histórico de produção e representação simbólica da realidade. As imagens, além de poderem ser escolhidas pelos alunos, também poderão ser produzidas por eles através do uso das câmeras dos telefones.

Os vídeos seguem a mesma dinâmica dos itens anteriores. Um vídeo produzido pelos estudantes, que represente uma narrativa histórica, tendo como foco as questões relacionadas com as noções de tempo, poderá ser produzido e inserido no Web História. Esse tipo de produção é a mais complicada e trabalhosa, pois além de produzir o vídeo é necessário editá-lo para poder ser enquadrado no formato desejado. Entretanto, o trabalho com esse tipo de mídia oferece para os estudantes um meio diferenciado de expressão e construção do conhecimento.

Criar um planejamento para gravação de um vídeo é uma ação complexa que requer decisões antecipadas em várias áreas, por exemplo: de qual será o tipo de vídeo, o que escrever para as falas, escolher os cenários. Todas estas circunstâncias são

⁴⁶ A edição só pode ser realizada por um *Pc*, *Notebook* ou *tablet*, mediante senha do usuário.

estimulantes para a criatividade e o desenvolvimento da cognição dos estudantes. Os vídeos poderão ser, entre outras possibilidades, do tipo informativo, semelhantes a um documentário; ser alegórico, semelhante a um filme ou teatro; ser jornalístico, apresentando uma entrevista com alguém de interesse.

A produção de arquivos de áudio e de *podcast*, apesar de serem itens distintos no aplicativo, essas mídias enquadram-se na mesma categoria por terem suas estruturas muito parecidas e por isso serão abordadas em conjunto. O uso de arquivos de áudio no ensino de história dialoga com a dinâmica da História Oral e sua metodologia. “A história oral remete a uma dimensão técnica e a uma dimensão teórica. Esta última transcende e concerne à disciplina de história como um todo” (FERREIRA; AMADO, 2006, p.8).

O *podcast* funciona basicamente como uma rádio, entretanto no modo *offline*, ou seja, os arquivos de áudio são gravados e editados e depois armazenados em arquivos digitais em servidores da *Internet* que disponibilizam os tais arquivos quando são requisitados por qualquer pessoa. As possibilidades também são grandes, desde a elaboração de um programa de rádio digital, até criar um banco histórico de áudios digitais. No sentido de arquivamento de áudio, o *podcast* tem uma vantagem sobre o simples arquivo de áudio, porque o *podcast* pode ser armazenado em um servidor da *Internet* não ocupando espaço físico no computador ou dispositivo móvel.

O Web História também não usa memória dos aparelhos celulares para armazenar os arquivos inseridos nele. Estes arquivos ficam disponíveis no servidor do aplicativo, sendo disponibilizados quando necessário. A grande vantagem do Web História é a integração dessas várias mídias citadas acima em um único aplicativo, bastando ter uma conexão com a *Internet* para poder ter acesso aos conteúdos desejados.

Por dentro do aplicativo Web História

O Projeto Web História surge como um aplicativo montado sobre uma plataforma fixa⁴⁷ que permite um número limitado de configurações de *layout*, mas suficientes para o desenvolvimento de inúmeros modelos, nos quais poderão ser

⁴⁷ A plataforma é concedida por uma prestadora de serviço Fábrica de Aplicativos que disponibiliza acesso gratuito ou pago dependendo do contrato celebrado pelo usuário.

inseridos os conteúdos necessários para a construção do aplicativo. O aplicativo criado ou montado fica armazenado em um banco de dados digital, sendo acessado através de um *link* que permite com facilidade a instalação, distribuição e uso do aplicativo em *tablets* ou *smartphones*⁴⁸.

O visual do Web História foi inspirado nas pinturas em vasos gregos. A imagem de abertura, o plano de fundo e os ícones de cada item foram associados a um recorte de figuras existentes em crateras da antiguidade. Essa escolha tem dois motivos em especial, o primeiro é devido à beleza estética dos vasos gregos da antiguidade e o segundo motivo é que cada imagem presente nos vasos remonta uma narrativa histórica ou mitológica que é um excelente estimulante para a imaginação. Destaque para o vaso com a forma de cálice-cratera, de terracota, com pinturas vermelhas, no qual estão pintadas as narrativas de cenas míticas do rapto das Leucípides e a cena da perseguição das Ménades por Sátiros⁴⁹. As imagens, nesse vaso, serviram de base para vários ícones do aplicativo.

O Web História disponibiliza na primeira janela de diálogo informações sobre o próprio aplicativo em uma rápida apresentação. Os três itens seguintes contêm estudos sobre as noções de tempo e temporalidades com textos, imagens e vídeos explicativos. Na tela do aplicativo ainda está presente uma aba que encaminha o usuário para uma página de pesquisa e por fim, uma última janela trazendo informações sobre o projeto e as referências bibliográficas. As nove abas restantes estão destinadas ao uso dos estudantes com a inserção dos seus próprios trabalhos.

No item “tempo e história”, que foi baseado principalmente nos estudos de Paul Ricoeur (RICOEUR, 2010, v3, p.181), os estudantes encontrarão três abas que trazem questões, informações e referências sobre estudos acerca das noções de tempo. A primeira aba “o que é o Tempo?” levanta uma questão sobre o que é o tempo e apresenta uma breve explanação a respeito do desenvolvimento das noções de tempo na história da humanidade. A segunda aba “o tempo Cronológico” coloca em evidência essa forma tão peculiar de representação do tempo, com sua fundamentação no movimento dos astros celestes e sua importante contribuição na criação dos

⁴⁸ Os conteúdos dos itens somente podem ser modificados mediante senha do usuário.

⁴⁹ Disponível em <http://museu.gulbenkian.pt/Museu/pt/Colecao/Antiguidade/ArteGrecoRomana/Obra?a=61>. Acessado em 28/02/2016.

calendários. A terceira e última aba desse item “o tempo histórico” consiste em apresentar o tempo histórico como um terceiro tempo que faz a ligação entre o tempo dos calendários e o tempo vivido pela humanidade, nos quais a narrativa histórica figura como o elemento capaz de modificar o tempo em suas qualidades.

O item “ação e tempo” é constituído por duas abas que tratam do estudo sobre as qualidades do tempo e foi inspirado nos estudos de Henri Bergson contido no livro “Duração e Simultaneidade” (BERGSON, 2006, pp. 51-63) e também no trabalho do professor José de Assunção Barros “Acordes Teóricos” (BARROS, 2013, pp. 20-21). A primeira aba apresenta um vídeo que tem como objetivo explicitar algumas qualidades inerentes ao tempo e a História. O vídeo apresenta os sons das cordas de um violão como forma de representar os fenômenos temporais e históricos como a duração, a simultaneidade e a sucessão de eventos no tempo. Uma narrativa vai fazendo as comparações explicativas no decorrer do vídeo. As propriedades do som muito se assemelham as qualidades presentes no tempo e, portanto, torna-se um ótimo elemento para ilustrar as percepções abstratas contidas nas noções de tempo. A segunda aba deste item é constituída por quatro tópicos que contextualizam algumas noções de tempo existentes no vídeo, como a duração e a simultaneidade e introduzem outras, como a recorrência e a singularidade.

O item “pensando o tempo” também possui três abas com textos que aprofundam a discussão sobre o tempo e suas características. Na aba “regimes de historicidades” encontra-se uma síntese dos estudos de François Hartog sobre a presença da História como articuladora da ação humana no tempo. Na qual, cada época caracteriza-se por uma forma predominante e peculiar dos grupos humanos lidarem com a noção de passado, presente e futuro em relação ao tempo presente (HARTOG, 2013). A aba “o presentismo” apresenta sucintamente a tendência atual de nossa sociedade e da grande maioria da humanidade de estar experimentando o tempo presente como se não houvesse passado ou futuro. Por fim, a aba “a aceleração do tempo”, que foi baseada nas obras de Reinhart Koselleck “Futuro Passado” (KOSELLECK, 2006) e “Estratos do Tempo” (KOSELLECK, 2014), traz uma noção complementar para a ideia de presentismo, pois foi a sensação de aceleração do tempo que abriu caminho de desenvolvimento político, econômico e social que por meio do

planejamento da História, a humanidade se achou capaz de antecipar cada vez mais o futuro. Em linhas gerais, esta é a estrutura básica do aplicativo Web História.

Trata-se de um aplicativo composto por itens fixos elaborados pelo professor e itens abertos que devem ser construídos pelos estudantes. A participação dos educandos na criação de itens para o Web História representa uma vantagem significativa para o aprendizado, pois permite que os alunos aprendam com a prática alguns conceitos fundamentais sobre o tempo e sobre a História.

Como já foi salientado acima, o Web História disponibiliza cerca de nove abas para o uso dos estudantes com seus respectivos trabalhos escolares, nos quais poderão ser desenvolvidos em diversos formatos como textos, imagens, vídeos, áudio e depois serem formatados e inseridos no aplicativo. Os estudantes deverão atuar em todas as etapas do processo, desde a criação até a publicação e divulgação dos materiais produzidos. Contudo, é importante enfatizar que por trás de toda essa produção de mídias digitais existe todo um esforço considerável de escolha de material, de recorte temático, de pesquisa, de análise e de produção de conhecimento. A conversão e publicação em formato digital no Web História são as últimas etapas nas quais os estudantes poderão ver o resultado de suas obras. Em todas as fases da produção do projeto, cabem ao professor a mediação e a orientação dos estudantes.

O próprio aplicativo deve conter um item que servirá como referência para a oficina proposta. Por exemplo, a história do mundo grego, o professor poderá escolher um tema ou então elaborar uma apresentação geral da história grega, depois disponibilizar por meio do Web História como um modelo ou base teórica para os estudantes.

Todos os formatos propostos estão associados à condição de participação colaborativa dos estudantes na produção, formatação e publicação dos itens no Web História. Dessa forma, como cada grupo de alunos fica responsável pela elaboração de um item, em uma turma com cerca de quarenta alunos é possível formar oito ou nove grupos. A intenção é coordenar estes grupos auxiliando e direcionando para o bom encaminhamento da aprendizagem, fornecendo o suporte necessário, mas garantindo e incentivando cada vez mais a liberdade e a autonomia dos estudantes na produção do conhecimento. Com isto, o que se busca é dar condições para que os alunos desenvolvam em seus trabalhos escolares um elevado grau de autoria.

A questão da autoria nos trabalhos escolares torna-se uma problemática quando há uma predominância da mera compilação e reprodução das informações presentes nos livros, filmes e textos, e em sobremaneira da própria *Internet*, pois essa prática é pouco eficiente para a construção do conhecimento. Por isso, a proposta da oficina de história aproxima-se de uma ideia de elaboração de narrativas históricas alternativas, através das quais os estudantes poderão experimentar a prática da construção do conhecimento histórico.

Quanto à disponibilização do aplicativo, qualquer pessoa interessada poderá acessar e instalar em um telefone celular que tenha navegador de *Internet*. Entretanto, ainda não é possível disponibilizar uma forma de edição particular, ou seja, para cada usuário.

Para a edição e inserção dos conteúdos por parte dos alunos foi necessário providenciar alguns computadores e uns *tablets* pelos quais os estudantes puderam entrar na plataforma e inserir os itens desejados.

A oficina e o uso do aplicativo

A oficina de História, assim como o aplicativo Web História, sofreu algumas modificações ao longo do processo de aplicação. Isso se deve ao fato de serem modelos de trabalho escolar em construção. A própria constituição da oficina e a configuração do aplicativo não se limitam mais a um modelo fechado. As propostas da oficina e do aplicativo estão abertas a novos formatos, a modificação e a reconstrução.

Por exemplo, durante as primeiras práticas da oficina foi utilizado uma “ficha de projetos” para controle e elaboração dos conteúdos elaborados pelos alunos. Essa ficha organizava os itens: tipo de projeto, objetivos, planejamento, esboço. Nas últimas fases da oficina essa ficha substituída por uma ficha mais simples, porém, mais dinâmica. Essa nova ficha contava apenas com o esboço do projeto, cabendo à organização ser passada oralmente por mim. Isso tornou a produção dos alunos menos complicada e mais flexível.

Outro ponto de mudança, agora referente ao aplicativo. A primeira forma de inserção dos conteúdos no Web História pelos alunos foi diretamente pela plataforma do servidor. Isso provocou algumas dificuldades, como a duplicação de conteúdos

devido à simultaneidade de acesso à plataforma. Então, passei a viabilizar a inserção de materiais produzidos pelos estudantes diretamente em páginas da *Internet*, como as do Google Blogger. A grande vantagem é que os estudantes podem acessar as páginas, inserir material e editá-los, mesmo fora do ambiente escolar.

O aplicativo Web História se tornou uma via de mão dupla. Foi possível configurá-lo com conteúdos capazes de ajudar o aluno a compreender o assunto trabalhado em aula e desenvolver a proposta da oficina. Por outro lado, os materiais produzidos pelos alunos puderam ser introduzidos e disponibilizados no aplicativo. Nesse sentido, o aplicativo tanto auxilia o estudante na elaboração de materiais relacionados com o estudo da História, como recebe esses mesmos conteúdos que poderão ser usados por eles mesmos, bem como por outros alunos que tenham o aplicativo instalado no telefone celular.

Um exemplo foi o uso do aplicativo para promover a oficina sobre o mundo grego para a turma do 1º ano do ensino médio. Foi disponibilizado um vídeo explicativo e demonstrativo que tratava da discussão sobre as várias temporalidades empregadas na história da Grécia Antiga. O pequeno vídeo cobria boa parte da história da antiguidade grega, seus períodos históricos, as diferenças sociais e políticas, bem como as formas de manifestação e apropriação do tempo histórico no cotidiano. Em contrapartida, com base neste vídeo, os estudantes foram convidados a construir quadros de imagens selecionadas e elaborarem narrativas mais específicas levando em conta as questões relacionadas com o tempo e suas apreensões dentro do tema abordado.

Os resultados foram muito bons. Os alunos puderam selecionar imagens relacionadas à Grécia Antiga e associá-las a períodos históricos específicos, organizando-as de forma temporal. Identificaram a duração desses períodos e dos fenômenos históricos. Discutiram os significados de democracia e de cidadania na antiguidade comparando com os dias atuais. Elaboraram seus próprios textos com base no vídeo, nas imagens e no texto disponibilizado como apoio. Eles também redimensionaram o texto para colocar no aplicativo, juntamente com as imagens e vídeos por eles produzidos. Eu, como professor, me senti muito satisfeito por ver o empenho e a boa vontade dos alunos em se esforçarem para aprender.

Os imprevistos, os desvios, os problemas e as soluções

A imprevisibilidade é uma possibilidade que nós enfrentamos todos os dias, principalmente quando mudamos as rotinas a muito estabelecidas. A necessidade do emprego da *Internet* para o funcionamento do Web História trouxe alguns problemas e imprevistos ao desempenho do projeto, muitas vezes foram necessários gastos adicionais e um pouco de criatividade para viabilizar o bom funcionamento do aplicativo. Quando comecei a cogitar o uso do aplicativo em sala de aula, no final do ano de 2014, a escola em que leciono havia disponibilizado uma boa rede de *Wifi* para o uso até mesmo nas salas de aula. Eu ficava imaginando como aproveitar aquele recurso, dessa possibilidade surgiu a construção do aplicativo. Contudo, com o decorrer de pouco mais que um ano essa realidade se modificou. Os recursos para educação minguaram, primeiro a rede *Wifi* foi limitada para o uso da direção da escola e agora está praticamente desativada. A solução foi criar uma rede *Wifi* com recursos próprios e disponibilizá-la para os estudantes durante o uso do Web História. Isto leva ao segundo enfrentamento.

O ato de liberar o *Wifi* para os estudantes requer uma dose de confiança. Alguns alunos se aproveitaram dessa oportunidade para utilizar a rede para fins particulares. Foi necessária atenção dobrada para dar continuidade à oficina e inibir os possíveis desvios. A solução para minimizar esse problema foi estabelecer janelas de acesso (tempo de acesso limitado), na qual é preciso identificar quem no grupo vai ter o acesso ao aplicativo e determinar objetivamente o que deve ser analisado no aplicativo.

Por fim, surgiram algumas instabilidades no funcionamento do aplicativo, geralmente provocadas por modificações e atualizações no próprio *Site* servidor, mesmo assim o aplicativo é funcional. O uso simultâneo do Web História, por pelo menos 17 alunos, foi satisfatório. Contudo, o acesso simultâneo à plataforma do aplicativo para inserir os trabalhos dos estudantes é possível, porém desaconselhável, pois provoca duplicação de arquivos salvos na plataforma. A solução foi realizar rodízio para os estudantes inserirem suas produções no Web História. Em um segundo momento foi possível criar e disponibilizar páginas da web para os alunos inserirem suas produções.

Estas foram algumas observações obtidas durante o uso do Web História em sala de aula. O emprego diário desse aplicativo é viável como uma possibilidade, complemento ou diferencial, porém de forma alguma substitui a preparação consistente de uma aula de História.

Considerações finais

A história como disciplina está encontrando alguns desafios para manter sua posição de relevância, principalmente nesse início do século XXI. François Hartog apresenta uma sociedade que está deslumbrada com o tempo presente, mesmo que esse presente logo se torne passado (HARTOG, 2013, p. 25). As mudanças cada vez mais aceleradas produzem a sensação de um tempo presente contínuo que acaba por moldar uma série de articulações psíquicas nos indivíduos, de tal forma que eles passam a ter os sentidos menos abertos às categorias tradicionais de percepção da passagem do tempo. O passado torna-se irrelevante em relação ao presente e o futuro é tão incerto que passa a ser desconsiderado. Entretanto, é justamente nesse contexto de incertezas e instabilidades que o passado, sob a forma de patrimônio, monumento e memória, ganha mais relevância por reter parte desse presente que nos escapa a cada instante. Dessa forma, a História torna-se indispensável principalmente por sua competência de dar sentido às mudanças de significados ao longo do tempo.

Na busca por romper com os formatos tradicionais nas aulas de história surgiu esta proposta de tarefa escolar. Ela pode ser implementada de forma satisfatória, principalmente se houver participação e colaboração articulada das instâncias existentes na escola: professores, gestores, coordenadores, etc. Este tipo de ação demanda tempo e um desprendimento temporário da grade curricular formal. Porém, tem por base as propostas dos PCNs, que visam uma humanização dos currículos sem perdas da qualidade do ensino. Nesse sentido, os alunos são colocados em primeiro lugar como principais agentes do aprendizado e da construção do próprio conhecimento.

Umás últimas breves palavras não são menos importantes ao finalizar esse trabalho. O ensino de História vem passando por grandes mudanças e grandes enfrentamentos nos últimos anos, tais como: a abertura e uma maior aceitação de um campo de pesquisa voltado para o Ensino da História, o incentivo e o desenvolvimento

de novas práticas docentes mediante as exigências da atual sociedade e a emergência das mudanças nos currículos e nos sistemas de avaliação tanto na educação básica como no ensino superior.

Essas transformações são inevitáveis, e muitas delas, são necessárias para sustentar a História como campo de conhecimento em um mundo que se modifica rapidamente. A História como disciplina deve se adaptar ao nosso tempo, até porque, a História é fundamental para podermos dar pausas a esse ritmo frenético em que o mundo se encontra, que quase impossibilita a percepção da passagem do tempo, a tradição vai desaparecendo, as certezas tornam-se improváveis, a cultura vai se fragmentando, as identidades vão se dissolvendo e o lugar do ser humano no mundo é questionado. Por isso, torna-se evidente a atual fome de História ou de histórias em busca de orientação no tempo e no espaço.

Nesse sentido, é o aprendizado histórico escolar que pode e deve fornecer uma contribuição mais significativa para os alunos e alunas de nossas escolas, com a finalidade de estruturar de forma mais consciente a experiência no tempo dessas novas gerações. Assim, a História carece sair mais do lugar acadêmico e se disseminar na sociedade. Dessa forma, a História deve ir se apropriando e sendo apropriada pelos mais diversos meios, reverberando, produzindo discursos e narrativas tão múltiplas quanto a diversidade humana permite.

Referências

- ANHORN, Carmem T. Gabriel. Teoria da História, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v 32, n° 64, 2012.
- BARROS, José D'Assunção. Acordes teóricos – a música como um modelo possível para repensar a teoria na história e em outros campos do saber. *Lusíada*. História n° 9/10/2013.
- BERGSON, H. *Duração e simultaneidade*: a propósito da teoria de Einstein. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína Amado. *Usos e abuso da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- HARTOG, François. *Regimes de historicidade*: Presentismo e experiência do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado, contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: ed. PUC Rio, 2006.
- KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do Tempo*: estudos sobre a história. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C.; PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de História*: saberes em lugar de fronteira. *Edu.Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.
- MORIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX*: O espírito do tempo 1: Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa 1*. A intriga e a narrativa histórica. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Vol. 2: A configuração do tempo na narrativa de ficção. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa 3*. O tempo narrado. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.

A MÚSICA E O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE MÉTODOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

THE MUSIC AND THE TEACHING OF HISTORY: REFLECTIONS ON METHODS AND POSSIBILITIES IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Ramon Bezerra de Souza*

RESUMO

O seguinte trabalho surge com o objetivo de desenvolver reflexões sobre a necessidade de renovação do ensino de história, assim como apresentar um estudo de caso. Articulamos uma discussão entre as experiências educacionais referentes a utilização da música como fonte histórica em sala de aula no município de Esperança/PB e o referencial teórico colhido. Pautando-se na proposta didática metodológica de utilização da música como método de ensino, abordamos planejamentos e métodos a serem seguidos para uma efetuação deste processo, de forma que vise o despertar de certas habilidades críticas e interpretativas nos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Música. Ensino de História. Proposta Didática.

ABSTRACT:

The following work arises with the aim of developing reflections on the need to renew history teaching, as well as to present a case study. We articulate a discussion between the educational experiences regarding the use of music as a historical source in the classroom in the city of Esperança/PB and the theoretical reference collected. Based on the methodological didactic proposal for the use of music as a teaching method, we approached plans and methods to be followed to carry out this process, in a way that aims to awaken certain critical and interpretative skills in students.

KEYWORDS: Music. History Teaching. Didactic Proposal.

* Professor no Seminário Propedêutico Nossa Senhora das Graças e professor do Colégio Menino Jesus de Praga (GEO). Tem experiência na área de História. Integrante, como membro fundador, do grupo de pesquisa "História, memória e identidade local" (CNPQ; UEPB). Membro do projeto de pesquisa "Arquitetura do outro: Narrativas historiográficas sobre a presença holandesa na Parahyba colonial" (CNPQ; UEPB). Email: ramonsouza65@gmail.com

Introdução

No contexto contemporâneo o professor de história lida com certas dificuldades que o ambiente escolar impõe. Tais dificuldades enquadram-se principalmente no tipo de aluno ao qual o professor tem que se adequar, um aluno que foi construído em seu tempo, um tempo de tecnologias, de possibilidades, de rapidez e de dinamismo. E a principal questão que se apresenta como desafio da prática docente é: como passar o conteúdo histórico de maneira que mantenha a atenção, o interesse e a curiosidade do aluno? Este trabalho surge com intuito de promover reflexões sobre a necessidade de revisão e inovação de metodologias e práticas educativas, assim como apresentar o recurso da música como uma possibilidade viável em sala de aula como auxílio ao professor no processo de ensino e aprendizagem, destacando pontos que merecem atenção na hora do planejamento e na prática efetiva de sua utilização.

Como apoio a tal objetivo de pesquisa, nos atemos a analisar o uso da música em aulas de história em um colégio de ensino fundamental do município de Esperança/PB. Para promover tal discussão, dialogo com Natividade (2008), onde nos apresenta noções da importância que a música pode ter no processo de desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos alunos, assim como Pereira (2007) na qual a mesma promove um debate sobre como este recurso viabiliza o desenvolvimento de certas habilidades interpretativas. Como bem nos lembra Prost (1996) a questão é a grande chave do processo de pesquisa, e no desenrolar das reflexões promovidas neste artigo, a questão inicialmente imposta se reflete em possibilidades práticas, o que é ainda mais rico para o campo educacional.

O universo dos discentes deve ser incluído no planejamento do profissional de educação, pois quando o conteúdo a ser abordado nas disciplinas se distancia demais do seu “mundo” ocasiona, muitas vezes, perda de interesse na matéria ou no assunto, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem. No caso da disciplina de História,

por exemplo, o professor deve sempre fazer a ponte entre os fatos passados e o momento contemporâneo, conectando-os, estabelecendo pontes, continuidades e descontinuidade, abrindo leques para a percepção do aluno no que se refere a construções históricas. É necessário guiá-los no sentido de promover desconstruções de preconceitos historicamente construídos. A avalanche de sons e imagens que invadem o cotidiano das novas gerações deve ser visto como uma oportunidade pelo professor de história, onde o mesmo deve procurar se adequar às novas subjetividades, aos novos dinamismos. Xavier também nos guia neste sentido ao também levantar um apontamento feito por Rüsen:

Não se trata de formar pequenos historiadores, ou que estes estejam a par das discursões historiográficas, mas de instigar, através do ensino de História, uma prática que, segundo Rüsen: ‘Permita ao indivíduo a indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana’. (XAVIER, 2010, p. 1101).

Estão se desenvolvendo novas formas de sensibilidades e percepções, como bem nos mostra Oliveira:

Nas transformações das técnicas, podem-se perceber as significativas alterações na experiência cultural, implicando mudanças na forma de vivenciar e perceber a realidade, assim como na forma de expressar esta realidade sensível. (OLIVEIRA, 2005, P. 498, 499).

O grande hiato entre a cultura escolar tradicional e o mundo do aluno exige uma nova postura metodológica, para que possa ser cada vez mais encurtado. As novas formas de ver e sentir, que o mundo contemporâneo nos apresenta, as quais são vivenciadas com maior intensidade pela faixa etária mais jovem, geraram uma distância entre o *modus operandi* tradicional e o que nos é imposto pelo mundo da tecnologia e das mídias. A satisfação não cabe mais apenas na linearidade dos livros e manuais, mas nas novas instâncias, como as mídias digitais, a televisão, os filmes, celulares, a música dentre outras. Essas novas instâncias, que em alguns casos não são novas, pois já existem no mundo há milhares de anos (como a música), podem ser usadas com outros propósitos, com outros métodos e abordagens, a partir de uma releitura dos seus usos, pois até as tecnologias de ponta podem ser utilizadas com métodos tradicionais e ocasionarem os mesmos problemas de interação com os jovens. Então, não basta mudar apenas os instrumentos e as ferramentas, devem ser também mudados os métodos de ensino.

A música é um recurso que tem forte presença na vida dos discentes, apresentam situações e uma linguagem acessível ao seu mundo e ao seu cotidiano. Sua utilização, em sala de aula, e em especial nas aulas de história, apresenta grande potencial. Mas, assim como toda metodologia de ensino, deve ser trabalhada corretamente, sob a luz de planejamentos e certas diretrizes, para não correr o risco de ser usada como mero passatempo.

A música como fonte histórica

Nas últimas décadas um debate assíduo vem sendo desenvolvido sobre as práticas do ensino de história, principalmente no que se refere à inserção de documentos históricos nas práticas pedagógicas. Para além dos textos e escritos, é importante que o professor apresente aos alunos não apenas o conceito que hoje consideramos diversificado sobre fontes históricas, mas que estabeleça um contato mais direto e concreto entre os discentes e as mesmas.

Com os *Annales*, na década de trinta do século 20, várias coisas mudaram na perspectiva histórica, dentre elas, podemos enquadrar um diálogo interdisciplinar, uma formulação de uma história voltada para o total, a questão da problematização e principalmente, o alargamento das fontes utilizáveis para o fazer historiográfico. Distanciando-se de muitos “credos” da história metódica, dita positivista, que por um bom tempo dominaram a escrita da história, Marc Bloch e Lucien Febvre desenvolveram um diálogo afastado da total objetividade pretendida pelos positivistas, assim como possibilitaram uma leitura menos voltada para obtenção de uma verdade absoluta, identificando a necessidade de se reconhecer que existem diversas interpretações sobre um mesmo fato. Por volta da década de 1970, com a Nova História ou Nova História Cultural, essa perspectiva ampliou-se ainda mais, estabelecendo novas temáticas, novos métodos e novas abordagens. As mulheres, os negros, os camponeses, ciganos, ou seja, as chamadas classes oprimidas, começaram a ganhar produções que às davam voz. As mudanças começaram no fazer historiográfico, nas academias e nas Universidades, porém, determinados saberes sempre reverberam para fora desses ambientes, interagindo com outros locais de produção de saber, como a escola.

Como bem nos mostra Xavier (2010), os próprios PCNs apontaram, desde a década de 1990, para a necessidade de se demonstrar ao aluno de que forma a história é feita, processo que está diretamente relacionado à fonte histórica. Sobre esse apontamento:

Os questionamentos sobre o uso restrito e exclusivo de fontes escritas conduziu a investigação histórica a levar em consideração o uso de outras fontes documentais, aperfeiçoamento as várias formas de registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, música e rítmica. (CERRI; FERREIRA, 2007).

Tornando a fonte histórica, com essa perspectiva ampliada, uma ferramenta pedagógica, possibilita que os alunos desenvolvam certas habilidades de compreensão e articulação que apenas os textos escritos não desenvolveriam. Desta articulação, refere-se à contextualização de determinados conteúdos da disciplina a partir da fonte, em como esses documentos nos servem para compreender melhor o momento e a situação abordados. É crucial fazê-los perceber que devemos ter uma compreensão de tal fonte, buscando em qual representação de mundo está inserido, o grupo que a forjou. Mas é importante ressaltar que, apesar de ter como proposta a utilização de fontes variadas, é imprescindível que o professor de história não se utilize apenas de um documento, mas que este vestígio do passado, por sua vez, seja confrontado a outros. Vários estudos revelam que as novas formas de apreensão do conhecimento ocorrem pela alternância entre a oralidade, os sons e o visual.

Na proposta aqui apresentada, por exemplo, focamos em trabalhar a música como fonte e documento, referente ao período da Ditadura Militar no Brasil (1964 – 1985). Apresentando algumas canções feitas neste contexto, confrontamos estas músicas com documentos escritos, e com as devidas atenções às características do contexto da época, identificando associações, discrepâncias, aproximações e articulações entre as fontes. Como bem nos incita Marc Bloch: “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 79), levando a perspectiva de que tudo pode ser uma fonte histórica, dependendo da questão que levantarmos, promovendo um método apropriado no seu trato. Isto possibilita o desenvolvimento de um senso crítico no aluno, fazendo-o

perceber que as fontes não devem ser encaradas como verdades absolutas, mas que estão sujeitas a serem construídas sob determinadas intencionalidades.

A música é de fácil acessibilidade a todas as camadas da sociedade, possibilitando que possamos ter diferentes visões de diversas interpretações de mundo através das canções. Ela se faz potencialmente eficaz na tarefa de mediação cultural entre professor, aluno e sociedade, podendo ser usada como um documento histórico e como uma ferramenta pedagógica, pois ela é produção cultural, carregada de significados em seus versos, tanto implícita como explicitamente (XAVIER, 2010, p. 1105).

A música e a ditadura militar no Brasil (1964-1985)

Partindo do pressuposto de que a música se produz a partir das inquietações de seu tempo, o período e a sociedade aqui analisados nos dão um excelente prato para um trabalho com os alunos. A intervenção militar no Brasil foi um momento singular na história do país, caracterizado pela intensa censura, torturas, perseguições e articulações governamentais visando a diminuir cada vez mais a liberdade cidadã. É através deste contexto de forte repressão que tivemos a música como horizonte, no trabalho em sala de aula, pois com foco nas produzidas na época, identificamos claramente intenções, lutas, reivindicações, sentimentos, aspirações e resistências, no que estas possuem de genioso no burlar a censura do governo militar. Podemos utilizar as canções como referência da expressão cultural e política do país, naquele momento. “Em 1964, o golpe militar viria a trazer novas preocupações a vários artistas brasileiros, que tomaram como palavra de ordem o combate ao governo ditatorial e a censura.” (CATELL, 2009, p. 135).

Mas é importante ressaltar que nem todas as músicas e nem todos os movimentos artísticos e musicais que foram percebidos no Brasil neste momento são direcionados no combate ao governo instituído. Deste exemplo, apresentaremos como proposta comparativa, no caminhar didático em sala de aula, o tópico seguinte.

No ritmo da Bossa Nova, Nara Leão produz um discurso contra a Ditadura na contracapa do seu disco *Opinião*, de 1964:

Este disco nasceu de uma descoberta, importante para mim: a de que a canção popular pode dar às pessoas algo mais que a distração e o deleite. A canção popular pode ajuda-las a compreender melhor o

mundo onde vivem e a se identificarem em um nível mais alto de compreensão. A música popular é um dos mais amplos modos de comunicação que o próprio povo criou, para que as pessoas contassem umas às outras, cantando, suas experiências, alegrias e tristezas. É fato que, na maioria dos casos, esses sentimentos se referem a situações individuais, a que os compositores conseguem dar amplitude. Mas existem outros problemas, outras tristezas e outras alegrias, não menos profundas e não menos ligadas à vida de todo dia. E os compositores, como Zé Kéti, João do Vale ou Sérgio Ricardo, entre outros, falam dessas coisas. Elas revelam que, além do amor e da saudade, pode o samba cantar a solidariedade, a vontade a uma vida nova, a paz e a liberdade. E quem sabe se, cantando essas canções, possamos tornar mais vivos na alma do povo ideias e sentimentos que o ajudem a encontrar, na dura vida, o seu melhor caminho.

A partir deste trecho, se abre um leque de diálogos que podem ser discutidos com os discentes, mostrando-os que estudar a história do homem inclui tudo o que contribui para refletir acerca da experiência humana em um determinado tempo e espaço. Seja a partir das músicas produzidas, seja dos locais nos quais essas músicas eram tocadas, ou mesmo num pequeno trecho localizado na contracapa de um disco, a expressão cultural e acima de tudo, política, é identificável. Outro discurso, desta vez de Caetano Veloso, ao ser vaiado no palco em 1968, cantando “É proibido proibir”, é demonstrativo do engajamento político dos artistas brasileiros no período:

Mas é isso que é a juventude que diz que quer tomar o poder? Vocês tem coragem de aplaudir, este ano, uma música, um tipo de musica que vocês não teriam coragem de aplaudir no ano passado!...Vocês não estão entendendo nada, nada, nada, absolutamente nada. Vocês são iguais sabem a quem? Àqueles que foram na Roda Viva e espancaram os atores! Vocês não diferem nada deles! O problema é o seguinte: vocês estão querendo policiar a música brasileira...Gilberto Gil está comigo, para nós acabarmos com toda a imbecilidades que reina no Brasil. Nós só entramos no festival para isso.

Para barrar tal engajamento político oposicionista, muitos músicos e artistas brasileiros foram banidos do país, no caso de Caetano, foi exilado para a Inglaterra, assim como Gilberto Gil, outros foram para a Itália e Argélia, dentre outros destinos. Os alvos não foram apenas estes, mas todo o corpo que fosse contra a ordem estabelecida, coisa muito comum de se perceber principalmente nas Universidades, onde muitos professores também foram exilados ou aposentados de forma precoce. Para citar também determinadas medidas governamentais que tentavam abstrair o

senso crítico dos alunos, como os cursos de graduação de curta duração e a instituição de Ciências Sociais.

Proposta didática e experiência de inserção da proposta no ensino médio

Escolhemos o período da Ditadura Militar por se tratar de um período recente da história do Brasil, onde poderíamos confrontar a fonte musical com mais duas outras, textos e a oralidade. Fazendo as devidas articulações entre as fontes, desenvolvemos um proveitoso trabalho com os alunos de um colégio de Ensino Médio no município de Esperança/PB. Como metodologia de ensino, procurei me guiar por Xavier (2010) e Catell (2009), onde os autores dão excelentes dicas e orientações de como desenvolver um trabalho que envolve a análise canções. Somei a tais orientações, a análise de fontes orais de pessoas do município que viveram durante este período, fazendo todo o esboço técnico de como tratar tal tipo de documento com os alunos. Este exercício com a História Oral permitiu trazer o conteúdo para mais próximo de seu cotidiano.

No desenvolver do trabalho, Catell sugere:

que sejam escolhidas duas canções de dois movimentos diferentes: Bossa Nova e Jovem Guarda, MPB e Tropicalismo. Assim será possível perceber claramente as diferenças entre os estilos e os temas das canções. Em seguida, é preciso preparar o aluno para ouvir, analisar e comparar essas canções. Devemos lembrar que não basta trabalhar com o texto poético das canções. Além de apreciar os arranjos e a melodia, é necessário buscar compreender o significado sonoro, identificando estilos, influências, instrumentos. Para isso, é necessário ouvir várias vezes a canção. (CATELL, 2009, p. 142).

A forma como o autor distribui as indicações iniciais, bem parecidas com as que Xavier também nos demonstra, foram desenvolvidas com as turmas. Escolhemos duas canções, uma identificável com o movimento da Bossa Nova, e outra da Jovem Guarda. A turma escutou cada uma com a devida atenção várias vezes, e os alunos foram guiados a se aterem não só a letra, mas a todas as partes que formam a música. Sobre uma análise verbal, separada da música, Napolitano entende que:

Esses vícios podem ser resumidos na operação analítica, ainda presente em alguns trabalhos, que fragmenta esse objetivo sociológico

e culturalmente complexo, analisando “letra” separada da “música”, “contexto” separado da “obra”, “autor” separado da “sociedade”, “estética” separada da “ideologia” (NAPOLITANO, 2005, p. 8).

Moraes chama a atenção para nunca separar a melodia e a letra. A melodia, a harmonia e o ritmo da canção influenciam e muito na sua compreensão. A importância dos aspectos gerais da canção, assim como seu contexto e a sua ideologia, foram alvos que tentamos atingir durante a proposta em sala de aula. A História Oral entrou no âmbito da contextualização da localidade. Os alunos realizaram três entrevistas, nas quais os indivíduos deram seus testemunhos sobre o período, e depois, tais testemunhos foram confrontados com as canções e os textos abordados em sala. Após o ouvir da canção, o debate em sala deve ser guiado por determinadas questões impostas aos alunos. Tais questões vão direcioná-los a identificar aspectos importantes no processo planejado pelo educador. A atribuição e efetuação destes pontos devem ser vistos como um meio a levar o aluno a perceber as diversas interpretações que um mesmo fato ou período pode ter, através de diversas maneiras (fontes e documentos) de interação, sempre baseadas no contexto analisado. José Geraldo Vinci Moraes, esclarece bem uma questão importante: “As canções poderiam constituir-se em um acervo importante para se conhecer melhor ou revelar zonas obscuras das histórias do cotidiano dos segmentos subalternos”. (MORAES, 2000, p. 204).

O professor deve ajudar o seu aluno a desenvolver habilidades de interpretação, levando-os a criticar e a historicizar as fontes que forem analisadas. Esclarecer de forma didática que a história é uma representação social, e que a análise da sua escrita, da sua função e dos seus fatos varia de tempo para tempo, de lugar para lugar, de sociedade para sociedade, de grupo para grupo e de indivíduo para indivíduo, ressaltando as devidas articulações existentes.

Considerações finais

Esta experiência com os alunos do Ensino Médio no município de Esperança/PB permitiu-nos perceber o potencial que a utilização da canção pode ter, tanto como documento quanto como proposta didática, promovendo um meio que escapa ao modelo tradicional e ultrapassado no compreender de temas históricos no ambiente escolar. Vista como um meio de resistência, um veículo de difusão de

sentimentos, opiniões e aspirações, a música se torna uma importante fonte para mais uma interpretação sobre um dado fato ou período, assim como um meio possível para o professor passar o conteúdo em sala. O planejamento e o método adequado para aplicar tal proposta merecem certa atenção por parte do professor, que corre o risco da falta de eficácia. O mesmo, ressaltando novamente uma tecla já citada, deve promover um direcionamento à percepção por parte das intencionalidades presentes nas diversas fontes que forem analisadas em sala, pois os documentos são, por si só, historicamente construídos.

Através desse exercício, impomos a reflexão de que o ensino de história deve ser revisto, em seus discursos e práticas, que por sua vez, devem se adequar aos alunos do mundo contemporâneo, e que acima tudo, aproxime-os da realidade em que vivem, aumentando assim a possibilidade de desenvolverem interesse pela matéria e a curiosidade própria que todo estudante de história possui. Desenvolvimento de um senso crítico, habilidades no trato de fontes, abstrações, diferenciações, confrontações e percepções de realidades, é todo um cabedal que pode ser obtido através dessa proposta.

Referências

- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou ofício do historiador*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.
- JUNIOR CARTELL, Roberto. *Temas e linguagens da história: ferramentas para sala de aula no ensino médio*. – São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).
- MORAES, José Geraldo Vinci de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, vol. 20, nº 30. Dossiê: Brasil, Brasis, 2000.
- NAPOLITANO, Marcos Francisco D'Eugenio. *História e Música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LEÃO, Nara. *Opinião*. Philips, 1968. CD.
- NATIVIDADE, Nilva Terezinha da; SILVA, Nilzete de Castro; COSTA, Renilva dos Santos; LIMA, Rita de Souza Almeida; DANIEL, Ruti Maria Falqueto. *Música em sala de aula*. Brasília, 2005.
- OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. Cibercultura, Cultura Audiovisual e Sensorium Juvenil. In: *O Chipe e o Caleidoscópio: Reflexões sobre as novas mídias* / Lucia Leão, organizadora. – São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2005.
- PEREIRA, Graciano Paula. *Reflexões sobre o uso da música em sala de aula: As crenças e práticas de dois professores de inglês*. Goiânia, 2007.
- XAVIER, Erica da Silva. O uso das fontes históricas como ferramentas na produção do conhecimento histórico: a canção como mediador. *Antíteses*, vol. 3, n. 6, jul. – dez. de 2010, pp. 1097 – 1112.

A FORMAÇÃO HISTÓRICA DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS SOBRE O PROCESSO DE PESQUISA NO CAMPO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Juliana Alves Andrade*

Matheus Moraes da Fonseca Teodosio da Silva**

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo trazer reflexões acerca da vivência de um estudante de graduação de licenciatura plena em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como pesquisador da área de Ensino de História. Tendo como objeto de estudo formação da consciência histórica de jovens do Ensino Médio em instituições públicas e privadas da cidade do Recife, por meio da aplicação de questionários e construção de narrativas sobre temas como: pós-abolição, democracia, história política e personagens históricas. Como resultado parcial, apresentamos como a formação do conhecimento histórico dos adolescentes tem como espaço o saber histórico escolar e a história pública.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Iniciação Científica. Consciência Histórica.

ABSTRACT:

This article aims to bring the reflections about the experience of a full undergraduate student in History of the Federal Rural University of Pernambuco, as a researcher in the area of History Teaching. The purpose of this study was to analyze the historical awareness of high school youths in public and private institutions in the city of Recife.

KEYWORDS: History Teaching. Scientific Initiation. Historical Consciousness.

* Doutora em História. Professora Adjunta na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Coordenadora do Projeto “O saber histórico escolar de adolescentes no mundo contemporâneo: aulas de história e a formação da consciência histórica”. Email: julianadeandradee@hotmail.com

** Estudante do Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Bolsista de Iniciação Científica- CNPQ no Projeto: “O saber histórico escolar de adolescentes no mundo contemporâneo: aulas de história e a formação da consciência histórica”. Email: matheusmoraestfs1995@gmail.com

Introdução

Participar de um projeto de pesquisa proporciona aos pesquisadores uma vivência singular e momentos importantes para a nossa formação intelectual. Por isso, consideremos trazer a público neste trabalho reflexões acerca da nossa vivência como estudante do curso de graduação em licenciatura plena em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco e pesquisador da área de Ensino de História. Tendo como objeto de estudo a análise da formação histórica de jovens do Ensino Médio em instituições públicas e privadas da cidade do Recife. Para tal, faremos uma breve apresentação dos caminhos percorridos para que nos aproximássemos da Iniciação Científica, em seguida exploraremos a dinâmica do processo de apropriação dos temas e conceitos, por fim apresentaremos uma reflexão sobre o papel dos estudos e pesquisas no campo da cultura política, ensino de história e cultural juvenil.

Nossa caminhada no universo da pesquisa iniciou no verão de 2014 no projeto intitulado “O saber histórico escolar de adolescentes no mundo contemporâneo: aulas de história e a formação da consciência histórica.” O projeto que surgia interessado em estudar adolescentes, jovens, cultura política e participação política desses sujeitos, sobretudo, após as grandes manifestações de julho de 2013 que pararam todo o Brasil, acarretando um crescimento alarmante de discursos de cunho fascista e a organização (legitimada pelas ruas) de tais movimentos.

Assim, relataremos a seguir toda a caminhada que realizamos para construir uma cartografia sobre a aprendizagem histórica dos estudantes em Recife, mas, sobretudo como o contato com a pesquisa tem colaborado para a formação dos pesquisadores no campo de Ensino de História. Convidamos a todos a fazer leitura da nossa caminhada nas veredas do Ensino!

“Toda caminhada começa no primeiro passo...”

No início da graduação, tínhamos como objetivo de trabalho, pesquisar a repressão militar sobre os indígenas no período da ditadura civil-militar brasileira, porém, com o passar dos anos no curso, fomos nos interessando pelo campo do ensino de História, sobretudo, pelo papel que a história ensinada pode desempenhar na vida de homens e mulheres. Aprendemos que o ensino de história pode contribuir para transformar os jovens (em relação à sala de aula, e ao tão falado “futuro do nosso país”) em sujeitos reflexivos e críticos. Ao mudar de tema, gostaria de investigar e propor ações que pudessem humanizar as relações sociais nas instituições de ensino do Brasil, na tentativa de fazer com que os adolescentes tivessem outro horizonte de expectativa que não fosse o vestibular, as provas, a aprovação institucional. A partir daí, percebemos que o ensino de História poderia ser uma alternativa de transformação, e poderia mudar a vida dos meus futuros alunos ou, quem sabe, o saber histórico escolar do ensino brasileiro, por ser a área da pesquisa em História que temos a maior aproximação da vivência em sala de aula e a maior capacidade de mudar essa realidade.

Nos primeiros momentos, quando começamos a nos aproximar do campo do ensino de história, embora como estudante do curso de graduação em licenciatura em história, tudo parecia muito diferente do que havia sido discutido nas disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino, já que nessas disciplinas, só vimos alguns princípios básicos para atuar como professores de História e muitas vezes sem problematizar questões sobre o ensinar e o aprender em história. Por esse motivo, pensamos que essa experiência, pouca exitosa na graduação, com os temas ligados ao ensino de história, contribuiu para a construção de dois sentimentos preocupantes: o distanciamento e o preconceito.

O debate em sala de aula sobre metodologia do ensino de história, muitas vezes não desperta a atenção dos estudantes de graduação para esse campo de pesquisa pela ausência de reflexão sobre o objetivo do ensino de história, voltado para a vida das pessoas, e uma problematização do pensar a aprendizagem dialogando com os diferentes campos do conhecimento: história, psicologia, filosofia, linguística e etc. Além disso, enfrentamos a resistência de professores e colegas historiadores, que atuam em campos mais tradicionais (como Brasil colônia, República, Ditadura Civil-militar,

entre outros) em reconhecer a área do ensino de história, como sendo um espaço de discussão do historiador, porque afinal de contas, quem deve discutir ensino de História é quem sabe história (profissionais da área)!

Foi nesse contexto de discussão e embates, que nos aproximamos das discussões, e começamos a nossa caminhada fazendo as leituras iniciais sobre o sentido da história, consciência histórica (termo esse que só tinha escutado, até então, de alguns estudantes pelos corredores da Universidade) e na educação histórica.

Foi a partir daí que encontramos o projeto intitulado “O saber histórico escolar de adolescentes no mundo contemporâneo: aulas de história e a formação da consciência histórica” desenvolvido pela professora Juliana Alves de Andrade. Proposta de investigação que pretende entender a cultura juvenil pós-manifestações de julho de 2013, buscando identificar o que sabem sobre política, história e memória, refletindo como e onde aprendem história. Nossa intenção é investigar como a escola busca construir uma “relação afetiva entre quem aprende e o que é aprendido, estabelecendo a interação propícia à aprendizagem. Daí a necessidade da inserção de temas ligados à cultura juvenil no currículo e no cotidiano escolar; dos contextos nos quais estão inseridos os jovens serem parte integrante do contexto geral da escola” (BRASIL, 2008). Nosso ponto de partida está sendo como a escola explora o próprio mundo do aluno, quer dizer, seus interesses culturais, paixões, percepções e linguagens.

Por isso, estabelecemos como referência para problematizar a cultura juvenil e sua formação histórica, o contexto pós-jornadas de Julho, que, além de chamar atenção pela grandiosidade, já que as últimas manifestações ocorridas com uma proporção semelhante foram as manifestações do Fora Collor em 1992. O movimento “Caras Pintadas”, como ficou conhecida essa mobilização, também foi destaque por causa da grande participação dos jovens e por fim, o encorajamento das alas mais conservadoras (conhecidos por terem aversão às mudanças sociais dos tempos modernos). Além desse fato preocupante, vemos o crescimento desses tipos de discurso entre os jovens, notados principalmente nas redes sociais (Facebook, Twitter, entre outros) por algumas vezes, muitos mais ofensivos e autoritários. A partir daí, se deu não só a vontade, mas também a necessidade de entender como esses discursos eram construídos e como esses saberes dialogavam com o saber histórico escolar.

Outro aspecto importante que ressalta esse protagonismo juvenil dos jovens brasileiros diante dos problemas sociais e econômicos nos últimos tempos são as “ocupações”⁵⁰. Fato que modificou a relação da sociedade com a cultura juvenil e a cultura escolar. A minha experiência na Ocupação como estudante e pesquisador no prédio CEOGE (Centro de Ensino e Graduação) da UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco), me proporcionou diversos debates, tanto das temáticas que fizeram com que as pessoas se mobilizassem (PEC 55 e a MP 746), mas, também uma reflexão diária nos corredores da “Rural” (carinhosamente chamada pela comunidade pernambucana) sobre estratégias de luta e enfretamento. Além disso, trouxe uma reflexão sobre a importância política do movimento estudantil brasileiro.

Nesse contexto, a pesquisa possibilitou espaço para refletirmos questões teórico-metodológicas que surgiam no campo de investigação (nas escolas participantes do projeto) e no cotidiano como estudante de graduação. Logo, nos aproximamos de alguns conceitos, princípios e fundamentos. Aos poucos fomos fazendo escolhas!

Na caminhada algumas escolhas...

Para que pudesse iniciar o projeto e nos aproximássemos do campo de discussão do Ensino de História, primeiro foi preciso que: a) fizemos leituras sobre Aprendizagem Histórica, Cultura História, Cultura Política e Cultura Juvenil. Essa ação foi fundamental para entender o que estávamos buscando na pesquisa com os alunos do Ensino Médio. A partir disso começamos a estudar o conceito da história, memória e progressão do conhecimento. Com relação ao conceito de História, buscamos nos apropriarmos das orientações de Eric Hobsbawm (1998) para quem não caberia à História a previsão do futuro, nem tão pouco utilizar o passado de forma ideologizada e como parâmetro para a atualidade, correndo assim o risco de sermos anacrônicos. Na realidade, a história descobre padrões e mecanismos das mudanças e transformações

⁵⁰ Definimos como “Ocupação” o movimento político em defesa do não fechamento das escolas públicas. Ele surgiu em 2015 como sendo um espaço de atuação dos estudantes secundaristas nos estados do Paraná, São Paulo, Santa Catarina e Pernambuco que defendiam o direito de continuar estudante na escola do bairro. Essas manifestações aconteceram nas cidades de Curitiba, São Paulo, Recife e Florianópolis. Na ocasião, estamos usando a expressão Ocupação para se referir ao movimento que ocorreu no final de 2016 na UFRPE, quando os estudantes de diferentes cursos ocuparam o prédio do CEOGE em protesto as reformas da previdência e trabalhista propostas após Golpe de Estado deflagrado em 2015.

das sociedades humanas durante os séculos, e esse deveria ser o papel desempenhado pela história na contemporaneidade.

Segundo Eric Hobsbawn (1998), os jovens de nossa época vivem em um tipo de presente contínuo, não fazendo associações entre a época que estão vivenciando e o passado. Este fato está diretamente relacionado à forma como o ensino de História comumente é apresentado, onde o pretérito parece não conter nenhum tipo de ligação com o tempo corrente. A relação entre os três tempos é a forma como a consciência histórica atua, mais do que isso, tal concepção segue características estruturais do pensamento dos indivíduos.

Para que essa análise fosse viável, criamos um questionário, com 59 (cinquenta e nove) questões, sendo 58 (cinquenta e oito) de múltipla escolha e uma questão aberta. Muitas das perguntas tiveram total influência do conceito de consciência histórica construída por Jörn Rüsen. Segundo ele:

(...) a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (Rüsen, 2001:57).

Apenas o conceito não seria o suficiente para um firmamento do que seria a consciência histórica, por isso, tomamos como base o texto de Maria Schmitd (2009), no qual a autora demonstra como a matéria História vem sendo tratada ao longo dos tempos no nosso país. E propõe uma maior ligação entre a história ensinada e o tempo presente do estudante, facilitando o entendimento, além de estimular um maior interesse no estudante. O que é diferente da prática adotada a partir da lei estabelecida em 1972 que acabara com o ensino de história nas escolas fundamentais, substituindo pelos “estudos sociais” tendo como principal objetivo o “ajustamento do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver” (MEC, 1972, p.72).

Por mais que Rüsen tenha elencado os tipos de consciência histórica; a tradicional (se esforça em validar no presente as ações e valores constituídos em tempos passados); a exemplar (é uma tentativa de estabelecer a existência de exemplo do passado para o presente); crítica (estabelece uma relação de ruptura para com os elementos do passado) e por fim, a genética (compreende o presente como construção

social), ao longo da elaboração e aplicação de questionários teste percebemos que estaríamos sendo injustos com os estudantes ao dividirmos as alternativas de acordo com cada consciência histórica, pois, muitas vezes, elas se relacionam, podendo ter alternativas com duas ou mais consciências.

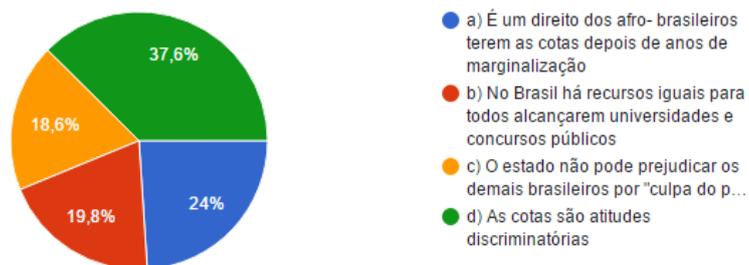
Atualmente, com mais de 250 (duzentos e cinquenta) questionários aplicados, já demos início à segunda fase do projeto, que consiste na realização de grupos focais que analisam e discutem um vídeo referente a algum fato histórico (direta ou indiretamente) presente intensamente na nossa realidade, como por exemplo, um trecho de um jornal do estado de Santa Catarina, no qual um comentarista fala sobre o regime militar, com uma visão histórica do assunto bastante restrita do discurso militar. Depois do vídeo, pedimos para que os jovens escrevam sobre sua análise em relação ao vídeo e responda quais foram as consequências do regime civil-militar para a vida do Brasil e dos brasileiros até os dias de hoje.

Na primeira fase da pesquisa, tivemos alguns resultados bastante surpreendentes, posso citar aqui como exemplo uma das alternativas, que questiona os estudantes sobre as cotas raciais. Aproximadamente 37% dos estudantes afirmaram que as cotas são discriminatórias. Nossa intenção é entender como esses estudantes mobilizam os conhecimentos históricos para explicar essa opinião. Para conferir os números observem o infográfico abaixo:

Infográfico 1: Opinião dos Estudantes do Ensino Médio sobre Cotas Raciais

A que associa as cotas nos diferentes setores (faculdades, universidades, concursos públicos)

(242 respostas)



Fonte: Projeto de Pesquisa Aprendizagem Histórica em Recife

Nessa mesma questão, um estudante em particular marcou a alternativa “D” e, de lápis, escreveu ao lado “O ideal seria políticas públicas inclusivas!” e “ainda não há igualdade entre classes”. Observamos um grande choque entre as diversas culturas políticas (outro conceito que utilizamos para fundamentar nossa pesquisa) onde o jovem se encontra. Segundo Rodrigo Patto Sá Motta, o conceito de culturas políticas deve ser entendido como:

Conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas partilhadas por determinado grupo humano, que expressa uma identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como fornece inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro. (MOTTA, 2014:21).

Os primeiros debates para a formação desse conceito ocorreram por volta do século XX (mais especificamente nos anos de 1950 e 1960) e fora iniciado para que se entendesse como se funcionava os sistemas democráticos (principalmente o norte-americano, justamente para se combater o sistema socialista que a cada de mais conquistava novos adeptos) tentando se distanciar da perspectiva iluminista. Esses teóricos tentavam construir a ideia de que a democracia norte-americana era sólida e estável e por isso deveriam servir de referência para os países que ainda não haviam chegado a tal sucesso e a partir disso, a tentativa de criação de regras e normas para que esses países tornem referência dos princípios republicanos. O conceito de cultura política começou a ser incorporado pelos historiadores por volta dos anos de 1980 e 1990 na França com S. Berstein e J.F. Sirinelli que durante muito tempo ocorrera um maçante conflito ideológico entre o socialismo e o liberalismo na França e ao longo dos anos, teve como vitorioso o liberalismo.

Também tivemos outra surpresa que nos chamou muita atenção, na questão aberta, que pede para o jovem citar três pessoas que para ele(a) são heróis nacionais, um jovem trouxe os seguintes nomes:

Imagem 1: Lista de heróis na opinião de um estudante do Ensino Médio

47-Escreva abaixo o nome de três heróis, por ordem de importância para o seu país

1. Getulio Vargas
2. General Buzinski Neto
3. Tomaz de Aquino Landello

Fonte: Projeto Aprendizagem Histórica em Recife

Observando todos esses dados e resultados, podemos nos perguntar como os jovens mobilizam o passado para justificar as referências sociais e políticas? Essas respostas nos permite associar o comportamento dos (as)alunos(as) nas salas que realizamos a pesquisa aos de jovens que percebem a história como uma verdade incontestável.

Essa fonte também nos aponta algumas questões que envolvem o ensino de história e a empatia. Em geral, nota-se em sala de aula os alunos e alunas desinteressados e insatisfeitos com os conteúdos abordados. Durante a pesquisa muitos estudantes vieram até mim para reclamar dos seus respectivos professores de História ou até mesmo para dizer “a história é uma matéria só se decora para passar”. Tivemos essa constatação quando fomos aplicar realizar a segunda fase da pesquisa em uma escola pública do grande Recife, e identificamos que mais de 80% da turma não lembrava o que foi ou o que aconteceu durante o regime militar, até o próprio professor disse “é porque eles só viram o assunto no 9º ano e agora só verão de novo no terceiro.” Essa experiência aconteceu numa turma do 2º ano do Ensino Médio.

Desafios no meio do caminho....

Por mais que muitas vezes a educação brasileira, e em particular, o ensino de História, nos desafie como futuro educadores (de uma perspectiva de classe) temos que nos manter de pé e confiantes, confiantes não com a atual conjuntura educacional, mas

sim nas possibilidades que podemos criar para muda-la e tornar o ensino de História uma matéria de mudança, uma matéria verdadeiramente de formação, e não apenas mais uma área para se estudar para o ENEM.

Infelizmente a pesquisa ainda não atingiu todas as regiões do grande Recife, e conseqüentemente um pequeno contingente dos estudantes recifenses, seja por causa da disponibilidade de horário, ou seja, por problemas de acesso a algumas instituições de ensino, mas já temos nessa pesquisa e nas outras espalhadas pelo Brasil, essa possibilidade. Apenas na apresentação dos dados obtidos, sem uma análise mais profunda, observamos onde os alunos aprendem história e quais são suas leituras sobre o presente, o passado e o futuro.

Referências

BERSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografia. In: AZEVEDO, Cecília et. Al. (Org.). *Cultura política, memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 29-46.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre História: Ensaio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; Barca, Isabel (Orgs). *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009, p.21-51.

ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS PRÁTICAS METODOLÓGICAS NA ASSOCIAÇÃO DOS CEGOS DO PIAUÍ

Oswaldo da Costa Melo Neto*

RESUMO

Neste relato de prática investiga-se os mecanismos de ensino de História associada a novas tecnologias com os alunos com deficiências visuais que convivem com informações obtidas por imagens e sons. Na metodologia de ensino desenvolvida com os alunos cegos para inseri-los no processo sócio-educacional, o professor utiliza da transposição didática para os aparelhos tecnológicos. Dessa forma esses avanços têm contribuído para a educação. Com o objetivo de superar a exclusão educacional o professor conta com o auxílio das tecnologias da informação e comunicação, cada vez melhores as quais permitem uma maior interatividade entre docentes e discentes. Buscamos investigar os recursos materiais utilizados nas suas aulas, as formas de utilização desses recursos, tendo em vista que faltam recursos materiais adaptados em suas aulas, o que dificulta e representa uma ameaça a aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: História. Deficiência Visual. Tecnologia.

Introdução

No nosso trabalho percebemos que a principal dificuldade é o acesso a materiais pedagógicos, científicos e à literatura impressos em Braille que auxiliem no processo de aquisição do conhecimento. As dificuldades não estão relacionadas à questão cognitiva dos alunos, mas à falta de materiais de História adaptados às capacidades perceptivas desse alunado.

Notamos que as aulas são menos dependentes dos livros, mais experienciais e cooperativas e multissensoriais (porque a instituição carece de materiais adaptados), o

* Graduado em História na Universidade Federal do Piauí. Teresina/Piauí. Email: osvaldocmneto@hotmail.com

professor senta-se na frente, repete conceitos para o estudante gravar e ouvir em casa, e usa da dramatização para cativar os alunos.

A prática de leitura é pouco explorada, a explicação é a falta de materiais didáticos adaptados como livros em Braille na escola, recursos que poderiam estimular a sua prática e a máquina de datilografia em Braille do centro apresenta uma série de dificuldades como problemas de manutenção e defeitos.

A falta do livro didático adaptado às necessidades educacionais inclusivas do estudante, além de prejudicar o processo de aquisição de conhecimento do aluno com histórico de deficiência visual, muitas vezes, fazem com que ele desista por não suportar esse processo excludente. Faltam materiais adaptados á percepção desse alunado, tornando-se maior o desafio em se trabalhar conceitos abstratos.

Por parte do professor Raimundo, foram necessárias adaptações para adequar o ensino de história às necessidades de aprendizagens dos cegos, repensando dessa forma o ensino de história, entendendo suas particularidades e especificidades, foi possível desenvolver uma política de ensino adequada as suas especificidades mesmo que seja preciso transformações pedagógicas.

Nas aulas, a principal desvantagem é a falta de recursos que estimulem seu interesse pelos estudos históricos, isso representa uma barreira a ser transposta, pois, no mundo globalizado em que a velocidade da informação é instantânea, somos bombardeados a todo instante, dessa forma o uso da visão torna-se cada vez mais exigido, com isso torna-se necessário formas de aprendizados para incluí-los e tornarem-se partícipes do ensino de história. Ou seja, a criação de formas para os alunos aprenderem que sejam menos dependentes do uso da visão.

Dessa forma esperamos que as observações aqui apresentadas ajudem, principalmente, no enfrentamento de classes com alunos com necessidades especiais, porque algum dia, poderemos nos deparar com um aluno cego no ensino regular. Desenvolvemos nossa escrita sobre algumas práticas metodológicas utilizadas pelo docente na Associação dos Cegos do Piauí, através do acompanhamento do dia-a-dia das aulas, observamos a prática de ensino implantada, levando em consideração as especificidades dos alunos.

A preocupação do professor de educação especial se passa em tornar os assuntos próximos da realidade do aluno, explorando ao máximo suas habilidades e

capacidades. As aulas são dramatizadas e encenadas como uma narrativa, de modo que os alunos sejam levados a imaginar as cenas e personagens, como lembra (KARNAL, 2015). Na nossa pesquisa conheceremos mais reflexões do professor Raimundo de História sobre sua disciplina, tendo em vista, que nós algum dia poderemos nos deparar com cegos no ensino regular em sala de aula.

Sabemos que para a efetivação de uma escola democrática e inclusiva é necessário que a escola se adapte as necessidades educacionais do aluno, para uma efetiva integração. Em 5 de outubro de 1988, a constituição representou um marco, e um novo avanço, pois no Capítulo III, No Artigo 208 é assegurado, preferencialmente na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

Desenvolvimento

A associação dos Cegos do Piauí foi fundada em 21 de junho de 1967. É uma sociedade civil, de direito privado, prestadora de serviços, de interesse público, sem fins lucrativos, de duração indeterminada, de caráter de assistência social, educacional e saúde, com sede própria na cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí, na Rua Beneditinos, 537 – Bairro São Pedro. Destinada a dar atendimento às pessoas cegas e de visão subnormal, sem distinção de nacionalidade, sexo, cor, crença religiosa e condição social. (ATA DE FUNDAÇÃO)

Segundo Cintra (2002) essas escolas especiais, contribuem na provisão e fornecimento de conteúdos curriculares, métodos de ensino compatíveis com as necessidades individuais dos alunos integrados.

Segundo Mazzotta,

tem que haver um posicionamento baseado no potencial de realização do ser humano, que deve ser desenvolvido caracterizando-se assim, por um sentido humanista, as atitudes sociais se concretizam em ações voltadas para a realização de serviços e recursos de educação e reabilitação, com ênfase na realização do potencial das pessoas portadoras de deficiências e na sua integração social torna-se o princípio orientador dos cegos, não mais em função das limitações, mas principalmente na capacidade de desenvolvimento e mudança do ser humano(MAZZOTTA, 1993)

Quando se trata do ensino de história existe uma particularidade e especificidade. O Professor Raimundo Paulo utiliza com os alunos o programa de

computador DOS VOX⁵¹, que transcreve textos para mp3, e ajuda os alunos a editarem textos, acessarem a internet, de modo que os alunos utilizem outros canais sensoriais como a audição, gerando uma independência. Isso acabou aproximando os deficientes que antes escreviam somente para outros cegos lerem, das pessoas videntes, pois, dificilmente alguém que enxerga consegue ler em Braille e escrever. Agora os cegos podem escrever e ser lidos com fluência, aumentando o seu acesso à cultura. Auxílio importante, tendo em vista a dificuldade dos estudantes no acesso a livros em Braille. É muito complicado a distribuição desses livros em braile, porque é preciso exigir nas editoras e o estado que seria o encarregado não cumpre o que manda a legislação, a fundação Dorina Nowill é a única que se dedica à publicação de obras no Brasil e distribui para as editoras.

Hoje existem inúmeras associações que auxiliam pessoas portadoras de deficiência visual, que vão desde trabalhos sociais, cursos, palestras, impressões de livros, até parcerias com empresas para contratação imediata. Um exemplo é o trabalho de mais de seis décadas da Fundação Dorina Nowill para Cegos que tem se dedicado à inclusão social das pessoas com deficiência visual, por meio da educação e cultura, atuando na produção de livros em Braille, livros e revistas faladas, obras acadêmicas no formato Digital Acessível, distribuído gratuitamente para pessoas com deficiência visual e para centenas de escolas, bibliotecas e organizações de todo o Brasil. Tudo para a pessoa com deficiência visual, ter o acesso garantido à literatura, ao estudo ou entretenimento que é uma questão primordial em seu desenvolvimento pessoal. (MARIANA DE CÁSSIA. 2010. p,5)

O DOSVOX é uma ferramenta de muita utilidade, economizando tempo na transcrição ao Braille. Os alunos dominam todas as ferramentas de informática, sendo recorrente o uso desse programa. As atividades decorrem dessa maneira, o professor recebe-as da escola regular e converte em outras mídias, de modo que o aluno participe e se inclua. Isso pode representar um malefício ao ensino de história, pois o pensamento crítico não se sustenta sem leitura.

⁵¹ O DOSVOX é um programa que se comunica com o usuário através do uso de sintetizador de voz. O sistema conversa com o deficiente visual em Português, sem sotaque, e dá a ele muitas facilidades que um usuário vidente tem, como um sistema de gerência de arquivos adequado ao uso por D.V., editor e leitor de textos, impressor a tinta e em Braille, ampliador de telas para visão subnormal, diversos jogos, além de programas para acesso a Internet. O DOSVOX dá também suporte a operação de programas que não foram criados para cegos, através de adaptações que permitem leitura sintética de telas ou substituição de interações bidimensionais ou cliques de mouse [Home Page, 96]. (José Antonio Borges. Projeto DOSVOX Núcleo de Computação Eletrônica Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Na experiência de acompanhamento do dia a dia das aulas, pude comprovar muito interesse dos alunos na explicação do professor, a maioria acompanha atentamente e participa com informações complementando o andamento das aulas. Uma grande parte do repertório de informações dos alunos, advêm das mídias (rádio, televisão, internet), a prática de leitura é pouco explorada, a explicação é a falta de materiais didáticos adaptados como livros em Braille, recurso que poderia estimular a sua prática, quando se trata na escola regular a pouca qualificação dos professores para se relacionar com esse público e a máquina de datilografia em Braille do centro apresenta uma série de dificuldades como problemas de manutenção e defeitos. Alguns aplicativos como o Tinyscam e o Dos Vox são usados recorrentemente pelo professor.

Sua concepção é diferenciada, juntamente com seus alunos organiza e sistematiza os materiais didáticos apropriados para as diversas condições escolares. Com base no relato, o professor apresenta os acontecimentos, de modo que se possa refletir sobre seu significado e interpretá-los. Os alunos não obtêm isso na escola regular, porque muitas vezes o professor não tem conhecimento prévio dos alunos, sendo isso necessário para a construção de novos significados. Há casos relatados pelos alunos que o professor demora muito tempo pra saber da limitação visual, a direção não comunica essas diferenças.

Notei o uso do Tinyscam um aplicativo usado para celular, que o professor usa para escanear as páginas usadas durante as aulas de história. Logo após isso, envia as fotos para o computador e logo em seguida converte as páginas em mp3, para o aluno ouvir. Os alunos trazem curiosidades importantes, informações principalmente da televisão, a maioria dos alunos tem entre 23 e 30 anos, portanto lembram de muitos fatos históricos.

O uso de filmes na fala dos alunos é recorrente, apresentam um grande domínio da verbalização e oralidade, pois com a falta de visão eles exploram esse outro campo sensorial (fala). Isso é justificado, porque eles assistem muitos filmes, para saírem do tédio, pois no mundo em que vivemos várias atividades exploram a visão. Apresentaram uma ótima metodologia e links nas falas dos filmes. As escolas de um modo geral não estão preparadas para receber os deficientes visuais, os professores muitas vezes demoram muito a notarem a deficiência dos alunos, e não sabe quais atitudes tomar. As experiências dos alunos com deficiência visual são negadas, ou

pouco exploradas. Esse conhecimento ensinado é insuficiente para uma característica básica da escola, a democratização do ensino, para tornar acolhedora a diversidade, integrativa e emancipadora. Também há o uso na representação das aulas do uso de mapas em alto relevo, para o aluno explorar o uso do tato, para que a aula fique mais compreensível.

É por meio da percepção tátil que a criança com deficiência visual percebe e interpreta a sua realidade. Portanto, o uso do tato como mecanismo de contato com o mundo, se faz necessário muito treino e ensino, pois as informações percebidas são menos refinadas do que a visão. A evolução dessa percepção sensorial contribui para desenvolver habilidades e avanço no desenvolvimento cognitivo(LIRA, SHLINDWEIN. 2008. p,12)

Entendemos que o professor, assim como o aluno, é percebido enquanto sujeitos construtores da história. Na figura 1, é ensinado o conteúdo ao aluno Andes que faz o 3º ano do ensino médio no Diocesano, que estuda os mesmos conteúdos dos alunos videntes. Pois como professores de história, assim como Karnal (2015), acreditamos no potencial transformador e no papel da escola na formação humanística e integral dos alunos, fazendo o estudante se perceber como sujeito histórico, sendo possível desenvolver uma política de ensino adequada as suas especificidades mesmo que seja preciso transformações pedagógicas.



Figura 1: O Professor explicando os conteúdos para seu aluno.
Fonte: Arquivo do autor

Segundo Karnal (2015) nas aulas é possível compreender o papel do professor na conscientização e responsabilidade social, compreender o potencial transformador do ensino de história e a oportunidade que ela oferece de praticar a inclusão histórica. Há muitas defasagens e dificuldades nas aulas, a principal delas é a falta de recursos que estimulem seu interesse pelos estudos históricos, isso representa uma barreira a ser transposta, pois, no mundo globalizado em que a velocidade da informação é instantânea, é preciso a criação de formas para os alunos aprenderem que sejam menos dependentes do uso da visão.

A memória é explorada durante as aulas, e o trabalho com outros tipos de fontes que não o livro didático, principalmente aqueles em que exploram o uso do tato para demonstração de mapas, por exemplo. O nível de leitura ainda é baixo, pois, o professor pouca ênfase dá nas aulas, preferindo muitas vezes converter o material das aulas para mp3, de modo que economize trabalho. Sabemos que no mundo de hoje, a leitura torna-se fundamental para ter um pensamento crítico e a história pode ajudá-los até mesmo a superar certos preconceitos.

Karnal (2015), explica uma questão importante, aborda a questão de uma forma bem didática e simples, e fala um pouco da importância da história no combate a preconceitos e discriminações. “O professor de história pode articular seus conteúdos para que o aluno visualize a expressão de preconceitos e como eles surgem e podem ser amenizados em diversos instantes da história”.

Outra particularidade percebida no referido centro foi que a audição, o paladar e o tato são mais aguçados, porque são mais estimulados. Os alunos dominam muito bem a questão da oralidade, com isso, o professor faz provas orais, trabalhando e estimulando nos alunos esses sentidos. São importantes essas estratégias do professor utilizando-se no ensino outras possibilidades de comunicação como a oralidade.

Por exemplo, a leitura do material impresso pelo professor, porque falta o livro didático adaptado às necessidades educacionais inclusivas do estudante. Todas essas dificuldades, além de prejudicarem o processo de aquisição de conhecimento do aluno com história de deficiência visual, muitas vezes, fazem com que ele desista por não suportar esse processo excludente. O livro didático esse que é o responsável em grande parte pela formação e pelos conceitos de história e que continua sendo o maior referencial nas aulas, além de sistematizar e organizar os conteúdos e os métodos de

aprendizagens da disciplina. Faltam materiais adaptados à percepção desse alunado, tornando-se maior o desafio em se trabalhar conceitos abstrato.

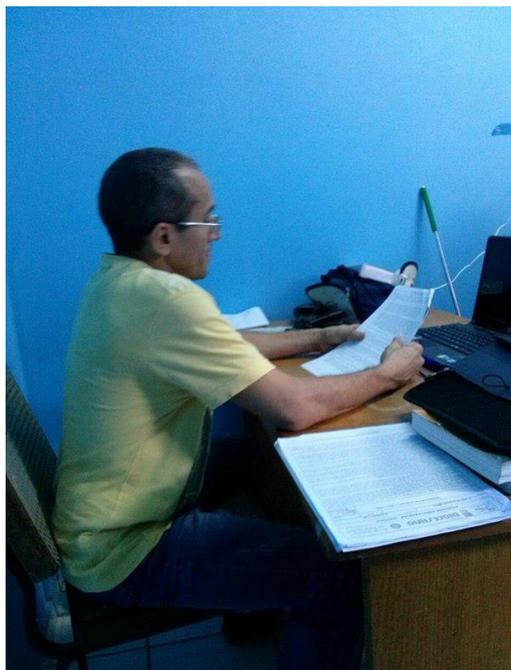


Figura 2: Leitura do material do professor para o aluno
Fonte: Arquivo do autor

Na foto podemos ver mais uma aula do professor Raimundo, que para a adequação do ensino, promove uma mudança na sua prática sendo necessária auto reflexão e crítica. Sua maior dificuldade está em transformar o saber científico em conteúdo pedagógico, de modo que aproxime o conhecimento da realidade do aluno, tornando o ensino menos entediante, porque, como já afirmamos anteriormente, os modelos pedagógicos dos livros didáticos estão adaptados para os que enxergam sendo necessária intervenção do professor para adequar aos alunos cegos, dessa forma o desafio torna-se ainda maior na conquista de uma democracia efetiva.

Essa adaptação é feita de tal forma que o conteúdo é organizado seguindo critérios lógicos e psicológicos em função das características dos alunos e das finalidades de ensino. Minha experiência profissional de estágio na ACEP contribuiu para ampliação da compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar essa clientela.

O que torna essa relação mais próxima é a capacidade em estabelecer um diálogo e uma comunicação individual com seu aluno, levando-o a ter uma intimidade com o passado.

Constatei a presença durante as aulas de novas tecnologias da informação (notebook, HD, gravadores, etc.), um conjunto de meios diversificados, essas inovações são usadas como técnicas de ensino e estratégias para tornar as aulas menos enfadonhas e entediantes. De fato a proposta é compreendida pelos alunos, pela construção de novas significações

Uma importante historiadora Circe Bitencourt(2005), fornece importantes diretrizes ao professor e contribui para aquele que enfrenta classes com alunos portadores de necessidades especiais, em um mundo marcado pela exclusão o ensino de história pode auxiliar na descoberta desses tempos e abrir brechas e expectativas.

Conclusão

Por fim, minha experiência profissional de estágio na ACEP contribuiu para ampliação da compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar essa clientela. Podemos sim fazer escolhas de alternativas de mudanças e aperfeiçoar nossas práticas de ensino. Que nossas observações sirvam no enfrentamento de classes com alunos portadores de necessidades especiais, em um mundo marcado pela exclusão o ensino de história pode ajudar e auxiliar na descoberta desses novos tempos e abrir brechas nas expectativas dos alunos em termos de igualdade.

Que os métodos usados na aula pelo professor contribuam para ampliar a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar os deficientes, servindo de inspiração para adotar posturas condizentes quando nos depararmos com um aluno cego em sala de aula. A produção serviu também para explorar da melhor forma as potencialidades dos alunos cegos no ensino de história, e na adequação do ensino às suas especificidades, tendo em vista os poucos recursos pedagógicos.

Com a promulgação da LDB 9.394/96 que disciplina a educação escolar ao estabelecer que educação é direito de todos e dever da família e do Estado, que deve oferecê-la sob a forma de ensino sistematizado, norteadas por princípios básicos, dentre eles a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a inclusão visa oferecer o ensino em condições de igualdade, como podemos ver no “Art. 4º: O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência,

transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa LDB deu maior ênfase para o atendimento pedagógico e escolar. Percebemos nesta pesquisa que, no Piauí, a Educação Especial passou por este processo histórico, apesar de suas especificidades locais.

Compreendemos que os resultados apresentados neste trabalho servirão de fonte teórica para a realização de futuras pesquisas sobre o ensino de história na perspectiva da inclusão educacional, um campo vasto que poderia ser mais explorado.

Poderemos fazer escolhas de alternativas de mudanças nas nossas práticas e aperfeiçoar nossas práticas de ensino. As observações ajudaram no enfrentamento de classes com alunos portadores de necessidades especiais, em um mundo marcado pela exclusão o ensino de história pode ajudar e auxiliar na descoberta desses tempos e abrir brechas nas expectativas dos alunos em termos de igualdade.

Referências

- BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 10. Ed – São Paulo: Contexto, 2005. – (Repensando o Ensino).
- CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. *Educação especial x dança: um diálogo possível*. Campo Grande: UCDB, 2002.
- LIRA, Miriam Cristina Frey and SHLINDWEIN, Luciane Maria. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Cad. CEDES* [online]. 2008, vol.28,n.75,pp.171-190. ISSN0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/s010132622008000200003>
- KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas* – 6. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial* - São Paulo: EPU, 1993
- REVISTA Pandora Brasil Nº24 – Novembro de 2010 “Inclusão em Educação: Caminhos, Políticas e Práticas” *Deficiente visual – uma educação inclusiva ou exclusiva?* Índice home Autores deste número Mariana de Cássia. Mauro de Camargo Moraes Dardes

OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Kauana Candido Romeiro *

RESUMO

Este texto se propõe a analisar dois Objetos Educacionais Digitais (OEDs). Analisamos estes recursos digitais nos baseando em Pretto (2015) e Lévy (1999). Para discutir o ensino de história nos referenciamos em Lee (2006), Rüsen (2007), Schmidt (2009). Ensinar história nos faz relacionarmos com o passado, desenvolvendo a empatia, a interdisciplinaridade, destacando o saber do aluno, seus conhecimentos prévios para o pensar historicamente. Como resultado, os alunos fizeram a relação entre o conteúdo apresentado nos vídeos com as aulas de artes, e com as de ciências, além de filmes, também se imaginando viver naquele momento.

PALAVRAS-CHAVE: OEDs. Ensino de História. Educação Histórica.

Introdução: um recurso digital na sala de aula

Os objetos educacionais digitais (OEDs) são imagens, recursos audiovisuais - vídeos e documentários, jogos eletrônicos, infográficos, e, os que analisaremos, estão disponibilizados em DVD-ROM e inseridos nos livros didáticos de História, a partir do edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014 e 2017. O PNLD é um programa de distribuição de livros para as escolas públicas de todo o país. No processo de avaliação de livros, a serem distribuídos, que ocorre de três em três anos, as editoras cadastram e enviam seus livros para a avaliação, seguindo editais específicos de orientação para a formatação dos conteúdos. Cada coleção, destinada ao segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), é composta de quatro volumes não

* Professora da educação básica da rede particular de Londrina/Paraná; Mestranda em Educação- Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: kauanacandido@yahoo.com.br

consumíveis. No processo de avaliação, este material passa pela análise de especialistas de diversas universidades do país, que ao final definem o material apto a compor o Guia do Livro Didático. Os professores da educação básica fazem a escolha dos livros a partir deste Guia.

No PNLD 2014, para atender a necessidade de levar outras linguagens para o aluno da escola pública, os livros passam a contar com DVD-ROM, que foram destinados a alunos e professores. Encontramos, em sua maioria, vídeos com animações, também repletos de imagens de pinturas, fotos e ilustrações, propondo interatividade entre aluno e OED. Utilizando uma definição sobre objetos de aprendizagem em geral podemos pensá-los como “[...] construções virtuais programadas além de permitir, *designers*, cores, movimentos, efeitos, [...] constituindo assim outras linguagens por meio da computação.” (BARROS, ANTÔNIO JÚNIOR, 2005).

Lévy (1999) compreende os DVDs como hiperdocumentos, ou também hipertextos, sendo a diferença entre estese o texto linear é o fato dos mesmos serem compostos por *links*, sons e imagens. Como poderemos ver nas descrições destes objetos, sua composição contém ilustrações que trazem mais informações sobre o tema, além da narrativa inicial deste recurso.

Os dois OEDs que foram trabalhados em sala, “A origem da vida” e “A vida humana no Paleolítico”, são dois vídeos que trazem ilustrações que com interatividade, apresentam mais informações sobre a pré-história. O primeiro destes objetos digitais apresenta em uma tela uma ilustração em forma de espiral que contém vários destaques, ao passar o cursor na tela, trazendo mais informações sobre o desenvolvimento da vida no planeta Terra, trazendo a interatividade a partir desses movimentos e dos cliques.

Procuramos definir a interatividade como “[...] Uma ação de troca de informações, mensagem, análises, sugestões. Enfim, uma ação que precisa de inteligência para que aconteça.” (BARROS, ANTÔNIO JÚNIOR, 2005, p.78). Assim, entendemos que a interatividade nestes OEDs é ação do aluno, conhecendo e visualizando detalhadamente, o assunto; imergindo sobre a tela a partir destes recursos digitais.

Por meio de ilustrações de algas, bactérias, vida aquática, e do homem, vários elementos são trabalhados: como a definição científica de cada estágio ou período de

desenvolvimento de um ser vivo. Além de trazer a definição e a imagem do ser vivo que se desenvolveu neste determinado período, a narrativa apresenta mais dados das condições climáticas para o desenvolvimento deste ser. Isto se configura como um material para aula de ciências, mas, no entanto, está inserido no livro didático de história. Com isso, nos leva a pensar na transformação do ser humano dentro de um quadro de evolução climático e biológico do planeta Terra, fazendo-nos relacionar as condições de vida atuais com temas das mudanças climáticas e a sua historicidade, e o entrelaçamento do homem como agente destas mudanças ambientais.

O segundo OED, “A vida humana no paleolítico” é um recurso audiovisual. Traz uma breve apresentação sobre esse momento da vida dos seres humanos, por meio de várias ilustrações dos diversos elementos da organização da vida humana, neste período. Assim, na breve apresentação sobre Paleolítico, ilustrações em sequência são mostradas para apontar suas características, depois essas ilustrações se juntam em forma de um grande quadro. Neste, temos ilustrações das vestimentas penduradas secando ao sol; um grupo humano assando carne sobre uma fogueira; além de outro grupo caçando e pescando. Por meio de cliques nestas ilustrações, mais informações sobre a vida neste período se coloca em narrativa.

Esta configuração visual se assemelha ao que Lévy (1996, p.40) afirma sobre um hipertexto: “O hipertexto é uma matriz de textos potenciais, sendo que alguns deles vão se realizar sobre o efeito da interação com o usuário.” Estes hipertextos e os hiperdocumentos se enquadram como uma “unimídia multimodal”: uma estrutura de comunicação, uma rede de integração digital e interativa, que estimula diferentes modalidades perceptivas. Envolvendo diferentes mídias, mas dentro de uma rede que a integra, o CD ou DVD para o hiperdocumento, ou em site, para o suporte do hipertexto.

Estes dois recursos audiovisuais foram apresentados para se trabalhar em uma aula de história, a evolução e a transformação do homem em seus primeiros agrupamentos no planeta Terra. O tema da aula aqui relatada, para dois 6º anos em uma escola particular de Londrina, foi “Os primeiros grupos humanos: seu desenvolvimento e trajetória”. Tivemos como objetivos: conhecer sobre as primeiras organizações e agrupamentos humanos, os movimentos e as transformações humanas; discutir o termo “pré-história” e identificar fontes arqueológicas do período.

Tal discussão e apresentação dos OEDs se deram em duas aulas. Utilizamos o projetor multimídia, computador e caixinhas de som. Com isso, a cada pausa dos vídeos, fazíamos a discussão, orientada pelos objetivos e pelos conteúdos apresentados em tela. Este momento se tornou produtivo conhecer os conhecimentos prévios dos alunos, as relações interdisciplinares que fizeram, e suas curiosidades sobre este tema. Para a avaliação da aprendizagem utilizamos três perguntas solicitando as principais características do Paleolítico; uma objetiva, tendo em mente reforçar a ideia do desenvolvimento humano dentro de um quadro de transformações animais e biológicas; e por fim, uma atividade na qual desenhassem as fontes arqueológicas vistas nos vídeos e importantes para se conhecer sobre este período.

Esses são dois conteúdos digitais encontrados no livro “Estudar História: das origens do homem à era digital”, de autora Patrícia R. Braick (2010), e os DVDs foram organizados por Flávia P.R. Craveiro. O acesso a este DVD veio por meio das andanças nas escolas públicas da cidade de Londrina, em busca do maior número possível de DVDs dos diferentes livros didáticos de história utilizados na cidade, para a minha pesquisa de mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina. E, em minha prática, lecionando numa escola particular⁵², também faço uso deste material digital.

Estes objetos de aprendizagem apresentam algumas definições, como, flexibilidade, interoperabilidade, customização, e o aumento de valor de um conhecimento. (BARROS, ANTÔNIO JÚNIOR, 2005). Tais características também podem ser pensadas com base na definição de hiperdocumento de Lévy (1999). Este hiperdocumento é composto de diversos elementos digitais que são flexíveis ao seu uso, pois permitem ser utilizados em diversos contextos sociais e educacionais. Assim, são customizados no sentido de permitir o trabalho com vários aspectos de uma temática de ensino, sendo um exemplo de interoperabilidade.

A partir destes recursos digitais temos a possibilidade do que Lévy (1996, p.42) chamou de “problemática textual”, sendo que a partir de um texto inicial se desencadeia uma série de outras ramificações de dados, elementos, que geram uma problemática ou ainda adentrando para o campo da história, o “processo de conflito cognitivo”

⁵² Lecionei por dois anos na rede estadual, como professora temporária.

(OLIVEIRA, 2009, p.190). Entendendo que o conhecimento histórico passa pela reelaboração dos saberes de alunos, professores, fontes e textos, os quais devem gerar situações de dúvidas, investigações, questionamentos. Com isso, passemos ao próximo tema: o ensinar história.

Desenvolvimento: no ensino de história, dois recursos digitais

Escrever relato de experiência, de uma aula, não é muito comum no mundo dos professores. Sendo uma, sei que não é fácil ter um momento de reflexão, colocando em um artigo, sua aula, pois vários fatores interferem em nossa demanda diária: falta de tempo, recursos teóricos, habilidades, disposição, afetam no processo de escrita de um artigo. Por meio deste texto, tentaremos trazer um pouco da experiência em sala de aula, pois sou professora de história da rede particular, nos anos finais do Ensino Fundamental, no qual utilizo os Objetos Educacionais Digitais. Este trabalho com os OEDs também se relaciona com as pesquisas que estamos desenvolvendo no mestrado em educação na Universidade Estadual de Londrina cujos objetos de pesquisa são estes conteúdos digitais.

Estes são instrumentos que podem ser utilizados nas aulas de História, como: pontos de partida, instrumentos de debate, para promoção de um conteúdo e debate sobre conceitos históricos. Temos em mente, que estes recursos digitais, os OEDs “A vida humana no Paleolítico” e “A origem da vida”, foram tomados como pontos de partida no sentido de desenvolver o conhecimento sobre a pré-história. Mas, além disso, serviu para o debate e na contribuição em um conteúdo, discutindo a denominação desse período histórico e da transformação do homem em relação ao meio ambiente.

Entendemos, com isso, a importância do desenvolvimento de uma “literacia histórica” (Lee, 2006). No sentido de: ter compromisso com a indagação deste objeto; promover o trabalho com conceitos como, situação, evento, mudanças transformações e permanências. Orientamo-nos por um ensino de história que promova o aprofundamento de conceitos históricos e do pensamento histórico, envolvendo um trabalho com a comparação, a plausibilidade, a verificabilidade e a argumentação. (SCHMIDT, 2009).

Temos em mente, que o trabalho com os OEDs não se finaliza neles, pois também procuramos trazer outros materiais, textos, sobre a vida com características do período Paleolítico, em outros espaços e vivências, como no Brasil, com as suas culturas marajoara e tapajônica. Procuramos, também, questionar o conceito de pré-história, promovendo a comparação, o trabalho, com o conceito de mudanças e permanências.

“O conteúdo é a capacidade de aprender a olhar o passado e vê-lo em sua especificidade temporal, de distanciar-se do passado e diferenciá-lo do presente, reconhecendo nele a sua própria experiência e mudança.” (SCHIMIDT, 2009, p.15). No sentido de perceber que algumas comunidades, aldeias, e nós mesmos, ainda fazemos uso de várias técnicas, como uso do fogo, o uso de roupas de lã, para sobreviver em algumas regiões do Planeta, explorando as permanências.

A partir dos OEDs, trabalhados como fontes históricas secundárias e arqueológicas, procuramos analisá-las e defini-las em sala de aula, por meio das discussões advindas dos alunos. Para assim, desenvolver a perspectiva da explicação histórica contingente e condicional, ou seja, pautada em uma perspectiva, a partir de uma evidência histórica, relacionando com os agentes (LEE, 2006) e entrelaçando o conhecimento prévio desses alunos sobre a situação mostrada em vídeo, a vida humana em um primeiro agrupamento social. Assim, “[...] os alunos nas escolas não buscam gerar ‘novo’ conhecimento por meio de evidências e narrativas históricas, mas eles geram novas compreensões históricas pessoais.” (SCHIMIDT, 2009, p.16). Isto é extremamente importante quando vemos esses alunos relacionados ao conteúdo histórico com filme, a um conteúdo da disciplina de Arte, a um conteúdo de Ciências, para desenvolver um pensamento pautado em estrutura que possibilita a este aluno, individuo orientar-se mundo hoje. O saber histórico tendo efeito na vida prática constitui uma das bases para o processo da construção do conhecimento histórico. (RÜSEN, 2007). Função que este saber desempenha na vida cotidiana, na qual os indivíduos o utilizam para se orientar historicamente, em suas ações intencionais que realizam em sociedade, e para desenvolver sua identidade, o seu ser.

Percebemos que foi despertado nos alunos a atenção, o interesse, e a motivação de se saber mais detalhes sobre este período “pré-histórico”. Pretto (2015) nos coloca que tecnologias digitais não podem e não devem ser apenas motivadoras, mas sim “obstáculos construtivos” e “desafiadores” no sentido de inseri-las em uma

aprendizagem crítica. “Elas são, no entanto, essenciais como elementos das linguagens contemporâneas, que estão intimamente ligados às novas formas de pensar e de produzir conhecimentos.” (PRETTO, 2015, p.4). Por isso, em nossa aula, procuramos debater, questionar, e analisar tais recursos audiovisuais, tendo em vista, o desenvolvimento do pensamento e argumentação histórica. Por meio da análise e da imaginação sobre a vivência naquele período indagamos sobre as técnicas, pensamentos e organizações sociais visualizadas e não nos OEDs.

Relacionando estes dados com a pesquisa de Resende (2013), este aponta que o mundo virtual aciona habilidades, criticidade e empatia a partir do material encontrado e selecionado. Imerso neste mundo virtual, o aluno torna-se navegante, um leitor imersivo, diferente do leitor contemplativo. A imersão em cliques selecionando os *links*, mais a velocidade na leitura (*scanning*) e na coleta de sentenças, outro leitor vai se constituindo nestas teias nos hipertextos.

Estes materiais digitais colocados em DVD são configurados para o trabalho *offline*, ou seja, não depende da internet para serem apresentados, mesmo assim é possível utilizar algumas colocações feitas por Resende. O acionamento de habilidades se direciona para incitar o aluno a clicar nos destaques que aparecem na tela destes OEDs. Ver, ouvir, clicar e ao mesmo tempo interpretar todas estas dimensões audiovisuais nos leva a crer na imersão deste indivíduo por meio desta navegação em cliques.

Tal imersão desenvolve o pensamento histórico dos alunos no sentido de: conhecerem eventos do passado, e formular um julgamento moral do passado em diversas fontes; conceituar o que é história; ter contato com a linguagem, explicação e perspectiva histórica; estabelecer conexões entre passado e presente. (RESENDE, 2013).

Assim, a criticidade se desenvolve, quando o professor instiga alguns questionamentos: perguntar o porquê da não denominação de “pré-história” sobre o vídeo; e a própria indagação sobre a denominação que usei em sala de aula para este período, compreendendo-o como, “primeiros agrupamentos humanos”. Além de ver, ouvir, clicar, e interpretar, os alunos fazem relações, tecem conhecimentos sobre e em conjunto com os vídeos.

Como definiu Lévy, estes DVDs seriam hiperdocumentos, pois se compõem de hipertextos dentro de uma rede *offline*. A visão, audição, tato, e interpretação são acionados a partir deste objeto digital, por meio das ilustrações, animações, legendas, informações sobre o período histórico, e com interatividade.

Ao apontarmos como um dos objetivos de nossa aula, conhecer sobre este os primeiros agrupamentos humanos, temos em mente o trabalho com a empatia com essa vida tão primitiva, no sentido de ser a primeira relação dos seres humanos com a natureza num ambiente muito diferente do atual.

O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está construído nela previamente (concretamente: todo o sujeito nasce na história e cresce nela). O que o sujeito precisa é assenhorear-se de si a partir dela. Ele necessita por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo. (RÜSEN, 2007, p.107).

Assim, entendemos estes OEDs, estes conteúdos e a formação histórica: um meio de levar este indivíduo a aprender a si mesmo, olhando as transformações e as permanências do ser humano ao longo dos tempos. Apropriando-se desta História, colocando no lugar daquele ser tão distante, tendo empatia com esta experiência. Além disso, falar sobre a “pré-história” é se deparar com uma abundância de filmes que influenciam e chegam a este público infanto-juvenil e que deve ser estimulado a conhecer melhor sobre este período, utilizando os caminhos historiográficos: as fontes, a reflexão e os conceitos.

Esta apropriação histórica se dá sobre três operações: experienciar, interpretar e orientar: ampliar o olhar sobre uma temporalidade, experimentar, ou imaginar a vivência do homem em diferentes tempos; interpretar esta experiência inserindo-a na vida prática, em sua orientação na vida cotidiana. (RÜSEN, 2007). Por exemplo, ao ver um filme, uma imagem sobre este período e poder olhá-los de maneira crítica, com mais profundidade.

Como reflete Lee (2006, p.133): “Todos que conhecem qualquer coisa sobre educação histórica concordam que há mais na história do que o conhecimento de lembranças de eventos passados, mas nem sempre a concordância sobre o que esse mais deveria ser [...]”. Temos em mente, uma formação histórica que desenvolve

competências cognitivas, interpretativas e ampliaria as experiências dos sujeitos ao estudarem sobre o passado. Em torno desta formação, alguns conceitos podem ser tomados como critérios de análise na efetividade desta formação: o desenvolvimento da empatia; autocrítica; liberdade para o ser; amplidão temporal. (RÜSEN, 2007).

Conclusão

Utilizar um recurso digital em sala de aula se mostra um desafio, tendo em vista, a realidade de muitas escolas de não poder oferecer um equipamento adequado e o espaço para seus alunos e professores. Mas, também quando se há possibilidade do uso destes recursos, constatamos que a interdisciplinaridade, a relação com as mídias, os filmes, as notícias são aguçadas por tais recursos. E, pensando no ensino de história que quer promover a empatia, a sensibilidade e análise argumentativa, os vários elementos trazidos e proporcionados por um hipertexto, torna-se um recurso rico, para visualizar, ambientar, ouvir e ler sobre experiências do homem em diferentes temporalidades, agora em *zoom*.

Assim, acreditamos que esses materiais, se tornam aliados dos professores de história, quando acrescido de questionamentos e aprofundamentos, com respaldo e embasamento historiográfico e teórico. Mesmo estes recursos, os OEDs que analisamos não serem oferecidos *online*, ou seja, na *internet* e acessível a todos, esses objetos de aprendizagem se tornam importantes, para reconhecermos e acionarmos: os conhecimentos prévios dos alunos e todas as relações que estes fazem naquele momento da apresentação, na sala de aula. Um recurso para potencializar a argumentação e fazendo-os experienciar um contexto tão longínquo e primitivo ao mesmo tempo.

Referências

- BARROS, Daniela M. V; ANTONIO JUNIOR, Wagner. Objetos de aprendizagem virtuais: material didático para a educação básica. *Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa*, v.4, n.2. 2005. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/006tcc1.pdf>. Acesso em: 24 mar.2017.
- SÃO PAULO. Flávia P.R. Craveiro. BRAICK, Patrícia R. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. SP: Moderna, 2011. DVD-ROM.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014 história ensino fundamental anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba, 2006. Disponível em: <revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>. Acesso em: 24 mar.2017.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. *O que é virtual*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- PRETTO, Nelson de Luca. Escolas Muradas. *Anuário TIC Educação 2014*. São Paulo, SP: CETIC, 2015. Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf . Acesso em: jun. de 2016
- RESENDE, Murilo J. de. *O pensamento histórico em redes hipertextuais*. 2013. 187 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- RÜSEN, Jörn. Didática- funções do saber histórico. In:____. *História Viva*. Brasília: UNB, 2007. P. 85-133.
- SCHIMIDT, Maria A. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História e Ensino*, Londrina, v.15, p.9-22, ago. 2009.
- OLIVEIRA, Sandra R. F. de. Pontes, jabuticabeiras, princípios pedagógicos e o ensino de História. *História e Ensino*, Londrina, v. 15, p.183-196, ago.2009.

O RECIFE E O LIXO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE CYBER ESPAÇO E ENSINO DE HISTÓRIA

Sílvia Ricardo Gouveia Cadena*
Juliana Alves de Andrade**

RESUMO

Este relato de experiência é oriundo da oficina O Recife e o Lixo, fruto do projeto, O Presente Como Tema: Contando Histórias Por Meio de Personagens Digitais, elaborado para o PIBID, ministrada para as turmas do Ensino Fundamental da Escola Dom Bosco, no Recife. Seu principal objetivo foi trazer a reflexão sobre os atuais problemas ambientais da cidade e suas relações com aqueles enfrentados no séc. XIX.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Cyber espaço. Ensino Fundamental.

Introdução

O projeto O Presente Como Tema: Contando Histórias Por Meio de Personagens Digitais nasceu a partir da realidade experimentada na execução do PIBID, no ano de 2014, durante as aulas de História da Escola Dom Bosco, da rede estadual de educação, localizada no bairro de Casa Amarela, em Recife. Em específico, as turmas do Ensino Fundamental do turno da tarde. Por meio desta prática, algumas demandas do corpo discente puderam ser percebidas. A primeira delas, a vontade dos alunos em serem ouvidos e expressarem suas opiniões, parecendo ser raro os momentos em que

*Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE. Ex-bolsista do PIBID de História/2014. Email: cadenaufpe@gmail.com

**Doutora em História. Professora Adjunta de Metodologia do Ensino de História e Estágio Supervisionado na Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE. Orientadora do Projeto sobre história e mídias sociais no PIBID História/UFRPE. Email: julianadeandradee@hotmail.com

estas crianças e adolescentes tinham espaço para dialogar com indivíduos do mundo adulto e formal. Já a segunda, estava diretamente ligada na necessidade de se abordar os assuntos estudados de forma mais dinâmica, renovando o currículo de História. Não é difícil perceber a necessidade de se abordar os assuntos vistos em sala de aula de maneira mais dinâmica. Como também, não é difícil de enxergar a necessidade que o currículo de história precisa ser renovado, com novos temas e objetos. No entanto, não se pode correr o risco de torná-los meramente atrativos e sem profundidade, menosprezando assim as potencialidades dos estudantes. Pois por meio desta perspectiva, o professor é visto quase que como aquele personagem dos contos infantis, o Flautista Mágico, que conduz seus ratos hipnotizados. A ideia é justamente oposta a esta, aqui o grande foco está em tornar o conhecimento histórico inteligível, de forma que seja aplicável nas reflexões de mundo destes discentes, afastando desta maneira a passividade ante suas realidades.

Para isto, Optou-se pelo uso de temáticas relativas às suas vivências, além da apropriação do linguajar da *web* e criação de perfis de personagens históricos em redes sociais. Com a utilização de tais temáticas, nos mais distintos períodos, como o lixo, a escola e a propaganda, visou-se trazer questões relativas ao presente como forma de problematizá-lo historicamente e despertar criticidade ao seu meio. Segundo Andrea Montellato e Conceição Aparecida Cabrini (2007), a escolha dos temas deve partir de uma realidade local, contemporânea. Assim, através dele, se pode conseguir uma janela para o mundo. Esta perspectiva pode ser encontrada nos PCNs⁵³ do Ensino Fundamental (1998), onde tais conteúdos acabam por proporcionar a compreensão de que os atuais problemas da sociedade não podem ser explicados unicamente no presente.

Outra importante contribuição ao se trabalhar sobre a concepção de eixos temáticos, está em elucidar a ideia de história como um processo. Isto posto, se favorece a percepção das transformações, permanências, semelhanças e diferenças, além de facilitar a identificação dos ritmos de duração. Proporcionando assim, a formação de uma consciência histórica em jovens e crianças.

⁵³ Parâmetros Curriculares Nacionais

Com a proposição das mais recentes perspectivas historiográficas, onde novos temas passam a ganhar a atenção da História, a disciplina não estaria mais focada apenas em “grandes eventos” ou em estruturas de modo de produção, o que termina encobrindo o indivíduo “comum”. Portanto, o projeto ao optar por contar a História por meio de determinados temas, torna propícia a criação de personagens(sejam reais ou passíveis de existirem), algo de grande importância para que o alunado compreenda que histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas.

Já a confecção de personagens históricos como utilizadores das redes sociais, tem em sua concepção, tornar os “grandes heróis” da História em seres mais humanizados e próximos dos alunos, bem como evidenciar os acontecimentos, ou dar voz para aqueles que não ocupam lugar privilegiado no panteão sagrado da historiografia. As atuais pesquisas históricas, bem como a utilização de outras fontes documentais alicerçam tal visão, na medida em que se articula a micro e a macro-história, mostrando, que através do estudo da vida de pessoas “normais”, aquelas fora do espectro tradicional de poder, podemos entender aspectos singulares e gerais daquela sociedade e período pesquisado.

Colaborando com isto, está a utilização da linguagem dos meios de comunicação na confecção dos recursos didáticos, como por exemplo, o *facebook* de um personagem histórico, colocando-o no mesmo patamar de um aluno, mostrando aos jovens que ao teclarem estariam escrevendo História também.

Outro fato contributivo para o uso do linguajar midiático, está no fato de que vivemos em uma sociedade de massa e de consumo, onde o contato intenso com os meios de comunicação produz impactos sociais expressos em sala de aula. Desta forma, propusemos dar um caráter pedagógico ao *massmedia*. Seja através dos debates críticos acerca de seus conteúdos, ou por meio das avaliações que foram realizadas por alunos em espaço digital, haja visto a grande facilidade em que circulam neste meio.

Assim, a escolha pela criação de um espaço digital para a execução do projeto, a *homepage* do Historbook (<http://www.historbook.blgspot.com>), seria de grande importância. A página em questão teria a função de abrigar os recursos didáticos utilizados em sala, bem como um local para avaliar o conhecimento que fora experimentado nas intervenções/oficinas por meio de questionários on-line propostos aos discentes. Outros importantes fatores que influenciaram esta decisão, residem na

possibilidade da ampliação das fontes de pesquisa que a internet propicia, apresentando uma variada lista de fontes virtuais que buscassem favorecer a pesquisa do alunado e possibilitar saberes acadêmicos ainda não experimentados para mundo escolar.

Desenvolvimento

Cada intervenção realizada tinha como proposta trabalhar o conteúdo programático e sua temática específica (escolhida pelos alunos) por meio da utilização de perfis de personagens históricos, reais ou possíveis de existirem, como forma de elucidar o conhecimento. Através deles, esperava-se serem percebidos aspectos sociais, culturais e econômicos de um determinado período.

Para a oficina O Recife e o Lixo foram necessários quinze dias de preparação. Foram realizadas pesquisas acerca da historiografia relativa à temática do lixo na cidade, sobretudo com o recorte cronológico do século XIX, já que o conteúdo programático das turmas do oitavo ano tratavam da chegada da família Real, em 1808. Além disto, neste período, foram criadas no *software CorelDraw X5*, as postagens dos personagens históricos e construção de slides, pelo aluno bolsista e professora orientadora do projeto. Cada intervenção durou quatro horas/aula por turma e o prazo para que os discentes respondessem ao questionário virtual, de quinze dias após a exposição em sala.

A elaboração da página de internet do Historbook, tinha a função de armazenar os conteúdos expostos em sala e local para avaliação do conhecimento, por meio de produção textual. Além disto, visava facilitar o acesso a pesquisa, pois já estariam na internet. Na página, os conteúdos das aulas ficavam divididos e disponíveis por turmas (do 6º ao 9º ano). Em cada uma dessas áreas, constavam ícones referentes as intervenções/oficinas, onde clicando poderiam acessar o material didático que fora utilizado em sala, bem como questionário e demais materiais.

A avaliação do conhecimento evidenciado pelas intervenções se dava em dois momentos. O primeiro era aferido por meio de debate em sala de aula, onde os estudantes tinham liberdade para exporem suas opiniões a despeito dos conceitos apreendidos. Já o segundo, se dava em espaço virtual, onde o aluno acessava a página

do projeto. Nela, encontrava um questionário contendo de quatro a cinco questões subjetivas. As perguntas eram efetuadas com o auxílio dos próprios personagens digitais e versavam sobre o conteúdo experimentado em sala.

Cabe ressaltarmos aqui como a questão do conceito de anacronismo é abordado neste projeto. O fato de personagens utilizarem redes sociais mesmo que estas tenham sido criadas posteriormente a sua morte, consiste em utilizar conceitos e ideias de uma época para entender fatos e situações de outro tempo. Vale salientar, que tal ponto é crucial para o entendimento do exercício do ofício de Historiador, no sentido do que ele deve evitar. Portanto, tal conceito é apresentado e discutido com os grupos de alunos, servindo como pontapé para uma breve explicação da História como ciência.

Ainda neste sentido, fora criado um slide⁵⁴ onde são apresentadas legendas que ajudam a situar os alunos, principalmente aqueles que não assistiram à exposição em sala e têm acesso fora da escola, em relação se as falas e imagens corresponderiam, de fato, a um dado personagem. Além disso, se fazem presentes nos slides, o local de onde determinada fala fora retirada. Algo de extrema importância, pois aponta para um material que este aluno poderá buscar caso queira se aprofundar. Afora o fato de servir como exemplo de procedimento que deve ser adotado no âmbito de pesquisa.

O grande objetivo do projeto era partir do conjunto de experiência vividas por aqueles grupos de alunos e relacioná-las com os conteúdos prescritos. Assuntos como a Guerra Fria ou Antiguidade Grega, serviram como base para discussões sobre indústria cultural e educação, respectivamente. Para melhor ilustrar o funcionamento do Historbook neste presente relato, tendo em vista as limitações de espaço, optamos por utilizar a primeira das oficinas que foram ofertadas aos alunos, O Recife e o Lixo.

Atentando que o conteúdo curricular a ser abordado na sala do oitavo ano seria a chegada da família Real ao Brasil em 1808, foi necessário se debruçar sobre os desdobramentos de tal acontecimento e os impactos que tal situação suscitou. Como a ideia do projeto é partir de uma realidade local, foi fundamental tentar compreender de que forma tal evento causou impactos na cidade.

Segundo Sandro Silva (2011), em sua dissertação, o Recife fora influenciado pelo afã de modernização do período e com ele buscou padrões de civilização adotados

⁵⁴ O slide com instruções para leitura das postagens no Historbook pode se acessado em : <http://historbook.blogspot.com.br/2014/08/e-haja-lixo.html>

pelos europeus. Tal busca, pôde ser percebida nas reformas urbanas da cidade e o discurso científico que dava suporte a visão higienista no combate aos miasmas durante o século XIX. Manuela dos Santos (2009), em sua dissertação, nos mostra que o discurso da higiene era forte o suficiente para gerar mudanças estruturais na cidade ao longo do período. Além disso, apresenta no decurso de seu texto, relatos de cronistas e viajantes sobre a realidade e o cotidiano no Recife, que mesmo dotada do afã pela modernidade, sofria (ainda sofre) de vários problemas estruturais. Podemos citar entre eles, o péssimo estado de conservação de suas ruas, sujeira, rede de esgotamento precária e falta de água potável.

Deste modo, traçado o panorama local, tomamos o problema do lixo e suas relações como tema a ser debatido. Assim, a oficina “O Recife e o Lixo”, tinha como objetivo trazer a reflexão sobre os atuais problemas ambientais, principalmente a questão do lixo e saneamento do Recife. Para isso, se valeu dos atuais problemas da cidade através da visão de turistas e nacionais durante a Copa do Mundo 2014. Nos slides foram apresentados trechos de matérias de jornais digitais da cidade, onde os relatos sobre o grande alagamento, no dia do jogo entre Alemanha e Estados Unidos ganharam destaque. A partida foi realizada na Arena Pernambuco, em São Lourenço da Mata.

"Alagamento no Recife. Teddy Goalsevelt guiando nosso carro pelas águas. Indo para o estádio!"



Texto e imagem retirados de:
<http://www.mg.superesportes.com.br/app/18,625/2014/06/26/interna-noticia,30911/selecoes-da-alemanha-e-dos-eua-citam-chuvas-pelo-twitter-e-postam-fotos-do-alagamento.shtml>

O Recife e o Lixo

Slide utilizado na oficina. Retirado de: <http://historbook.blogspot.com.br/2014/08/e-haja-lixo.html>

Diante disso, foi possível criar um paralelo com a capital pernambucana nos idos do século XIX, por meio dos textos pesquisados e com ilustração de depoimentos de estrangeiros que passaram por Recife. Entre eles o Pastor Daniel Kidder, Charles Darwim e Henry Koster, todos com respectivas postagens no Historbook. Vale destacar a visão eurocêntrica que estes personagens possuíam não passou batida em sala de aula, cabendo observações a esse respeito.

No caso do slide abaixo, elaborado pelo bolsista e sua orientadora do projeto, temos a fala de uma possível moradora da cidade do século XIX. No entanto, o linguajar apresentado pela mesma e sua colega que comenta a postagem, está impregnado de gírias e coloquialismos de nossos dias. A intenção desta linguagem, bastante utilizada pelos nossos jovens, é de elucidar ainda mais as permanências que envolvem aquela situação e fomentar o debate em sala. Além disto, a utilização de uma personagem fictícia, tida como sujeito “comum”, auxilia na compreensão de uma História na qual todos fazem parte.

 **historbook**



Emanuelina Mendonça Bulhões.

Cade esse povo que não recolhe o lixo?! Hum!
 Óa, o que tem de rato e barata aqui na rua né brinquedo não!
 A gente paga imposto pra que?!
 E outra, quando é que essas obras vão terminar heim?
 #Chateada #ChegaDelmpostos

Curtir - Comentar - Compartilhar janeiro de 1864

👍 15 pessoas curtiram isso.



Clemência Aparecida Lins



Curtir - Responder - 👍 15

Slide com postagem de moradora fictícia. Retirado de:
<http://historbook.blogspot.com.br/2014/08/e-haja-lixo.html>

A influência exercida pela Europa, em especial a França, naquilo que vai ser considerado como padrão de civilidade no Recife, não será visto apenas em relação ao aspecto estrutural. No slide a seguir podemos perceber que a questão comportamental seguirá os ditames franceses. Além disto, a postagem apresenta a forma como os habitantes da cidade se desfaziam de fezes e urina.



historbook

Maria João Pinto Ferreira.
Essa é a minha foto antes de ir à Santa Missa. Linda e toda trabalhada na fé. Mas infelizmente, ao passar pela frente de um sobrado dessa cidade não civilizada, me jogam água de um penico. Custava gritar água vai?
#AtéQuando? #MaisCivilização #AindaMoroEmParis

17 de maio de 1852

20 pessoas curtiram isso.

Slide com postagem de moradora fictícia. Retirado de:
<http://historbook.blogspot.com.br/2014/08/e-haja-lixo.html>

A ideia é que por meio do conteúdo abordado, se torne possível a compreensão de que nossos atuais problemas da sociedade não conseguem ser explicados unicamente por meio do presente. Outra perspectiva abordada nesta oficina é a noção de que a produção do lixo não é apenas um problema local e toca diretamente na questão do consumo. Desta maneira, o vídeo documentário “História das Coisas” (2005), de Anne Leonard, explorava tais aspectos. Atentando que o consumo inteligente é uma prática necessária na redução de resíduos para o meio ambiente.

A avaliação do conhecimento revelada pelo debate em sala de aula se mostrou bastante exitosa. Muitos alunos deram depoimentos bastante similares aos dos personagens. O que comprova o fato de que o assunto era bastante pertinente e fazia parte de suas rotinas. Após apresentar a visão que estrangeiros tiveram da cidade no período da copa e discutir as questões da atualidade, fora questionado aos discentes se o passado de nossa cidade seria muito diferente. Inúmeros alunos responderam de cara que sim, pois no passado tudo era melhor. Tal linha de pensamento, se utilizarmos a classificação proposta por Jörn Rüsen (2001), pode ser compreendida como uma Consciência Histórica Exemplar, onde há uma tentativa de estabelecer a existência de exemplo do passado para o presente.

A outra forma de aferir a apreensão do conteúdo proposta pelo projeto seria o preenchimento do questionário⁵⁵. Em específico o da oficina O Recife e o Lixo, era composto por quatro questões subjetivas. Em nenhuma delas se esperava respostas na base do decorar. Na realidade, tratava-se muito mais de perceber a aplicabilidade do conhecimento e ver se os discentes conseguiam fazer associações entre o passado e o nosso presente.

As questões foram respondidas via internet e no período de uma semana. 10 alunos do 8º ano, de cerca de aproximadamente 20 que assistiram a intervenção, responderam de maneira satisfatória o questionário. A princípio, tal resultado não parece ser algo muito significativo em termos quantitativos, mas vale salientar que o exercício fora respondido fora da sala de aula e, em muitos casos, durante o fim de semana. Além do mais, não valia nenhuma espécie de pontuação extra. Assim, aqueles que o participaram do questionário o fizeram de forma voluntária e com motivação intrínseca. Diante da participação de 50% dos alunos do oitavo anos, *feedbacks* positivos em relação à intervenção por parte dos discentes e a relevância do tema, optamos por realizar a oficina nas demais turmas do Ensino Fundamental. Somados os índices de participação em todas as turmas, 50 alunos, de cerca de 80 que assistiram a intervenção, responderam de o questionário.

⁵⁵ O questionário está disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1WsUACrUug--11oKDG0mQniFyh3J-e2Cgd5oobRsGw68/viewform>

Conclusão

Para partir das realidades experimentadas pelo discente em seu cotidiano, se faz necessário está atento ao que estes jovens pensam e expressam sobre o mundo. Muitas vezes é comum que saíamos de nossa zona conforto para que tenhamos acesso aos nossos alunos. Não se pode desprezar suas músicas, seus *games* e sua frequência em redes sociais. O professor tem que está sensível a tudo isto, não apenas por uma questão de saber se chegar ao aluno, mas sim, por ver ali possibilidades de aprendizagem e problematizações. Os temas socialmente vivos estão aí. Em nenhum momento durante a trajetória de execução do projeto do PIBID fora percebido turmas que se negassem a discuti-los, muito pelo contrário, as participações foram intensas e os debates acalorados.

A possibilidade de trabalhar com temas relacionados ao presente do alunado torna imprescindível a realização de uma pesquisa bastante aprofundada a despeito do assunto que será abordado, e o como será levado para sala de aula. As oficinas realizadas com o Historbook demandaram estes cuidados. Desde a pesquisa bibliográfica em relação ao tema, até o cuidado na elaboração dos personagens que viveram ou passaram pelo Recife e se depararam com as péssimas condições sanitárias da cidade. Entre os viajantes, Charles Darwin, Dom Pedro II, Pastor Daniel Kidder e os moradores Henry Koster e José Tibúrcio P. Magalhães, com suas falas utilizadas integralmente com o adendo de *hashtags* em linguagem mais informal. Já a composição das personagens fictícias, Emanuelina Mendonça de Bulhões e Maria João Pinto Ferreira tinham a intenção de mostrar as vivências dos moradores comuns da cidade e suas relações com o lixo.

Para percebermos os êxitos que o projeto teve em junto aos alunos, além do bom aproveitamento no que se refere a realização dos questionários, devemos levar em consideração aquilo que não é mensurado quantitativamente, como os debates e as

palavras elogiosas ao projeto que partiram de alunos e professores de distintas matérias da Escola Dom Bosco. A oficina “O Recife e o Lixo”, da qual tratou este texto, gerou tamanho interesse dos discentes do 8º ano, que acabou por virar tema de sua feira de ciências. Estes e os demais elementos que foram apresentados ao longo do artigo, nos leva a crer que os conhecimentos construídos por meio do projeto gerou nos discentes outra visão sobre a disciplina. Uma História mais humana foi exposta e, com ela, a ciência das forças que agem sobre eles e a possibilidade de se enxergarem como autores de suas histórias.

Referências

- BOTELHO, CARLA. O Calçamento do Recife no Século XIX. *Revista do Arquivo Público*, Recife, p. 45-53, out. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História* (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). v. 3. Brasília: MEC, 1998.
- CARVALHO, Marcus J. M. *Liberdade: Rotinas e Rupturas do Escravismo no Recife, 1822-1850*. Recife: ED. Universitária UFPE, 2001. p. 01-91.
- MONTELLATO, Andrea. CABRINI, Conceição Aparecida. A História Como Uma Janela Para o Mundo. *Revista de História*, 2007. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/a-historia-como-uma-janela-para-o-mundo> . Acesso em: 22 Mai.2014.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- SANTOS, Manuela Arruda dos. *Recife: Entre a Sujeira e a Falta de (Com)Postura 1831-1845*. Disponível em: http://200.17.137.108/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=480 . Acesso em: 20 de jul.2014.
- SILVA, Sandro Vasconcelos da. *O Costume da Praça Vai à Casa: As Transformações Urbanas e Suas Influências Sobre os Costumes da Classe Burguesa do Recife Oitocentista (1830-1880)*. Disponível em: http://200.17.137.108/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1339 . Acesso em: 20 de jul.2014.

RESENHA: COSTA, MARCELLA ALBAINE FARIAS DA. ENSINO DE HISTÓRIA E GAMES: DIMENSÕES PRÁTICAS EM SALA DE AULA. CURITIBA: APPRIS, 2017

Rômulo Rafael Ribeiro Paura*

Pensar e repensar práticas e métodos de trabalho em sala de aula é fundamental para o aperfeiçoamento das experiências pedagógicas. Compartilhar experiências exitosas e inovadoras com a comunidade acadêmica e docente deveria ser um ato trivial e constante. Só por esse motivo o livro da professora e historiadora Marcella Albaine já se justifica como importante leitura.

A obra *Ensino de História e games* contribui para o debate acadêmico e pedagógico com um tema novo e cada vez mais difícil de ficar à margem das experiências de sala de aula: os usos de jogos eletrônicos. Também conhecidos como *games*, podem ser jogados em diferentes plataformas - computador, console, tablets e celular - e fazem cada vez mais parte da realidade de alunos e professores. Seu uso muitas das vezes já invadiu as salas de aula e é um recurso formativo extraclasse de diferentes habilidades e competências dos estudantes. Por conta disso, refletir sobre os usos dos *games* no ensino e aprendizagem é uma tarefa na qual muitos educadores terão que se debruçar e é exatamente isso que Marcella faz em seu livro. Seu objetivo central é compreender como que os *games* podem ser utilizados para construir experiências concretas de aprendizagem.

Marcella Albaine é pesquisadora na área de Ensino de História, tem especialização em Tecnologia da Informação Aplicada à Educação e mestrado em

* Professor de História do Colégio Pedro II e mestre em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Educação pela UFRJ e, atualmente, é doutoranda em História pela UNIRIO onde pesquisa ensino de História e materiais didáticos digitais. Paralelo a isso, é professora de História na educação básica. Sem dúvida essa dupla experiência como pesquisadora e professora contribuíram positivamente para os resultados que vemos em seu livro.

A obra inicia com a reflexão da autora sobre sua experiência em sala de aula e como ela percebe que a ludicidade pode ser um caminho prazeroso para o conhecimento e a necessidade de repensar constantemente suas práticas e métodos a partir da experiência dos seus alunos, jovens com o perfil de estarem imersos na cibecultura. É da sala de aula do sexto ano do ensino fundamental que surge sua inquietação de professora e pesquisadora que a leva a elaboração e execução da atividade e da pesquisa que são o objeto central do presente livro.

A atividade envolveu seus alunos do sexto ano na ocasião em que estavam estudando Roma Antiga. Após sondar os interesses dos discentes sobre jogos eletrônicos e fazer uma discussão com eles a respeito dos elementos que compõe os jogos, Marcella Albaine propõe que eles façam um roteiro de um *game* que tenha como tema o assunto estudado por eles: Roma Antiga. A metodologia empregada pela autora na atividade em questão é apresentada logo na introdução do livro e os três capítulos que compõem a obra tratam dessa experiência em sala de aula e do conjunto de reflexões teóricas e práticas sobre os usos possíveis de *games* como ferramenta pedagógica, seus desafios e os possíveis ganhos no processo de ensino-aprendizagem. Tais reflexões são importantes para interessados nesse assunto e também permite que professores e pesquisadores possam ir além do que foi feito pela autora em sua atividade.

No primeiro capítulo “Os *games* como possibilidade: que História é essa?” a autora faz uma reflexão sobre a história que pode ser construída, ou pensada a partir dos *games*. Esse capítulo é dividido em duas partes. Na primeira, a autora dá conta do debate sobre os jogos digitais e a relação com o ensino e problematiza temas como as possibilidades narrativas dos *games*, o conceito de *gamificação* e a distinção entre jogos educativos e jogos educacionais. São questões fundamentais para pesquisadores e docentes que desejam se inserir na temática dos jogos eletrônicos e educação.

Na parte seguinte do capítulo o tema de discussão passa a ser a relação entre *games* e História no contexto escolar. A autora defende que o lúdico deve ser apropriado

às experiências pedagógicas no processo de construção do conhecimento histórico na escola devido a sua capacidade de criar vínculos. Ela mobiliza diferentes referências da área da Educação e Ensino de História para embasar sua argumentação. O ponto central trabalhado pela autora é a aproximação e afastamento entre a narrativa da história escolar, geralmente linear e eurocêntrica, e a narrativa dos jogos. Para ela os jogos possibilitam o usuário-aluno se colocar como sujeito histórico tendo que tomar decisões, escolher caminhos, vivenciar conflitos e incertezas, podendo assim entender que vários “futuros” são possíveis. Ao ressaltar as diferenças e especificidades entre essas duas narrativas, a autora defende que a articulação entre ambas pode ser produtiva e alerta para cuidado de não se escolarizar demais os games e tirar deles o seu caráter lúdico para aproximá-lo da realidade escolar.

As reflexões em todo esse primeiro capítulo apontam para as possibilidades e cuidados que devem ser considerados para fazer uso dos *games* nos espaços escolares com um propósito pedagógico. A leitura dessa parte do livro nos permite pensar e repensar nos diversos desafios existentes para superar as dificuldades e limites do mundo escolar na tentativa de implementação de práticas pedagógicas mais próximas a realidade dos alunos e mais prazerosas.

No segundo capítulo, “O antigo funde-se ao novo: História Antiga em pauta”, a autora sai da teoria e apresenta o que é possível ser feito em uma experiência prática. Assim, Marcella Albaine transfere o debate teórico para o mundo real, com estudantes, professores e espaços de sociabilidade reais, com limites e potencialidades diversas e nos apresenta como foi a proposta de atividade realizada por ela com seus alunos.

Primeiro desafio da realidade escolar apresentado pela autora é o estudo da antiguidade com alunos do sexto ano. Ela destaca que muitas das vezes esses conteúdos são descontextualizados e distantes da realidade dos discentes, os materiais didáticos disponíveis usam imagens e documentos escritos apenas de forma ilustrativa e por vezes são feitas simplificações que dificultam, inclusive, o despertar de interesse por parte dos estudantes. A autora usa seus acúmulos como pesquisadora para avançar nessa questão e apontar saídas para esse desafio postos aos docentes que se deparam com a necessidade de lecionar História Antiga em tal contexto. Para ela, o uso de ferramentas do mundo virtual, são fundamentais para o aprimoramento do ensino de Antiguidade na escola.

Outro desafio é posto pelo próprio contexto escolar, para pensar nele a autora apresenta os elementos que compõem esse contexto. A escola na qual a autora atua como professora possui turno integral, tem perfil de ensino tradicional, ligada a um grupo religioso, e atende alunos de uma comunidade na Cidade do Rio de Janeiro. É importante salientar que a escolha do corpo discente se dá entre as famílias consideradas mais vulneráveis socialmente. A atividade foi realizada com os alunos do sexto ano e participaram dessa atividade um total de 15 alunos entre 11 e 13 anos.

Apresentado o perfil da escola, o contexto social dos alunos e a turma, a autora começa a apresentação da atividade. O primeiro passo dado foi no sentido de conhecer e mapear os jogos que fazem parte da realidade dos discentes. Para isso ela aplica um questionário com as seguintes perguntas: “Você costuma jogar games digitais? Se sim, diga o nome e o que você aprende com ele(s).” O passo seguinte foi fazer uma discussão em sala a respeito dos elementos que compõem esses jogos: cenário, objetivo, personagens etc.

O contexto de realização da atividade é permeado pelas aulas de História da turma, cujo tema era Roma Antiga. Assim, a autora apresenta todos os passos que ela deu no processo de ensino-aprendizagem desse tema, apresenta sua sequência didática, com aulas que fizeram uso de materiais diversos – do livro didático à pesquisa na internet. Após esse contato inicial com o conteúdo ela propõe aos alunos a elaboração de um roteiro de *game* com o contexto histórico trabalhado. O jogo deveria ter nome, tema, objetivo, descrição do cenário, nome dos personagens e suas características, tudo isso com base no estudo e na pesquisa sobre o período histórico estudado.

Os resultados materiais dessa atividade se encontram nos anexos do livro. Nele podemos ver as respostas dadas pelos alunos na enquete inicial, o roteiro do game e a ilustração produzida por eles. Assim, com a descrição passo a passo da atividade e com os anexos é possível o leitor avaliar a dimensão e os limites da atividade realizada e os seus resultados, dando concretude ao que foi feito e permitindo diferentes análises.

E se fosse possível materializar um dos roteiros produzidos pelos alunos em um *game*? Com uma pergunta análoga a essa a autora inicia o terceiro e último capítulo de sua obra - “Materializando ideias”. O capítulo é dividido em duas partes, logo na primeira a autora trata das possibilidades e desafios para a concretização dos *games*, apresenta um conjunto amplo de *softwares*, em sua maioria gratuitos, que permitem a

produção de *games*. Os dois grandes desafios dessa etapa para o professor que pretenda colocar essas ideias em prática são: o domínio dessas ferramentas tecnológicas, embora com boa parte desses *softwares* tenham uma linguagem amigável, é necessário ter o mínimo de conhecimento de programação e afinidade com as tecnologias de informação; outro desafio, é o domínio da língua inglesa, pois tais programas são em sua maioria constituídos nesse idioma. No final dessa parte do capítulo é retomado a discussão entre jogos educativos e jogos educacionais, pois, para a autora, pouco vale um jogo com tecnologia de ponta se não tiver uma finalidade pedagógica, da mesma maneira que não adianta ser um jogo pedagógico que não desperte o interesse dos alunos.

Após apresentar as possibilidades técnicas de produção de *games*, a autora trata dos desafios para a formação de novos educadores. Ou seja, como a universidade tem contribuído para a formação de profissionais capacitados para trabalhar com essas novas tecnologias. Para analisar essa questão ela faz uso de falas de licenciandos de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e de alunos do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação Aplicadas à Educação (PGTIAE). Nas falas selecionadas dos licenciandos é possível perceber dois entraves relacionados aos *games*: primeiro em como aplica-los em sala de aula e, segundo, a resistência que há na academia de se produzir conhecimento a respeito dos jogos eletrônicos. Com as falas dos colegas do PGTIAE a autora conclui o capítulo ressaltando que para fazer uso dos *games* em sala de aula é preciso apoio técnico e pedagógico da instituição e um reconhecimento social de que é possível aprender jogando. Em suma, é necessário superar não só os limites técnicos que os jogos geram, mas também os limites pedagógicos.

Nas conclusões, Marcella Albaine faz um apanhado de tudo que escreveu em seu trabalho e em seguida faz um balanço dos resultados desse processo de pesquisa e prática pedagógica. No balanço ela destaca três pontos centrais. O primeiro é a necessidade de diálogo entre a História escolar e a pesquisa acadêmica na área de Ensino de História, por transitar profissionalmente nos dois mundos a autora tem afinidade para concluir que ambas devem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem e na construção do conhecimento, sem hierarquia entre elas, uma vez que a escola é, assim como a academia, um local de produção de ideias e saberes. O segundo ponto é

que a atividade permitiu a professora se aproximar do universo dos seus alunos, ainda que com muitas restrições ela avalia essa aproximação como algo positivo, mantendo assim coerência com toda a concepção pedagógica que ela mesma defende em seu trabalho, colocando os alunos como sujeitos e o processo de ensino-aprendizagem numa relação dialógica entre docente e discente. Por fim, como terceiro ponto, ela acredita que o resultado de sua pesquisa e atividade permite mostrar o quanto que os alunos são sujeitos históricos e devem ser respeitados como tais.

Por fim, a autora reconhece a incompletude de sua pesquisa e prática e aponta para o desejo de produzir um *game* criado e desenvolvido pelos discentes. Sem dúvida, diferentes caminhos para a realização dessa tarefa já foram expostos pela autora, resta aos leitores, professores e pesquisadores aguardarem os resultados de futuros trabalhos de Marcella Albaine e, porque não, desenvolver pesquisas e práticas pedagógicas que possam partir das indicações apontadas ao longo do livro, gerando experiências inovadoras e pavimentando caminhos na transformação do Ensino de História e na concepção de escola predominante.

Esse trabalho de Marcella Albaine é válido não só pelas indicações de caminhos e usos possíveis com *games* em sala de aula, mas também por servir de inspiração para novas práticas docentes. A autora prova que é possível sair do seu quadrado e fazer algo diferente ao tradicional em uma escola na periferia que atende aos filhos e filhas de trabalhadores, quase sempre excluídos de práticas pedagógicas inovadoras que os permitam ter um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Importante ressaltar que, mesmo sendo professora de História e pesquisadora da área de Ensino de História, o presente resultado de pesquisa e prática pedagógica é importante também para a reflexão de profissionais de diferentes campos do conhecimento que estejam envolvidos ou tenham compromisso com a educação. Acredito que rompendo barreiras disciplinares ficará mais fácil e será possível obter resultados mais consistentes em relação ao uso dos *games* em sala de aula. Como professor da educação básica compartilho com a autora muitas de suas inquietações e resalto que só coletivamente poderemos avançar no tema tratado no livro e, usando uma linguagem comum nos *games*, “passar de fase”.

ENTREVISTA IVONETE DA SILVA MENDES

Marcella Albaine Farias da Costa*

IVONETE DA SILVA MENDES

É pedagoga pela Faculdade Souza Marques, possui Pós em Educação Corporativa e Gestão Educacional pela Universidade Estácio de Sá. Atualmente está cursando especialização em psicopedagogia pela mesma universidade.

O tema em pauta é “Pedagogia de Projetos” e queremos que se sinta a à vontade para trazer tudo que ache relevante.

MA: Conheço um pouco da sua trajetória e recente atuação como diretora de uma escola da rede particular de ensino localizada na comunidade do Pavão-Pavãozinho, Copacabana-RJ. Para começar, gostaria que falasse um pouco sobre as especificidades de se trabalhar com educação em áreas de favela, levando em consideração o cenário atual da cidade do Rio envolvida em tantas dificuldades sociais, econômicas, políticas...

ISM: *Fico muito agradecida e lisonjeada com o convite da EBR em abrir um espaço abrangendo o assunto Pedagogia. Comecei minha vida profissional como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I há mais de vinte anos; sempre busquei trabalhar em escolas alternativas, fiz o curso*

* Doutoranda em História pela UNIRIO, mestre em Educação, especialista em Tecnologias da Informação Aplicadas à Educação e graduada em História pela UFRJ. Email: marcellaalbaine@gmail.com

com o saudoso Professor Lauro de Oliveira Lima com o qual meu olhar deixou de ser apenas de uma professora, tornando-se também de uma pesquisadora. Eu sempre aspirei uma escola libertadora, onde os alunos teriam prazer em ir pra escola e, para isso, tive que aprender a ser criança novamente para perceber o que despertava o interesse nos estudantes. Assim, brincávamos e aprendíamos, tudo isso construindo um ambiente com respeito e muita reflexão. Porém, era uma escola situada na zona sul do Rio, classe A. Com o passar dos anos fui desafiada a trabalhar fazendo a supervisão pedagógica em dez comunidades carentes, que na época já eram chamadas de áreas de risco. Deparei-me com outra realidade, uma mistura de medo, fé e sempre na esperança de contribuir para transformar aquelas mentes. Foi um período conturbado! O interessante foi que apesar do desnível social, a carência de afeto e desorganização familiar eram muito similares.

Diariamente me deparava com discussões entre professores de como motivar seus alunos e, principalmente, numa área de risco, onde muitas vezes os alunos não dormem durante à noite, onde a condição financeira é precária, onde respira-se violência em todos os níveis. Estudantes carentes de atenção e afeto, não havia um pensamento na possibilidade de se chegar a uma Universidade. Mudar esses conceitos e transformar a escola num espaço prazeroso foi e continua sendo nosso maior desafio. Quando fui chamada a trabalhar nessa escola onde atuo agora (por ter experiência em comunidades), procuro sempre estar com os professores nos intervalos, ouvir suas discussões sobre frustrações e aspirações de mudanças pedagógicas. O maior desafio para se trabalhar numa área de risco é, primeiramente, manter sua equipe unida e motivada, pois se não há respeito e afeto na relação, não há estímulo para enfrentar tantos obstáculos. O professor precisa do apoio da gestão, tanto pedagógico quanto emocional.

MA: Você poderia explicar aos nossos leitores o que é e como você chegou à Pedagogia de Projetos? Você a defende enquanto prática? Se sim, por quê?

ISM: *A ideia de transformar a pedagogia tradicional em pedagogia de projetos foi uma decisão tomada a partir de diversas reuniões, em princípio nos nossos cafés, com a perspectiva de mudar a forma com que estávamos trabalhando. Essa discussão levou quase um ano letivo. Como colocar em prática o que os famosos Piaget, Vigostsky, Wallon entre outros pensadores educadores já falavam no século passado? Assim surge um personagem que vem transformando e chamando a nossa atenção sobre a necessidade de mudança, com sua fala “radical” desconstruindo o conceito de escola, mostrando na prática que a melhor forma de aprender é através do interesse do aluno: personagem chamado de Professor José Pacheco, fundador da Escola da Ponte em Portugal e do Projeto Âncora em São Paulo, projeto esse*

inspirado por Paulo Freire e Célestin Freinet com o objetivo de transformar o discente em agente do seu próprio conhecimento, estimulando a autonomia em todos os processos da escola, onde a busca pelo conhecimento transforma os professores em tutores, em orientadores da pesquisa. Onde os alunos estão em constante reflexões sobre os conflitos desde a sala de aula, a comunidade, o bairro e outros assuntos. Onde são criadas assembleias direcionadas pelos próprios aprendizes, a fim de buscar soluções para o cotidiano da escola. Porém, sabendo de tudo isso, como colocar em prática?

Após uma reunião geral entre escola e família, decidimos trocar os livros didáticos por tablets no ano letivo seguinte. A família é importantíssima nesse processo de informação. Abrimos salas com aula de informática para os responsáveis, pois muitos não sabiam lidar com a tecnologia, e dessa forma, poderiam acompanhar os trabalhos dos seus filhos. Tudo começa com a agenda do dia, cada um constrói a sua rotina, foi a primeira dificuldade dos alunos. Como exemplo: colocar na agenda 30 min para pedir material de pesquisa. Administrar o seu tempo é muita responsabilidade! Após essa agenda, que é supervisionada nas turmas dos iniciantes, cada um vai buscar sua sala ou ambiente de pesquisa, como: sala de artes, informática, teatro, laboratório de ciências, etc. Cada professor especialista também passa a exercer o papel de tutor, ajudando o aluno a perpassar com o tema escolhido, por outras disciplinas, a fim de aprofundar seu conhecimento. A maior mudança que constatamos foi a organização e postura dos estudantes. Eles aprendem sem ter consciência que estão aprendendo, não se dão conta do quanto vão crescendo, pois a escola está tão estigmatizada na aula tradicional, que eles acham que só aprendem se fizerem provas escritas e se ditarem o conteúdo. Entendemos que numa escola de projetos os discentes são avaliados constantemente e individualmente, pois o contato com seu tutor e com outros professores especialistas, faz com que sejam tiradas as dúvidas particularmente e que poderão ser compartilhadas com os colegas, pois o aluno que sabe ajuda àqueles que não sabem, essa é a ideia. O maior objetivo é desenvolver o caráter e vivenciar a cidadania. Esses conceitos bem desenvolvidos tornam os indivíduos mais seguros e preparados para a vida.

MA: Na sua realidade escolar, como é feito esse trabalho com os projetos? Você e sua equipe encontram dificuldades e resistências? Como foi e é esse processo lá?

ISM: *O maior desafio foi fazer com que a equipe pedagógica acreditasse e assumisse essa nova forma de contribuir para a formação dos alunos, pois mudar essa ótica quando, na verdade, reproduzimos a escola que vivenciamos uma vida inteira, é difícil. É um desafio constante, tanto para os alunos como*

para os professores. O que cada escola precisa é resgatar a sua identidade. Não tem receita de bolo, o que deve ter é ousadia e vontade de acertar, pois o tradicional já sabemos que não está dando certo. A insegurança faz parte da construção desse processo, então deve-se ter coragem para mudar e saber que esse é um processo lento, cada um tem seu momento para amadurecer.

MA: A reflexão e a autocrítica docente são caminhos primordiais a um ensino de qualidade. Em que medida você acha que a Pedagogia de Projetos permite novos caminhos não só aos estudantes, mas também aos professores e professoras?

ISM: *Exatamente. Faz-se necessário ter reuniões constantes para a troca de experiências e dificuldades, para isso é preciso humildade em assumi-las, entendendo que, mesmo sendo adultos, ainda reproduzimos, algumas vezes, a falta de autonomia. Estamos em constante processo de crescimento e aprendizado. Ao alcançar essa maturidade, tanto o professor como o aluno estarão prontos para tomar decisões na vida em outros segmentos.*

MA: Com base em tudo que foi dito, qual é a mensagem final que você deixaria aos profissionais que queiram adotar o trabalho com projetos em seus espaços de atuação?

ISM: *Temos muitos materiais de pesquisa para estudo, mas não basta falar sobre teorias, é preciso abrir a mente e o coração para ter coragem de colocá-las em prática. Não pode ter medo de errar, a troca de experiências deve ser uma constância no processo e, finalmente, acima de tudo, o respeito e muito afeto. Os professores são o reflexo da gestão, assim como os alunos são o reflexo do professor.*