

ANAIS DO 4º SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

4º Seminário de Educação Histórica

**História, Narrativa e Identidade - Perspectiva da
Educação Histórica**

**Realizado nos dias 26 de maio, 03 de junho, 22 de setembro, 27 de
outubro e 24 de novembro de 2011**

Universidade Federal do Paraná

**Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
(Organizadora)**

**Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
Universidade Federal do Paraná**

CURITIBA - 2012

4º Seminário de Educação Histórica

FICHA TÉCNICA

Título:

Anais do 4º Seminário de Educação Histórica
“História, Narrativa e Identidade - Perspectiva da Educação Histórica”

ISBN: 978-85-64776-04-3

Realizado nos dias 26 de maio, 03 de junho, 22 de setembro, 27 de outubro e 24 de novembro de 2011

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
(Organizadora)

Colaboração e revisão técnica:
Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira
Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos
Thiago Augusto Divardim de Oliveira

LAPEDUH

Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

Universidade Federal do Paraná
2012

SUMÁRIO

APRENDER DIFERENTES FONTES HISTÓRICAS: UM ESTUDO COM ALUNOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. Ana Claudia Urban	05
O PROCESSO DE ESCOLHA E O USO DO MANUAL DIDÁTICO EM AULAS DE HISTÓRIA: O CASO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA. Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd.	14
EDUCAÇÃO HISTÓRICA E RELIGIÃO: ANÁLISE DE TIPOLOGIAS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA. Lucas Pydd Nechi	29
EDUCAÇÃO HISTÓRICA E IDEIAS DE ESCRAVIDÃO: PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO EM MANUAIS DIDÁTICOS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Lilian Costa Castex	46
DO IMPACTO DOS DIREITOS HUMANOS SOBRE A RESPONSABILIDADE DO HISTORIADOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE ANTOON DE BAETS. Johnny Roberto Rosa	60
A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE HISTÓRIA E OS CONHECIMENTOS QUE ENSINAM: APONTAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DE CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA. André Luiz Batista da Silva	76
JOVENS ALUNOS, FILMES HISTÓRICOS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: PROPOSTAS DE INVESTIGAÇÃO. Éder Cristiano de Souza	96
VÍDEOS DE INTERNET E ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUMAS POSSIBILIDADES. Jackes Alves de Oliveira.	116
A SOCIEDADE MINERADORA NO BRASIL COLONIAL E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA. Flora Morena Maria Martini de Araújo	131
O USO DO FILME “O GRANDE DITADOR” NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA Stella Titotto Castanharo	148

A APRENDIZAGEM HISTÓRICA SOBRE SOCIEDADE COLONIAL BRASILEIRA ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS. Vanessa Fronza.	164
“LIBERDADE, LIBERDADE QUERIDA”: A MARSELHESA E OS IDEAIS BURGUESES NA PRÁTICA DOS ALUNOS. Angelita de Paula	176

APRENDER DIFERENTES FONTES HISTÓRICAS: UM ESTUDO COM ALUNOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Ana Claudia Urban*¹
SEED/LAPEDUH

O presente trabalho tem como objetivo apresentar resultados de uma investigação sobre a forma como um grupo de alunos relaciona-se com diferentes fontes históricas. A pesquisa foi pautada em estudos e pesquisas na área da Educação Histórica, que abriga pesquisadores que centram seu foco de investigação na necessidade de conhecer e analisar as ideias históricas dos alunos e professores e, portanto, nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de ensino e aprendizagem que tenham como referência a História. Trata-se de uma linha de investigação que centra seu foco na necessidade de se conhecer e analisar as relações de alunos e professores com o conhecimento histórico, bem como na análise da forma pela qual a relação com fontes históricas colabora para a formação das ideias históricas e da consciência histórica de crianças, jovens, alunos e professores. A investigação que apresentamos ocorreu com alunos do 9º. Ano de uma escola pública estadual da cidade de Ponta Grossa e teve como principal preocupação a forma pela qual jovens estudantes relacionam-se com diferentes fontes históricas relacionadas à cidade. O recorte escolhido foi em função da existência de um discurso de que as pessoas pouco ou nada conhecem sobre a história da cidade, ou seja, não reconhecem na própria cidade evidências da história, com exceção do significado do tropeirismo na ocupação do território pontagrossense. A investigação inicial foi realizada a partir de questões, que buscavam conhecer justamente o que os alunos conheciam acerca da história da cidade e onde eles acreditavam existir provas sobre a história. Na sequência foi organizada uma atividade de visitação em locais da cidade, como prédios tombados pelo patrimônio histórico, que marcam diferentes atividades e momentos da história da cidade. Realizada a atividade foi proposta aos alunos a realização de um novo instrumento de investigação que solicitava o registro por parte dos alunos sobre o que aprenderam nos lugares visitados e sobre que documentos históricos conheceram nos lugares. A partir do primeiro grupo de respostas foi possível perceber que os alunos não mencionaram a questão do tropeirismo e registraram as questões relacionadas, por exemplo, à rede ferroviária e como os lugares visitados evidenciaram a presença dessa empresa na cidade. Quanto à ideia que os alunos possuem acerca de fonte histórica foi ampliada, tendo em vista que houve um reconhecimento dos espaços visitados como documentos que contam a história da cidade.

Palavras chaves: Educação Histórica – fontes históricas – ensino de História.

¹ Professora de História da Rede Estadual de Ensino do Paraná (SEED/PR) e Pesquisadora da LAPEDUH (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica/UFPR). claudiaurban@uol.com.br

As discussões envolvendo o ensino e a aprendizagem em História vem apontando significativas reflexões sobre a forma pela qual os alunos registram ou expressam o que sabem ou como aprendem História. Nessa direção o espaço escolar, especificamente a sala de aula, constitui-se em um espaço de discussão sobre o ensinar e aprender História. É um universo desafiador levando em conta todos os aspectos que perpassam a escola, aspectos estes amplamente conhecidos pelos professores; mas também desafiador por conter inúmeras possibilidades de reflexão sobre as relações entre o ensinar e a aprender. Também, deste espaço, emergem as indagações que povoam os pensamentos, os sonhos, os objetivos dos professores que, por certo, não abandonam a ideia de que o “aluno precisa aprender História” assim, organizam e reorganizam suas aulas sempre na intenção de que o aluno possa, de alguma forma, gostar, aprender História. É um movimento sem trégua, pois envolve os conteúdos, o livro didático, o planejamento, a avaliação, a organização das aulas e, em meio a todo este movimento, o ensinar História é constantemente indagado: como os alunos aprendem? Como registram seu conhecimento sobre a História?

O diálogo envolvendo o ensinar e aprender História encontra nas discussões e pesquisas da área da Educação Histórica, um campo de reflexão que leva em conta a necessidade de conhecer e analisar as ideias históricas dos alunos e professores e, portanto, nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de ensino e aprendizagem que tenham como referência a História. Trata-se de uma linha de investigação que centra seu foco na necessidade de se conhecer e analisar as relações de alunos e professores com o conhecimento histórico, bem como na análise da forma pela qual a relação com fontes históricas colabora para a formação das ideias históricas e da consciência histórica de crianças, jovens, alunos e professores.

A pesquisadora portuguesa Isabel Barca corrobora tais discussões quando afirma que é necessário que “[...] os alunos experimentem procedimentos metodológicos que permitam seleccionar e interpretar fontes, tirar conclusões e

avaliá-las por comparação” (BARCA, 2005, p. 15-16). Esses procedimentos levam em conta, entre outros aspectos, o conhecimento histórico que leva em conta o saber ‘ler’ fontes históricas diversas; saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – algo que constitui a essência da progressão do conhecimento. (BARCA, 2005).

A partir desses elementos é possível adentrar a um aspecto que marca a metodologia do ensino de História que é a relação presente/passado. Schmidt em seu texto “O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos” (2011), aponta que:

Tomar o passado como ponto de partida de aprendizagem histórica pressupõe uma ida ao passado por meio dos vestígios que dele encontramos no presente, pois esses vestígios fornecem a ponte para adentrarmos ao passado nele mesmo. [...] Nessa perspectiva ir ao passado pode ser considerado uma atividade de construção de pontes, a partir de fragmentos do passado que existem em um determinado presente e que tenha continuidade com partes do passado que sejam objetos de interesse, mas estariam desconectados do presente. (SCHMIDT, 2011, p. 83-84)

Levando em conta a possibilidade de “construir pontes” com o passado da cidade, foi sistematizada uma sequência de aulas com um grupo de jovens alunos do 9º. ano de uma escola pública da cidade de Ponta Grossa.

Os alunos que participaram da investigação são moradores dos arredores da escola e estudavam juntos há aproximadamente quatro anos e na mesma escola.

A temática escolhida foi a “História da cidade”, pois existe uma ideia ou um discurso de que os alunos pouco ou nada conhecem sobre a história da cidade. Tal questionamento motivou a investigação justamente por entendermos que, de alguma maneira, por meio de algum recurso, seja a escola ou outro meio, os alunos possuem conhecimento sobre a história da cidade.

A esse respeito foi realizada a investigação inicial a partir de duas questões, que buscavam conhecer justamente o que os alunos conheciam acerca da história da

cidade e onde acreditavam existir provas sobre a história.

A primeira questão foi:

O que você conhece sobre a história de Ponta Grossa?

A grande parte dos jovens alunos relacionou a história da cidade à atuação dos tropeiros na região. Algumas respostas formuladas foram:

“Eu ouvi falar que alguns anos atrás aqui em Ponta Grossa havia homens chamados tropeiros, eles levavam bois para outros lugares. Suas viagens duravam meses a até mesmo anos [...]” (Matheus, 14).

“Eu soube que antes passavam tropeiros levando mercadorias e gado, cavalo e etc.” (João Lucas, 16).

“Que aqui em Ponta Grossa antigamente passavam tropeiros carregados de caixas para vender em São Paulo. Eles saiam do Rio Grande do Sul, passavam por Santa Catarina, Paraná e enfim São Paulo. Também muitas mulas, que eram animais muito fortes, onde paravam iam formando-se lugares. Os tropeiros são muito significativos para nós” (Bruno, 13).

“Que antigamente tinha tropeiros que viajavam com gados e cavalos e foram marcando tudo onde passavam, seja pela música ou até seus costumes, seu modo de falar, até pelo tipo de comida e passavam por Santa Catarina, Curitiba e Ponta Grossa” (Rafael, 15).

“Eu já ouvi e já estudei os tempos de antigamente, eram os tropeiros que passavam por várias cidades, já ouvi falar também que antigamente não existiam casas [...]. Ponta Grossa não existia porque quem ocupava esse espaço eram os tropeiros que paravam para descansar e também existiam poucas casas e muitas matas, aí então começou a surgir povoamento e começou a sair casas” (João, 14).

Outros alunos apontaram uma relação entre a história da cidade e lugares, como parques e/ou monumentos, como ficou evidenciado nas seguintes afirmações:

“Eu conheço o ponto azul que existia antigamente e os trilhos do trem que passavam antigamente e o Regente, que é uma escola antiga e continua funcionando e onde é o “Oscar Pereira” era um campinho de futebol” (Renan, 14).

“Dizem que o centro de Ponta Grossa era tudo mato, o terminal de ônibus antes não existia, antes eram só trens onde ali é a Vicente Machado de agora, antes era uma rua de terra com casas do lado [...] (Alex,13)

A segunda questão da investigação inicial solicitava que os alunos registrassem onde eles acreditavam que era possível encontrar provas da história da cidade?

Em algumas respostas os alunos destacaram os lugares da cidade, os prédios antigos, como: o Colégio Regente Feijó, a Biblioteca Pública, a “Maria fumaça” (localizada em uma praça da cidade), a Estação de trem, a Catedral.

Já outros alunos destacaram os museus, fotos, as pessoas idosas, monumentos da cidade, livros, prédios antigos.

A presença dos tropeiros foi destacada nas respostas elaboradas pelos alunos, de forma geral expressaram que os “lugares antigos” são provas sobre a história da cidade, porém não estabeleceram relação entre esses espaços e a presença dos tropeiros.

A partir desses elementos foi organizada a intervenção pedagógica, onde foram discutidas diversas fontes sobre a história da cidade. As fontes analisadas em sala de aula foram fotos da cidade de Ponta Grossa do início do século XX, imagens de lugares da cidade, de prédios construídos, como os prédios da Rede Ferroviária, do Colégio Regente Feijó, de fábricas que se instalaram na cidade no período mencionado.

Os alunos também buscaram imagens de monumentos e praças da cidade que, em sua forma de compreensão, “contam a história da cidade”.

Como parte da intervenção pedagógica foi sistematizada uma visita a espaços da cidade, como: a Praça Marechal Floriano (onde está localizada a Catedral); a rua XV de novembro, onde é possível conhecer alguns prédios antigos entre eles o Teatro Municipal Ópera (1947); o prédio da estação da Rede Ferroviária Paraná, construída entre 1899 e 1900 edificação sólida, tinha como função ser, além

de um posto de entre cargas, passagem do trem internacional. Na época destacou-se por sua localização e seu porte, e foi considerada uma estação de primeira classe. A estação “Saudade”, atualmente abriga o acervo da biblioteca pública municipal, neste espaço uma funcionária municipal explicou a estrutura arquitetônica do prédio, bem como a forma pela qual era utilizado quando era estação da rede ferroviária.

Também foi visitada a atual Casa da Memória de Ponta Grossa, prédio que também pertenceu a Rede Ferroviária, inaugurado em 1894, para ser sede da primeira Estação Ferroviária de Ponta Grossa. Servia de embarque e desembarque de passageiros, bem como para o transporte de cargas. Durante a visitação deste espaço houve um trabalho de monitoria, onde os alunos puderam conhecer a história e antiga função do prédio, bem como a atual função do prédio – que é a “Casa da Memória” – prédio administrado pela prefeitura e abriga acervo específico sobre a história da cidade, como fotos, jornais, revistas e produções acadêmicas. Também foi visitada a Mansão Vila Hilda, considerada Patrimônio Histórico da cidade, o casarão foi construído em 1926 por Alberto Thielen, industrial, comerciante e figura de destaque na história de Ponta Grossa, homenageou sua esposa Hilda Thielen ao colocar o seu nome na mansão. No prédio funciona atualmente a Secretaria Municipal de Cultura. A visita ao prédio foi monitorada por uma funcionária municipal que explicou os espaços e a arquitetura.

Realizada a atividade, as conversas que predominaram nas aulas de História foram os lugares, a sua função, o que viram, o que sabiam, o que não sabiam, entre outros. Na sequência foi proposta aos alunos a realização de um novo instrumento que possuía questões que solicitavam o registro por parte dos alunos sobre o que aprenderam nos lugares visitados e sobre os documentos históricos que conheceram nestes lugares.

Em relação à primeira questão: O que você aprendeu nos lugares visitados?

“Eu aprendi que a história não está só em documentos, muitas vezes a história está nas paredes, em jornais e também em documentos. Eu aprendi isso na Casa da memória e foi muito interessante ir lá e saber mais sobre a

história de Ponta Grossa” (Thabata, 14).

“Eu aprendi que as coisas de antigamente são muito importante para a história de Ponta Grossa” (Carine, 15).

“Eu aprendi muitas coisas novas que nem pensava que existiam, jornais de uma data muito importante, livros que consta como era antigamente e muitas fotos, pinturas, monumentos...” (Rafael, 15).

“São lugares antigos que um dia foram importante, pessoas importantes passaram por aqui, às vezes de viagem apenas visitando Ponta Grossa. Muitas pessoas que moram aqui mesmo em Ponta Grossa não conhecem a sua história como os adolescentes e por isso não respeitam esses lugares” (Alceu, 13).

“Antes eu passava nesses lugares e nem sabia o que era, mas aprendi um pouco desses lugares [...] todos os lugares tem uma história, por exemplo, a Estação Paraná ficou pequena e tiveram que construir uma maior: a estação “saudade” (Bruno, 13).

A segunda questão: Que documentos você conheceu nesses lugares?

“Os principais documentos históricos que conheci foram jornais, os detalhes da arquitetura, sobre a estação Paraná e os acervos [...]” (Tabata, 14).

“Conheci os discos de vinil, telefones da época, vi a arquitetura das janelas e as paredes grossas feitas de madeira e pedra [...]” (Matheus, 14).

“Os jornais de um século atrás, fotos negativas, as construções que eram da época com suas arquiteturas [...]” (Kelly, 13).

“Na casa da memória eu vi fotos negativas, quadros que representavam como eram esses lugares, jornais com mais de 100 anos [...]” (Rafael, 15).

“Livros, quadros da época, fotos, casas antigas, discos,

jornais, revistas, gibis e vários monumentos” (Alceu, 13).

“Pelo que eu vi os documentos não estão só em papéis guardados na gaveta, mas sim em paredes em formas de desenhos, em discos antigos, em fotos a te mesmo em revistas” (Caroline, 15).

A partir do primeiro grupo de respostas foi possível perceber que os alunos não mencionaram a questão do tropeirismo e destacaram as questões relacionadas à presença da rede ferroviária e a necessidade de conhecer os lugares históricos. Também registraram que, muitos dos lugares visitados, mesmo com localização central, passavam praticamente despercebidos.

Em relação às fontes, os alunos destacaram que reconheceram a história da cidade em diferentes lugares e objetos, ou seja, ampliaram a ideia em relação ao passado. Por meio destas discussões ficou evidenciado que:

A ida ao passado, no processo de aprendizagem histórica, pode ser considerado a partir da perspectiva de Rüsen (2011), de que o importante não é aprender História, isto é, aprender o conteúdo da História, o importante é saber como, dos feitos, surge a História (SCHMIDT, 2011, p. 84).

A partir da realização desta atividade, podemos afirmar que o trabalho com fontes proporcionou aos alunos outra relação com a história da cidade; favoreceu uma relação diferente com o conhecimento histórico, compreendendo-o como algo diferente do “acúmulo de informações”; permitiu a experiência da provocação, do “confronto”, pois a relação com as fontes favoreceu a comparação e a observação de um passado que está no presente.

Certamente a ideia que os alunos possuíam acerca de documentos e a história da cidade foi ampliada, tendo em vista que houve um reconhecimento dos espaços visitados como documentos.

REFERÊNCIAS:

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: NETO, José Miguel Arias (org). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência da História. Brasília: UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, Marlene e SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2011. p. 81-90.

O PROCESSO DE ESCOLHA E O USO DO MANUAL DIDÁTICO EM AULAS DE HISTÓRIA: O CASO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd
Secretaria Municipal da Educação de Curitiba
Pesquisadora NPPD/LAPEDUH/UFPR
rosifgevaerd@yahoo.com.br

Resumo: Esse artigo apresenta resultados parciais da pesquisa que está sendo desenvolvida no Pós-Doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, mais especificamente, no Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD), sob a supervisão da Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia. A intenção de investigação surgiu em 2009 com a minha participação no “Grupo de Pesquisa em Educação Histórica”, uma das ações do conjunto de atividades do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. O objeto de investigação, bem como o recorte teórico-metodológico da pesquisa está circunscrito e dimensionado pela área de investigação denominada Educação Histórica e toma como referência, especialmente, autores que fundamentam as investigações que têm como preocupação os estudos sobre formação de consciência histórica, como os trabalhos de LEE (2001; 2003); RÜSEN (2001; 2007; 2010); BARCA (2006); SCHMIDT (2002; 2006); SCHMIDT e GARCIA (2006); entre outros. O objetivo da pesquisa será investigar o processo de escolha dos manuais disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2010, bem como buscar identificar a relação de professores e alunos com a narrativa histórica do manual didático, mais especificamente em relação ao conceito substantivo escravidão. O público alvo em questão são professores e alunos de 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Algumas considerações podem ser apontadas, entre elas a de que, segundo relatado pela professora, em relação ao livro que está usando esse ano “as questões são mais simples, eles [os alunos] têm mais autonomia para fazer as questões.” Essa perspectiva está presente nos critérios de Rüsen (2010) na medida em que o autor afirma que o livro didático ideal, entre outras questões, deve levar em conta as condições de aprendizagem de alunos e alunas, bem como tem que estar de acordo com sua capacidade de compreensão.

Palavras-chave: Ensino de história. Educação Histórica. Manual didático.

Introdução

Esse artigo apresenta resultados parciais da pesquisa que está sendo desenvolvida no Pós-Doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), mais especificamente no Núcleo de

Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD), sob a Supervisão da Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia.

A intenção de investigação surgiu em 2009 com a minha participação no “Grupo de Pesquisa em Educação Histórica”, uma das ações do conjunto de atividades do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), sob a Coordenação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

O objeto de investigação, bem com o recorte teórico-metodológico da pesquisa está circunscrito e dimensionado pela área de investigação denominada Educação Histórica tendo como referência: LEE (2001; 2003); RÜSEN (2001; 2007); BARCA (2006); SCHMIDT (2002; 2006); SCHMIDT e GARCIA (2006); entre outros.

O objetivo central da pesquisa será investigar o processo de escolha dos manuais disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2010, bem como buscar identificar a relação de professores e alunos com a narrativa histórica do manual didático, mais especificamente em relação ao conceito substantivo escravidão. O público alvo em questão são professores e alunos de 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME).

Para fundamentar o percurso metodológico assumido, parti das considerações pautadas por autores da pesquisa qualitativa, tomando como referência, especialmente, os estudos Bogdan e Biklen (1994).

Esses investigadores indicam que os dados empíricos não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas, em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão sendo agrupados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

No entender dos pesquisadores, é uma teoria que se desenvolve 'de baixo para cima', em que as peças individuais são recolhidas e depois inter-relacionadas. É designada por *Grounded Theory*, ou *teoria fundamentada*, na qual o investigador que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo só poderá estabelecer a direção de sua pesquisa após a recolha dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

Pressupostos teóricos

O manual didático constitui um gênero literário que se constrói historicamente e que possui marcas que permitem diferenciá-lo de outros instrumentos de comunicação verbal. Todo manual didático possui algumas chaves pedagógicas explícitas ou tácitas e define, direta ou indiretamente, um modelo didático. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.106-107).

Segundo esse autor o texto didático é:

o conjunto de suposições e normas tangíveis ou intangíveis, visíveis ou invisíveis, que governam seu discurso e seu uso: desde a freqüente adoção de um estilo frio e impessoal, como se não existisse o aluno, como se a narração fosse transescolar, até a seqüência de atividades e a atribuição de papéis aos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.107).

Nesse sentido, o manual didático possui uma "marca pedagógica", ou seja, as relações entre texto escrito e visual, a existência de partes dedicadas a recapitular o texto principal, os esquemas e gráficos. Esses elementos estão, habitualmente, colocados ao final de cada tema, e são conhecidos como os "questionários de estudo", nos quais são propostas perguntas para confirmar o que foi estudado, e que servem para memorizar uma determinada interpretação histórica, sugerindo, outras vezes, um conjunto de "atividades de análises e de aplicação", com a intenção de aplicar o estudo, mediante atividades e questões de diferentes categorias, por exemplo: "Explique as diferenças entre...". (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.109).

Além de um "depositário dos conteúdos escolares" e um "instrumento pedagógico", como indicado por Cuesta Fernandez, o manual didático é considerado, no dizer de Bittencourt (2001, p.71-72), como uma "mercadoria", na medida em que é um produto de edição que segue as tendências de fabricação e comercialização obedecendo à lógica do mercado. Ademais, é um "veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura", ou, nas palavras de Cuesta Fernandez (1998, p.28), um instrumento de "inculcação ideológica". De acordo com Abud (1984,

p.81), o manual didático tem sido um dos canais de transmissão e, sobretudo, de "manutenção dos mitos e estereótipos" da história.

Segundo Rüsen (1997, p.81, 82), o livro de História é o guia mais importante da aula de História e este deve ter algumas condições para que seja considerado um "livro ideal", e com isso possibilite a aprendizagem da História que, no seu entender, é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se devem adquirir competências da memória histórica.

Para esse autor, as características de um bom livro didático podem ser definidas como: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática da aula. Essas características foram categorizadas por Medeiros (2005) em sua tese de doutorado² e por mim utilizadas nessa investigação.

Além disso, um livro didático de história deve apresentar uma utilidade para a percepção histórica, uma utilidade para a interpretação histórica e para a orientação histórica. (RÜSEN, 1997, p.93).

Pois, no entender do autor:

a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. O modo mental deste potencial de recordação é o relato da história (relatar não no sentido de entender uma mera descrição, mas no sentido de uma forma de saber e de entendimento antropológicamente universais e fundamentais). Esta forma narrativa que oferece uma interpretação da história do passado representado cumpre uma função de orientação para a vida atual. Esta função se realiza como um ato de comunicação entre produtores e receptores de histórias. Por isto, o aspecto comunicativo da memória histórica é tão importante, porque é através da narrativa (e da percepção) das histórias que os sujeitos articulam sua própria identidade em uma dimensão temporal em relação com outras (e ao articulá-las se formam) e ao mesmo tempo adquirem identificadores de direção (por exemplo, perspectivas de futuro) sobre critérios de fixação de opinião para seu próprio uso (RÜSEN, 1997, p.81-82).

² MEDEIROS, D. H. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de História no Ensino Médio**: o lugar do material didático. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2005.

Para esse autor, a aprendizagem que constitui a consciência histórica vem em destaque nas narrativas, ou seja, no ato de contar histórias, porque esta é uma forma coerente de comunicação e porque trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor. Isso ocorre porque as narrativas são produtos da mente humana e, com o auxílio dessas, as pessoas envolvem lugar e tempo de uma forma aceitável por elas próprias (RÜSEN, 1993).

A narrativa histórica segundo Peter Lee (2001, p.13-17; 2005, p.32) é um dos conceitos próprios da natureza epistemológica da história e que dão consistência a essa disciplina. Também chamados, pelo autor, de conceitos de segunda ordem, como a causalidade, temporalidade, mudança, evidência, consciência histórica, entre outros.

Tomando como referência essas reflexões e a constatação de um déficit de investigações empíricas sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente dentro do processo de aprendizagem em sala de aula (RÜSEN, 1997, p.93), é que desenvolvi essa investigação.

Percurso da investigação

Para desenvolver essa investigação adotei os seguintes procedimentos: questionário para obter informações pessoais, profissionais e acadêmicas dos professores que atuam com o ensino de História na RME, assim como investigar como foi o processo de escolha do PNLD 2010 nas escolas. Em seguida, observação de aulas de história, mais especificamente, em relação ao conceito substantivo escravidão, para poder observar o uso e apropriações do manual didático pela professora e alunos³.

³ Além desses procedimentos, optei pela aplicação de um instrumento de pesquisa para investigar os conhecimentos prévios dos alunos e, após a mediação da professora, foi solicitada aos alunos a produção de uma narrativa histórica. Finalmente, aplicação de um instrumento de pesquisa para identificar a relação do aluno com o manual didático adotado na escola. No entanto, esse material empírico não será foco de análise nesse artigo.

Para investigar como foi o processo de escolha do PNLD 2010 nas escolas elaborei um questionário solicitando como foi esse processo nas escolas, bem como informações pessoais, profissionais e acadêmicas dos professores que atuam com o ensino de História na RME.

A RME possui 11 escolas que atendem as séries finais do Ensino Fundamental, com um total de 54 professores que atuam com o ensino de História, consistindo em vagas fixas, substitutas ou provisórias. Do total de professores, 21 devolveram os questionários⁴.

Quanto ao tempo de serviço os dados obtidos mostraram que 05 professores possuem mais de 20 anos de serviço; 04 professores de 10 a 20 anos; 04 professores de 05 a 10 anos e somente 01 possui menos de 05 anos. Sendo que 07 professores não indicaram o seu tempo de trabalho.

Em relação aos dados acadêmicos constatou-se que 09 professores são formados em História, 04 em Estudos Sociais, 04 em Ciências Sociais, 02 em Estudos Sociais/plena em História, 01 professor tem formação em Filosofia, Direito e História. Somente 01 professor não registrou essa informação.

Todos os professores possuem Curso de Especialização em diferentes áreas, tais como: História do Brasil, História e Geografia do Paraná, Sociedade Pós-Industrial: História e cidadania, entre outros. Dois (02) professores possuem Mestrado e um professor está cursando o Doutorado.

Especificamente para investigar como foi o processo de escolha do PNLD 2010 nas escolas municipais propus as seguintes questões:

- 1) Qual foi o livro didático de História do PNLD 2010 recebido na escola?
- 2) O livro de História recebido do PNLD 2010 foi a 1ª opção?
- 3) Quais foram os critérios utilizados para a escolha?

Em relação à primeira questão, sobre o livro didático de História recebido nas escolas em 2011, obteve-se a seguinte informação:

QUADRO 1: MANUAIS DIDÁTICOS RECEBIDOS NAS ESCOLAS

⁴ Os 21 professores que devolveram os questionários trabalham em 09 das 11 escolas municipais.

MUNICIPAIS - 2011

MANUAL DIDÁTICO RECEBIDO ⁵	ESCOLAS
Vontade de Saber História	04
História, sociedade e cidadania	04
Projeto Araribá	02
Novo história: conceitos e procedimentos	01

Fonte: o autor.

Dos 16 livros indicados pela comissão do PNLD 2010, os professores da RME escolheram 04 coleções. Os livros mais escolhidos foram: *Vontade de Saber História* por professores de quatro (04) escolas e *História, sociedade e cidadania* em quatro (04) escolas. Os menos escolhidos foram o *Projeto Araribá*, em duas (02) escolas e *Novo história: conceitos e procedimentos* em uma (01) escola.

Em relação à segunda questão *O livro de História recebido do PNLD 2010 foi a 1ª opção?* Do total de professores uma (01) professora afirmou “o livro escolhido não era a minha opção, mas foi respeitada a escolha da maioria dos professores” (MARIANA⁶). E, muitos professores (08) estavam em licença ou não faziam parte do quadro de professores no ano da escolha. Os demais comentaram que o livro recebido foi a primeira escolha.

Quanto à terceira questão: *Quais foram os critérios utilizados para a escolha?*, obteve-se a seguinte categorização:

QUADRO 2: CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA

CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA ⁷	Nº PROFESSORES
Conteúdos/temas	09
Atividades	06
Imagens/ Ilustrações	05
Textos	04

⁵ Para obter os nomes dos livros recebidos nas onze (11) escolas municipais, além dos dados fornecidos pelos professores busquei informações na Planilha fornecida pela SME/DEF – Gerência Pedagógica. In: FONTE: MEC/FNDE/SISCORT – Escolas Municipais. Elaboração Planilha Andréa Furtado – SME/DEF – Gerência Pedagógica/2010.

⁶ Para preservar as identidades os nomes dos sujeitos envolvidos nessa investigação são fictícios.

⁷ Alguns professores indicaram mais de um critério, por isso a disparidade numérica.

De acordo com LDB/Diretrizes SME	03
Mapas	02
Didático/se ajuda os alunos a entenderem o conteúdo/ Linguagem	02
Trabalho com fontes	01
Aprofundamento nas informações	01
Encaminhamento metodológico	01
Glossário	01
Gráficos	01
Curiosidades	01
Textos complementares	01
Apresentação do livro	01
Livro atualizado / livro não tradicional	01

Fonte: o autor.

Em relação à escolha do livro didático o critério que teve maior indicação por parte dos professores foi em relação aos *conteúdos e temas* com 09 indicações; em seguida as *atividades* que foram indicadas por 06 professores; 05 professores consideraram importante as *imagens e ilustrações*; 04 professores fizeram referência aos *textos*; 03 professores comentaram que analisaram se o livro estava *de acordo com LDB e as Diretrizes Curriculares da SME*. Os demais critérios foram menos indicados. Alguns professores (02) indicaram a preocupação em saber se o livro é *didático, se ajuda os alunos a entenderem o conteúdo e se a linguagem é acessível*.

Além disso, alguns professores indicaram outros critérios como importantes, tais como: trabalho com fontes, aprofundamento nas informações, encaminhamento metodológico, glossário, gráficos, curiosidades, textos complementares, apresentação do livro e livro atualizado, ou seja, livro não tradicional.

Após análise desse material empírico pude definir em que escola poderia realizar as observações das aulas. Para tanto, usei os seguintes critérios:

- Escola que recebeu um dos livros mais escolhido na RME;
- Escola que já havia sido campo de minha investigação, no período 2009/2010⁸,

Após a definição da escola analisei os dados das professoras que responderam

⁸ Pesquisa desenvolvida no Grupo de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, envolvendo professores e alunos dos anos iniciais, mais especificamente 5º ano, com a seguinte questão de investigação: “De que forma a ideia de escravidão está presente na narrativa de manuais didáticos de história dos anos iniciais do ensino fundamental?”.

o questionário. Dentre as professoras (03) escolhi a que participou da escolha do livro e que possui formação em história.

Inicialmente, fiz o contato com a escola e professora e marcamos uma data para explicar o objetivo da pesquisa e os procedimentos adotados na investigação. A entrevista foi realizada em setembro com o objetivo de obter informações sobre o uso do manual didático adotado na escola.

Em relação à entrevista destaquei para esse trabalho alguns aspectos apontados pela professora. Quanto ao uso do livro didático adotado⁹ na escola, a professora afirmou: “Tenho usado bastante o livro didático e ele normalmente é referência de material escrito que a gente usa nas aulas de história no dia a dia.” (LEILA, 2011).

Quando questionada sobre que conteúdos já havia trabalhado ela comentou que “Com as turmas de 7º ano, trabalhei os seguintes conteúdos: Fim do Império Romano; Idade Média, Idade Moderna e As Grandes Navegações”. (LEILA, 2011).

A outra questão foi “se ela considera o livro didático adotado como um bom livro de história”. Ao que ela respondeu:

Quando a gente escolhe um livro didático são várias questões que a gente precisa considerar. Ultimamente, a opção tem sido muito mais pedagógica do que dentro de uma linha historiográfica. O que a gente tem levado em consideração é se esses textos são acessíveis para a criança, se as atividades propostas são possíveis do aluno desenvolver sozinho, a linguagem quanto mais simples a gente tem achado melhor. Porque às vezes o livro didático é muito bom, mas as crianças têm muitas dificuldades em interpretar os textos. Então, [o livro escolhido] é bom... dentro do trabalho que a gente propõe. Lembrando que nenhum livro didático é perfeito. (LEILA, 2011).

A professora considera o livro escolhido como um bom livro e salienta que a escolha realizada pelos professores¹⁰ recaiu mais nas questões de compreensão por parte dos alunos e nem tanto pela linha historiográfica do autor. Segundo a

⁹ PELLEGRINI, Marco César., et al. **Vontade de saber história**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção vontade de saber).

¹⁰ A escolha do livro didático realizada na escola em 2010 é referente às obras indicadas pela comissão de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

professora, no livro adotado “as questões são mais simples, eles [os alunos] têm mais autonomia para fazer as questões”.

Essa perspectiva está presente nos critérios de Rüsen (2010, p.116) na medida em que o autor afirma que o livro didático ideal, entre outras questões, deve levar em conta as condições de aprendizagem de alunos e alunas, bem como tem que estar de acordo com sua capacidade de compreensão.

Para obter evidências sobre o uso do manual didático em aulas de história combinei com a professora para acompanhar as aulas que tratassem do conceito substantivo escravidão. Das 06 aulas¹¹ em que ela trabalhou o conceito substantivo escravidão, em 04 aulas usou o manual didático, sendo que na última aula foi para acompanhar a correção das atividades realizadas pelos alunos.

QUADRO 3: USO DO MANUAL DIDÁTICO

AULAS	USO DO MANUAL DIDÁTICO	NARRATIVA
1. ^a	Não	Fílmica: Fragmento do filme <i>Amistad</i> ¹² ; Poética: <i>Navio Negreiro</i> de Castro Alves.
2. ^a	Análise dos documentos históricos - pinturas; Leitura da narrativa do autor; Proposta de atividade do manual.	A mão de obra africana (p. 177) - A longa trajetória; Na África; A opção pela escravização; Nos navios; Nos mercados
3. ^a	Análise da ilustração; Leitura da narrativa do autor; Atividade: Descreva um dia de trabalho no engenho de açúcar.	O engenho de açúcar (p.178-179)
4. ^a	Análise da ilustração; Leitura da narrativa do autor;	A produção do açúcar (p.180)
5. ^a	Análise do mapa – Quilombo dos Palmares; Análise da ilustração, pintura e fotografia; Leitura da narrativa do autor; Atividades propostas no manual: Exercícios de compreensão.	A resistência africana (p.182-183) Os quilombos Os quilombolas A cultura afro-brasileira
6. ^a	Para a correção das atividades realizadas pelos alunos.	

¹¹ O período das observações ocorreu no segundo semestre de 2011: 20 set; 21 set; 27 set; 28 set; 30 set; 03 out.

¹² Referência: SPIELBERG, S. *Amistad*. Direção de Steven Spielberg. Estados Unidos, 1997, 154 min. color. son.

Fonte: o autor.

Na primeira aula a professora não utilizou o manual didático. Iniciou o conteúdo com a projeção do filme *Amistad*, tendo como pano de fundo a declamação, por Paulo Autran, da poesia *Navio Negreiro* de Castro Alves. Após a projeção analisou, juntamente com os alunos, a narrativa do filme evidenciando alguns pontos relevantes, tais como: porque os portugueses escravizaram os africanos, formas de resistência, como eram escolhidos para serem escravizados, entre outras questões.

Na segunda aula, utilizou o manual didático. Iniciou a análise dos documentos históricos, mais especificamente, as pinturas: *Africanos cativos sendo levados para o navio*, de 1850, sem identificação de autoria e *Mercado de escravos* de Rugendas. Em seguida, os alunos fizeram a leitura da narrativa do autor sob o título *A mão de obra africana* contendo os seguintes itens: *A longa trajetória; Na África; A opção pela escravização; Nos navios; Nos mercados* (PELLEGRINI, 2009, p. 177). No decorrer da leitura a professora fez a explicação do contexto histórico.

A outra fonte histórica trabalhada pela professora foi o relato de um africano, chamado Mahommah G. Baquaqua, que no início do século XIX foi capturado em sua aldeia e transportado como escravo para o Brasil. Fragmento da narrativa:

[...] Levaram-me à casa de um homem branco, onde [permaneci] até a manhã seguinte [...]. Depois [...], levaram-me ao rio e colocaram-me num barco [...] Estávamos há duas noites e um dia nesse rio, quando chegamos a um lugar muito bonito, cujo nome não me lembro. Não ficamos ali por muito tempo, tão logo os escravos foram reunidos e o navio estava pronto para velejar [...].¹³

Após leitura do relato a professora propôs a realização da atividade proposta no manual, mais especificamente, para o aluno identificar o significado das palavras desconhecidas e perguntas de interpretação do texto.

Iniciou a terceira aula com a análise da ilustração que representa um *engenho*

¹³ BAQUAQUA, Mahommah G. "Biografia de Mahommah G. Baquaqua." In: Revista Brasileira de História, vol. 8, n.

16. São Paulo: Anpuh; Marco Zero, março/1988, p. 270-272. (PELLEGRINI, 2009, p. 186).

de açúcar (p.178-179). Em seguida, foi realizada a leitura da narrativa do autor e a explicação por parte da professora.

Na quarta aula, analisou as ilustrações que representam as principais etapas da *produção do açúcar* em um engenho (p.180). Após a leitura da narrativa do autor solicitou aos alunos a produção de narrativa histórica, sob o título *Descreva um dia de trabalho no engenho de açúcar*.

A professora iniciou a quinta aula com a análise do mapa – Quilombo dos Palmares. Em seguida, fez a análise da ilustração que representa um quilombo; a pintura que representa Zumbi¹⁴ e a fotografia que representa uma apresentação de capoeira¹⁵. Logo após, a professora fez a leitura e explicação do fragmento do texto historiográfico:

[Os] quilombos [eram] povoações constituídas fundamentalmente de escravos foragidos, mas que acolhiam também homens livres e marginalizados pela sociedade. A história mais conhecida a esse respeito é a do quilombo de Palmares, [...] onde, no final do século XVI, começou a se formar uma rede de povoados que, ao longo do tempo, atingiu uma população calculada em torno de 20 mil pessoas. Era, na verdade, um conjunto de [povoados], cada qual com seu próprio chefe, organizado numa confederação, sob o comando de um rei eleito, nos moldes africanos. [...]¹⁶

Em seguida, os alunos fizeram a leitura da narrativa do autor sob o título *A resistência africana* e os itens: *Os quilombos*; *Os quilombolas* e *A cultura afro-brasileira* (p.182-183).

Como atividade a professora solicitou aos alunos a realização de algumas questões propostas no manual: Exercícios de compreensão.

Na quinta aula a professora utilizou o manual didático para a correção das atividades realizadas pelos alunos.

Considerações finais

¹⁴ Quadro de Antônio Parreiras – Zumbi. 1927. Museu Antônio Parreiras, Niterói. In: PELLEGRINI, 2009, p. 183.

¹⁵ Foto: Sérgio Pedreira/Folha Imagem. In: PELLEGRINI, 2009, p. 183.

¹⁶ Bertoni, Mauro; Malerba, Jurandir. *Nossa gente brasileira: textos e atividades para o ensino fundamental*. Campinas: Papirus, 2001, p.54. In: PELLEGRINI, 2009, p. 182.

Algumas considerações, ainda que parciais, podem ser apontadas, entre elas, em relação à escolha do livro didático pode-se dizer que houve uma participação nesse processo e o critério que teve maior influência nessa escolha foram os *conteúdos e temas* considerados importantes por parte de muitos (09) professores.

Quanto ao uso do manual didático de história constatei que ele tem sido usado pela professora constituindo-se no *texto visível* do *código disciplinar* da história escolar de acordo com Cuesta Fernandes (1997), pois, segundo esse autor, esse material tem sido considerado como uma importante fonte de divulgação científica e, portanto, uma das formas adequadas para se ensinar e aprender História.

Observei que a professora selecionou alguns segmentos do capítulo do livro para trabalhar com seus alunos, não o trabalhando na totalidade. No entanto, usou outros recursos na sua intervenção pedagógica.

Em relação às características definidas por Rüsen no que distingue um bom livro didático de história constatei que essas estão parcialmente atendidas no livro adotado, na medida em que, segundo a professora, esse manual possui questões “mais simples, eles [os alunos] têm mais autonomia para fazer as questões”. Essa perspectiva está presente nos critérios de Rüsen (2010, p.116), mais especificamente na questão da *relação com o aluno*, pois como o autor afirma o livro didático ideal deve levar em conta as condições de aprendizagem de alunos e alunas, bem como tem que estar de acordo com sua capacidade de compreensão e, principalmente, no que se refere à linguagem utilizada.

Outra característica, parcialmente contemplada, refere-se às imagens. Segundo Rüsen (2010, 119-120) as imagens têm uma função muito importante e não devem ter a função de ilustração, mas devem ser fonte de uma experiência histórica. O livro em questão apresenta algumas imagens, que foram identificadas, datadas e interpretadas pela professora, portanto auxiliaram na análise do contexto histórico estudado. Essa intervenção auxiliou a percepção histórica dos alunos.

Quanto ao texto historiográfico analisado pela professora, este está destacado do texto do autor, no entanto, não existe um ícone que o defina como tal. A

explicação de que é um texto historiográfico foi realizada pela professora. Portanto, a característica apontada por Rüsen, nessa questão, está parcialmente atendida, na medida em que o autor aponta que os textos historiográficos, têm que ser claramente diferenciados da própria documentação. Esses devem transmitir experiências e apresentar o passado em sua singularidade e sua diferença temporal com o presente. De nenhuma maneira devem servir exclusivamente para ilustrar a apresentação. Além disso, com eles se devem praticar os processos metodológicos da forma do pensar historicamente. (RÜSEN, 2010, p.120)

Tomando como pressupostos essas considerações, destaco que a próxima fase da investigação será buscar identificar, a partir do material empírico coletado, de que forma a narrativa histórica do manual didático, usado em aulas de história, está constituindo a consciência histórica da professora e de seus alunos.

Referências

ABUD, K. M. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, M. A. (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

BARCA, I. A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In: **Anais do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Novos Problemas e novas abordagens**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

CUESTA FERNANDEZ, R. **Clío en las aulas**: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Hist. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

_____. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.) **Educação histórica e museus**. Actas das

Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p.19-36.

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

MEDEIROS, D. H. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de História no Ensino Médio: o lugar do material didático**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2005.

PELEGRINI, Marco César., et al. **Vontade de saber história**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção vontade de saber).

RÜSEN, J. El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. In: **Revista nuevas fronteras de la historia**, Íber, n. 12, año IV, abril. 1997. Barcelona: Graó.

_____. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. M. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, M. A. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000).: **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.Especial, p.183-208, jul./dez. 2002.

_____. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. In: **Anais do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Novos Problemas e novas abordagens**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. **Consciência histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E RELIGIÃO: ANÁLISE DE TIPOLOGIAS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Lucas Pydd Nechi PPGE/UFPR

Este trabalho discute questões teóricas no campo do ensino de história através de um estudo em um caso específico de uma escola confessional particular na cidade de Curitiba. Ele apresenta alguns dos resultados de uma pesquisa realizada como dissertação de mestrado no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Paraná, concluído em maio de 2011. Fundamentando-se nos argumentos da sociologia da experiência de Dubet (1996, 1998, 2006), sociólogo francês, e da teoria da história de Jörn Rüsen (1992, 2001, 2007, 2010), procurou-se compreender a maneira pela qual os conceitos históricos, relacionados a temas religiosos, estão presentes na consciência histórica de jovens alunos de uma escola confessional. Iniciou-se esta pesquisa através da leitura e análise dos livros didáticos de história utilizados nesta escola da 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Os dados coletados foram tabelados de modo a verificar a quantidade de citações referentes à religião e a maneira pela qual elas aparecem nos livros. Estes dados, por sua vez, determinaram a produção de questionários aplicados em 172 jovens da primeira série do ensino médio, sujeitos principais da pesquisa, e nos 04 professores de história da escola. Os questionários buscaram coletar, além de outros dados, narrativas produzidas pelos jovens a fim de apontar o desenvolvimento de suas consciências históricas especificamente no caso de temas religiosos, tomados como conceitos históricos. A análise das narrativas demonstrou um predomínio da tipologia tradicional e exemplar em detrimento das poucas narrativas de tipo genético, o que denota um ensino de história pouco articulado com a vida prática dos jovens e com conceitos históricos de temas religiosos.

Palavras-chave: Educação histórica, consciência histórica, conceitos históricos, religião, sociologia da experiência, humanismo.

Este trabalho apresenta algumas das conclusões da pesquisa de minha dissertação de mestrado. O percurso transcorrido foi desenvolvido através de incursões teóricas, principalmente nas obras do sociólogo francês François Dubet (1996, 1998 e 2006) e do historiador alemão Jorn Rüsen (1992, 2001 e 2007), e explorações empíricas por meio de observações e questionários aplicados a jovens em contexto escolar.

A hipótese inicial pressupunha que a formação da consciência histórica de jovens alunos possuía determinadas referências de conceitos históricos com temáticas religiosas. Elaborou-se um projeto de investigação que buscou responder de que maneira os conceitos históricos, relacionados a temas religiosos, estão presentes na consciência histórica de jovens alunos de uma escola confessional.

Sociologicamente, observou-se a escola pela ótica da sociologia da experiência, de François Dubet (1996), que abrange a compreensão do conceito de experiência, da tipologia das lógicas de ação e de suas ligações com o sistema. A experiência, para Dubet, (1996, p.94-112) pode ser entendida de duas maneiras: como um modo de sentir, de ser invadido por um estado emocional individual ou coletivo; ou como uma atividade cognitiva, um modo de experimentar e verificar o real. Ela se inscreve em múltiplos registros não congruentes, pois o ator não é totalmente socializado e nem integralmente constituído de apenas um papel. A experiência é, ainda, construída e crítica. (1996, p.105).

Parte-se, assim, da subjetividade do ator, presente na experiência, para a objetividade do real. Percebe-se a dimensão deste conceito quando o autor relaciona a heterogeneidade de seus princípios constitutivos com a diversidade de atividades e práticas dos indivíduos que domina as condutas individuais e coletivas. Em meio a esta heterogeneidade, os atores realizam ainda uma busca por sentido. Assim, a identidade social não é um 'ser', uma atribuição ou categorização dada por outrem, é um 'trabalho', o qual cada ator social trilha idiossincraticamente.

A experiência social seria então definida pela combinação de várias lógicas de ação e de sistemas, que coexistem e guiam os atores, sem que tenham ligação

entre si e nem havendo uma hierarquia entre elas (1996, p.93, 94). Isto permite afirmar que cada ator é protagonista de sua história, ou como Dubet afirma: “[...] uma sociologia da experiência incita a que se considere cada indivíduo como um ‘intelectual’, como um ator capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo.” (1996, p.107).

Com relação à teoria da história, em um artigo sobre o desenvolvimento da competência narrativa, Rüsen sintetiza através de um exemplo introdutório a sua tipologia de quatro diferentes formas de consciência histórica – tradicional, exemplar, crítica e genética – que refletem quatro etapas de desenvolvimento da aprendizagem histórica. Não se tratam de categorias puras, hermeticamente distintas. Porém, a sua tipificação estabelece critérios acessíveis de compreensão dos níveis de desenvolvimento da consciência histórica dos indivíduos.

A partir do momento em que os elementos dos quatro tipos estão operativamente mesclados, processo que dá a vida prática uma orientação histórica no tempo, podemos reconstruir as complexas relações entre estes elementos para determinar com precisão e definir a especialidade estrutural das manifestações empíricas da consciência histórica e sua relação com os valores morais. (RÜSEN, 1992, p.33)

O tipo tradicional de consciência histórica é baseado no princípio da afirmação das orientações dadas pelos acontecimentos passados. “As tradições são elementos indispensáveis de orientação dentro da vida prática, e sua negação total conduz a um sentimento de desorientação massiva. A consciência histórica funciona em parte para manter vivas essas tradições.” (RÜSEN, 1992, p.30).

Apesar de orientar e estruturar grande parte da compreensão do mundo a nossa volta, a consciência histórica do tipo tradicional orienta-nos para o futuro de maneira a manter os moldes de vida do passado, compreendendo o fluxo do tempo “como uma continuidade dos modelos de vida e do modelos culturais prescritos há tempos além.” (RÜSEN, 1992, p.30).

Similarmente a sociologia clássica, o processo da formação da identidade possui uma matriz positiva, em que: “as tradições definem a identidade histórica, a

afirmação de modelos culturais pré-determinados de autoconfiança e autocompreensão. Demarcando a formação da identidade como um processo no qual se assumem e se atuam nos papéis.” (RÜSEN, 1992, p.31). No plano moral, isto implica em uma obediência estrita a moral instaurada, pois as “tradições são razões que sustentam e apontam as obrigações morais dos valores. (RÜSEN, 1992, p.30).

Já o tipo exemplar de consciência histórica é baseado no princípio de regularidade dos moldes culturais e dos moldes de vida. “Aqui, a consciência histórica se refere à experiência do passado em forma de casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana.” (RÜSEN, 1992, p.31). É a compreensão de que o passado nos ensina através de lições que devem ser tomadas como exemplo.

Nesta concepção, se vê a história como uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente, como algo didático: *historiae vitae maestrae* é um apótema tradicional na tradição historiográfica ocidental. Ela nos ensina as normas, suas derivações de casos específicos e sua aplicação. (RÜSEN, 1992, p.31).

Em relação à identidade histórica, a consciência histórica de tipo exemplar em sua identificação atemporal das regras do jogo da vida, confere aos atores um “marco de prudência. Sua matéria é a competência dada para derivar regras gerais a casos específicos e aplicar-los em outros casos.” (RÜSEN, 1992, p.31).

A consciência histórica do tipo crítico caracteriza-se pela negação dos modelos propostos pelo passado. Tal negação auxilia a construção de uma ‘contra-narração’ e por meio dela “podemos desmascarar uma história determinada como um engano e desprestigiá-la como uma informação falsa.” (RÜSEN, 1992, p.32).

O exercício de se confrontar com as verdades universais apregoadas pelo passado tradicional acaba por negar as predeterminações das identidades culturais e históricas:

As narrações de este tipo formulam pontos de vista históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros. Por meio dessas histórias críticas dizemos não as orientações temporais predeterminadas em nossas vidas. (RÜSEN, 1992, p.30).

O sujeito se rebela com um destino previamente demarcado, podendo afirmar aquilo que não deseja ser. Não mais se aceita a prescrição de papéis sociais sem reflexão. No que tange a moral, “as narrações críticas confrontam os valores morais com a evidência histórica de suas origens ou conseqüências imorais.” (RÜSEN, 1992, p.32).

A consciência histórica do tipo genético, enfim, orienta-se pela transformação dos modelos existentes, de acordo com o fluxo temporal. Neste modelo, “a mudança é a essência e o que dá a história o seu sentido.” (RÜSEN, 1992, p.32). A compreensão genética é uma forma de se fazer valer a história e suas mudanças temporais na compreensão do mundo. Não apenas se critica a narração tradicional do passado, mas tenta-se compreendê-la por meio das perspectivas de mudança no tempo. Assim, “diferentes pontos de vista podem ser aceitos, porque se integram em uma perspectiva abarcadora da mudança temporal” (RÜSEN, 1992, p.33). A identidade é permeada como uma temporalização essencial, fazendo com que os valores morais percam sua natureza estática e se temporalizem. (1992, p.33).

A partir destas tipificações, as narrativas dos jovens indicam os níveis de desenvolvimento de suas consciências históricas, relacionadas a temas específicos. De forma geral,

a experiência de ensinar história em escolas indica que as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de aprender, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história, as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte dos alunos e dos docentes. (RÜSEN, 1992, p.34).

Para esta pesquisa, nos importa da religião e da relação dos indivíduos com o sagrado especificamente aspectos da racionalidade histórica, isto é, o lado imanente e tangível do sagrado. Assim, descrevem-se aqui conceitos históricos de temas religiosos a partir da consideração de que existe um passado das religiões, que atribui sentido ao presente e perspectivas de futuro individuais e coletivas. Não se trata apenas da história das instituições religiosas, nem da história da religiosidade, mas sim investigar **como as religiões estão presentes na história.**

A aproximação da compreensão da história com as escolhas que fazemos na realidade, se constitui como um dos aspectos que fundamentam um dos principais conceitos discutidos pelos pesquisadores em Educação Histórica: a **consciência histórica**. Para Rüsen, a: “Consciência Histórica é, assim, o modo pela qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana [...] Essa operação pode ser descrita como orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo.” (2001, p.59). Esta consciência histórica situa o homem temporalmente, atribuindo um sentido a suas experiências passadas, presentes e futuras, ou seja, possui claramente a função prática de conferir a realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente. (1992, p.29). O passado se torna então impulsionador do agir no mundo, presente em cada escolha. A consciência histórica é própria do ser humano, podendo ser desenvolvida e qualificada.

Os aspectos históricos, muitas vezes tomados como um aprendizado de uma história morta, passada e desconectada da realidade atual, são aqueles que deveriam estar mais relacionados com a vida real. Rüsen busca aproximar estes mundos distantes, da vida humana prática e do passado:

[...] a consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica 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. (RÜSEN, 2001, p.56).

Rüsen também define a consciência histórica como um trabalho intelectual, aproximando-se do que citamos de Dubet em relação à formação da identidade: “A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo.” (RÜSEN, 2001, p.59).

A partir destes pressupostos, tornou-se necessário certificar-se de que em

alguma etapa objetiva do processo do ensino de história se identificaria os conteúdos religiosos que poderiam estar contribuindo com a formação da consciência histórica de jovens alunos. Em decorrência disto, foi realizado um estudo exploratório que analisou do livro didático adotado como material obrigatório da disciplina de história na 5ª série do ensino fundamental, na escola investigada.¹⁷ As citações e conteúdos de temáticas religiosas encontradas no volume da obra serviram para regular a metodologia da pesquisa, tendo em vista que a existência ou não de tais conteúdos determinariam as próximas etapas de investigação.

Após o estudo exploratório sustentar provisoriamente a hipótese inicial, foram analisados os outros volumes da mesma coleção de livros, de 6ª, 7ª e 8ª série¹⁸, pois os sujeitos escolhidos para serem pesquisados eram jovens da 1ª série do ensino médio que, em sua maioria, utilizaram este material em sua passagem pelas séries anteriores na escola. Os conteúdos de cunho religioso dos livros didáticos foram identificados e categorizados em tabelas de análise, por tipo de tratamento. Este material, por sua vez, possibilitou a construção de questionários semi-abertos aplicados em 172 alunos do ensino médio, utilizados para explorar a narrativa histórica dos alunos e, por meio delas, o desenvolvimento de suas consciências históricas.

Na compreensão da educação histórica, aprender história é poder narrar a história, narrar o passado a partir do presente. A narrativa histórica, mais que um elemento linguístico, é a forma objetiva de se ter acesso à consciência histórica dos indivíduos. Segundo Rüsen:

[...] com essa expressão [narrativa histórica] designa-se o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento histórico e todo conhecimento histórico científico. (RÜSEN, 2001, p.61).

¹⁷ RODRIGUE, J.E. História em Documento: Imagem e Texto. Vol 05(2001)

¹⁸ RODRIGUE, J.E. História em Documento: Imagem e Texto. Vol 06; Vol. 07 e Vol. 08 (2001)

Quando o indivíduo enuncia uma narrativa histórica demonstra pela sua forma e conteúdo de expressão a relação que estabelece com o passado e como se procede a sua orientação no fluxo do tempo. A narrativa é o local da consciência histórica, ao mesmo tempo em que a constitui e a exterioriza. Rüsen diferencia narrativa histórica de outras formas de expressão linguística:

A especificidade da narrativa histórica está em que os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado. Além disso, sua coesão interna é concebida como uma representação da evolução temporal vinculada a experiência e como significativa para o auto-entendimento e para a orientação da vida dos sujeitos narradores. (RÜSEN, 2001, p.155)

A narrativa histórica está ligada, então, não só aos conteúdos narrados, mas a forma com que são apresentados, interligando a evolução temporal com a identidade do sujeito. Rüsen apresenta critérios para diferenciação da narrativa histórica com narrativas ficcionais, que também podem apresentar elementos coesos de concepção temporal. No primeiro aspecto demonstra a relação da narrativa com a orientação temporal:

A narrativa constitui a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as experiências no tempo. [...] O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo e poderem esperar e projetar um futuro com sentido. [...] A lembrança flui natural e permanentemente no quadro de orientação da vida prática atual e preenche-o com interpretações do tempo; ela é um componente essencial da orientação existencial do homem. (RÜSEN, 2001, p.62).

No segundo aspecto, o autor reforça o critério de continuidade da narrativa: "Essa íntima interdependência de passado, presente e futuro é concebida como uma representação da continuidade e serve à orientação da vida humana prática atual." (2001, p.64). Por fim, ressalta o aspecto da formação da identidade em relação à

narrativa histórica:

A resistência dos homens à perda de si e seu esforço de auto-afirmação constituem-se como identidade mediante as representações de continuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo: a medida da plausibilidade e da consistência dessa relação, ou seja, o critério de sentido para a constituição de representações abrangentes de continuidade é a permanência de si mesmos na evolução do tempo. A narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana. (RÜSEN, 2001, p.66).

Muitas vezes os livros didáticos e as aulas de história recaem no equivoco de apresentar a história como uma única narrativa possível, um discurso monológico anônimo, que se pretende e revela-se como verdade absoluta. Ao solicitar aos jovens construções de texto que façam referência aos conteúdos discutidos pelos seus livros didáticos, esperou-se encontrar exemplares de narrativa que apresentem as suas formas de consciência histórica passíveis de análise.

Resultados

Dos 172 questionários aplicados aprofundou-se a análise em 21 em especial. Os conjuntos de respostas destes questionários afirmavam que os jovens compreendiam que a história possui relações com sua vida prática e também com conteúdos religiosos. As respostas foram então analisadas quanto à tipologia proposta por Rüsen.

A consciência histórica do tipo tradicional é a que demonstra na narrativa um sentido de preservação do que se sucedeu no passado. É uma compreensão histórica limitada a reprodução de aspectos do passado, muitas vezes sem que se realize uma reflexão do sentido e uma atualização do contexto temporal.

As narrativas que apontam para uma consciência histórica do tipo tradicional apresentam a história de forma linear e imutável. O passado é empoderado de tal forma que explica e justifica todas as ações do presente. Os sujeitos parecem demonstrar-se impotentes perante as forças dos acontecimentos passados e suas consequências que regem o presente. Pode-se perceber esta relação

quando a jovem L.P.M. diz

[...] Os professores de história nos ensinam que a religião é um meio de seguirmos um caminho certo com Deus. Aprendemos que a religião é que forma o caráter das pessoas e assim a história do mundo se constitui devido à ações de pessoas. L.P.M.

Parece-nos haver na fala dos jovens um entendimento de uma verdade universal, de uma versão histórica ideal do passado, que deve ser seguida e disseminada. A história é posicionada como a voz da verdade, proveniente de uma fonte histórica inquestionável e positiva. Na fala de D.A.K. "Com a disciplina de história, aprendi como e onde surgiram algumas religiões e como foram feitas as divisões do mundo – países."

Em relação aos conceitos históricos religiosos, a consciência histórica tradicional eleva a possibilidade de uma compreensão positivista e fundamentalista das religiões. É o que se pode inferir da fala de C.X.B.: "O que mais me influenciou foi o item 1 – Cronologia Cristã: linha do tempo – porque assim eu aprendi o caminho de Jesus."

Algumas narrativas apresentam uma reflexão axiologicamente determinada por um ensino histórico diretivo e monológico. Esta grande verdade histórica, apresentada com a ausência da autoria nos livros didáticos¹⁹, pressupõe e instaura uma lógica unidirecional e acrítica que descontextualiza e permite inferências anacrônicas dos fatos históricos. Além de comunicar o passado como imutável e positivamente fechado sobre si mesmo, este tradicionalismo contribui por disseminar entre os jovens o sentimento de comodismo e impotência ante os desafios da atualidade.

Verifica-se esta axiologia depreciativa da alteridade dos sujeitos em narrativas como a de G.P.M.;

¹⁹ Apesar do livro ser da autora Joelza Rodrigue, nas leituras e sugestões de trabalho dentro dos volumes não são apresentadas fontes históricas conflitantes, e muitas vezes as noções de opiniões e fatos históricos se confundem.

Por ação da contra-reforma católica, os Jesuítas vieram ao Brasil para difundir os princípios do cristianismo. Tal fato influenciou no trabalho de cristianização dos índios nas chamadas missões jesuíticas – séx. XVI, visando a conquista de novos adeptos e impedindo a difusão do protestantismo europeu da época. Acho que isso contribuiu para tamanha propagação entre fiéis cristãos no país, o que me inclui. G.P.M.

No simples e direto relato de P.A.B.C. "Sobre minhas origens" e na resposta de G. "[...] Nesta dominação eles enviaram jesuítas para catequizar estes 'povos primitivos', isto influenciou minha vida, tanto que hoje eu e a maioria da população é cristã."

Além destas análises, notou-se uma narrativa que refaz os passos historiográficos dos conceitos históricos de temas religiosos quanto à definição das religiões como ligadas a um passado primitivo e místico, em sentido pejorativo. A jovem C.Z. afirma que

[...] Antigamente a fé – principalmente o cristianismo – era algo inquestionável. Mitos e lendas eram criados para explicar o que as pessoas não conseguiam. A partir do momento em que cada um teve a liberdade de ter sua própria fé\religião a ciência\tecnologia evoluiu, a fé foi deixada um pouco de lado, em alguns casos, totalmente. C.Z.

Além disso, encerra seu comentário em uma aparente contradição: "[...] Isto influenciou minha vida de forma que eu acredito muito na minha fé e acho que muitas vezes ela é mais importante do que a ciência."

Nas narrativas identificadas como proveniente de uma consciência histórica exemplar, o passado é tomado como um modelo a ser reutilizado na atualidade. O movimento temporal constitui-se como um aprendizado dos erros da humanidade passada que não devem ser repetidos no presente.

A soma de conceitos históricos de temas religiosos com a óptica da consciência histórica exemplar apareceu transcrita como narrativas que revelam uma

compreensão da história como orientação moral. O aluno F.A. integra a moral religiosa com a moral da consciência histórica exemplar em uma única orientação: “Hoje durante a aula de história o professor explicou a importância da religião na vida das pessoas, explicou que com a religião as pessoas se conscientizam (*sic*) do que devem e do que não devem fazer sem a religião não saberiam como reagir e muitos roubariam, matariam...” O estudante J.V. também se utilizou do mesmo princípio, abarcando no aprendizado de história suas opções religiosas e morais: “O cristianismo é uma religião que fala da vida de Jesus Cristo. Ela influenciou em minha vida pois com ela aprendi a ter mais fé e ser compreensiva.”

Outro componente a ser destacado nestas narrativas se refere à aplicação conceitual descontextualizada e anacrônica que os estudantes fazem ao utilizar fragmentos de fatos históricos do passado em contextos presentes. Nota-se esta condição do passado como exemplo na narrativa de C.K.V.

O iluminismo, que é uma corrente filosófica, criticava a política e a economia da época, defendendo a vida humana e separando a ciência e a fé. Influenciou a minha vida pela separação entre a ciência e a fé. Os iluministas dizem que podem ter uma vida de descobertas científicas independente da sua fé na religião e procuro me basear nisso. C.K.V.

O tipo crítico de consciência histórica, por sua vez, não se contenta em apenas seguir a tradição ou aplicar o passado como fórmula de aprendizado ao presente. Baseia-se, contudo, na análise crítica do que já ocorreu, em busca de negar as narrativas formais e oficiais dadas como verdade. O modelo crítico questiona o passado e busca contra-narrativas dos fatos apresentados.

O estudante L.C. demonstra que o passado aprendido deve ser analisado criticamente inclusive em aspectos religiosos:

Na disciplina de história aprendi que muitos usavam a religião para manipular a vida e a mentalidade de todos, aprendi com história a ser mais crítico e frio ao analisar aspectos religiosos cuidando sempre para não ser controlado

mais sim usar a religião para trazer aprimoramentos a minha vida. L.C.

A noção principal é de não só seguir o que o passado prescreve, mas revê-lo e submetê-lo a análises detalhadas. A consciência histórica critica coloca os sujeitos em movimento de reflexão, tornando-os mais temerosos e precavidos em momentos de escolhas ou de tomar partido em questões gerais. Percebe-se que o jovem L.R.T. assim o faz ao relatar que

O debate sobre o tema [ciência e fé], influenciou a minha vida, de modo que, algumas coisas ditas pela igreja, por exemplo e a ciência discorda, me faz pensar sobre a vida real. Na nossa vida e no que acreditamos. Certas coisas creio que só podem ser explicadas pela ciência e outras pela religião, me tenho como neutro, devido a dificuldade que a igreja tem para explicar alguns fenômenos. L.R.T.

De qualquer forma, a criticidade revela-se apenas como o outro lado da moeda da consciência histórica exemplar. O retorno reflexivo ao passado, seja para legitimá-lo como aprendizado ou questioná-lo como um equívoco histórico, mantém a relação temporal limitada a um canal pouco dinâmico de ida e volta do presente ao passado. A consciência histórica genética supera a narrativa tradicional utilizando a noção de temporalidade como chave de reflexão. A história é dotada de sentido justamente pela sua essência de mutabilidade e transitoriedade no tempo. Compreender o mundo historicamente é percebê-lo permeado pelo fluxo temporal constante que integra diferentes pontos de vista multiperspectivados.

Pode-se dizer que desenvolver geneticamente a consciência histórica dos estudantes é o objetivo crucial do ensino de história. Tal fato possibilitaria aos sujeitos se apropriarem da temporalidade do mundo, independentemente da temática de conteúdos atreladas a datas ou fatos, dotando-os de ferramentas de compreensão e de uma literacia histórica que os aproximariam da cultura na qual estão em contato temporal e físico.

A consciência histórica genética exalta, sobretudo, a alteridade do sujeito

frente às questões de seu tempo, ofertando-lhe a percepção temporal do mundo como fundamento essencial em sua visão de presente e futuro. Ao sujeito não se enquadram fórmulas prontas ou versões unilaterais de um passado construído e interpretado por determinados responsáveis pela historiografia oficial. O questionamento crítico se complementa com a noção de temporalidade e multiculturalidade que atribuem a cada sujeito uma experiência única de existência.

Perante conceitos históricos de temas religiosos, ela possibilita inclusive a opção pela negação ou escolha de uma determinada religião, como afirma R.S.K. “O islã foi um dos temas que mais influenciou a minha vida, pelo fato de que me mostrou os diferentes tipos de religião, me possibilitando a escolha, já que conheço minhas opções.”

Algumas das respostas dos jovens apontam para um dos aspectos mais importantes da educação histórica, a possibilidade de estabelecimento de relações sociais a partir de um humanismo histórico²⁰. A consciência histórica genética em contato com os conceitos históricos de temas religiosos, compreendidos como aspectos multiculturais da sociedade, favorece o encontro com o outro, com indivíduos de crenças e culturas diferentes, aproximando a gênese de relações pautadas no respeito pela diversidade e pela alteridade dos sujeitos.

Segundo o jovem G.S.Q. “A história nos auxilia em alguns aspectos em relação à religião e na vida prática como para entender o que cada religião prega quando estamos em encontros ou quando ocorre alguma fatalidade. Também em viagem a outros lugares com outras culturas.” O estudante E.P.T. complementa “[...] o conhecimento do conflito entre ciência e fé, nos leva a compreender o pensamento de pessoas diferentes e a divergência de idéias e crenças, é importante saber sobre isso para o desenvolvimento de nossos pensamentos no dia-a-dia.” Já o jovem G. aponta para a humanização das relações a partir do conhecimento da história: “Com a interação entre os colegas, já que conhecendo as religiões você pode conversar sobre elas com colegas de outras culturas, conversar com ele sobre a cultura deles,

²⁰ Fala coletada em Simpósio “Temporalizando a Humanidade – O humanismo no Pensamento Histórico”, na passagem de Jörn Rüsen por Curitiba em 21 de outubro de 2010.

auxiliando, assim na criação, formação de novas amizades.”

Tendo em vista a escassez de narrativas que denotassem consciências históricas genéticas em detrimento a uma vasta quantidade de respostas do tipo tradicional e exemplar, conclui-se que o ensino de história acaba por realizar em grande parte apenas um acúmulo de informações segmentadas que se situam no passado, não se relacionam no presente e não vislumbram qualquer forma de interferência ou construção consciente do futuro. Os jovens retratam que o que apreenderam em história, de conceitos históricos de temas religiosos, pouco contribui para a sua compreensão da realidade, limitando-se a memorização de episódios isolados, que acabam por configurar apenas uma relação caricata entre história e religião.

Considerações finais

Independentemente de possuir ou não uma religião, a idéia de um humanismo moderno nos invoca a aprender a conviver com pessoas e culturas largamente estranhas a nós. Sabe-se que o repertório apresentado pelos jovens em suas narrativas não é esterilizadamente proveniente de suas aulas de história, mas buscou-se destacar a relação dos conceitos históricos religiosos com a disciplina de história. Constatou-se que para os jovens a relação entre história e religião é fortemente estabelecida, variando apenas a forma na qual eles acreditam que ela se dê. Muitos afirmam que esta relação era bem mais forte no passado do que nos dias de hoje. Grande parte compreende a religião e a história como universos distintos que se influenciam, porém não pertencem uma a outra. Grande parte, também, acredita que esta relação só aconteceu no passado e que atualmente com o advento da modernização e da globalização ela esteja mais incipiente. O fato é que quando se compreende a temática religiosa como conceito histórico, logo, como parte do arcabouço da historiografia e como dimensão indissociável da cultura, torna-se um equívoco relegar a espaços fora da escola o ensino destes conteúdos. Não se sugere, com isso, que a religião deva apresentar-se na história como um segmento de destaque, ou como uma seção complementar. Espera-se, contudo que o

desenvolvimento da consciência histórica dos jovens os forneça elementos capazes de torná-los hábeis na leitura histórica do mundo, o que acaba por contemplar os conceitos históricos de temas religiosos.

Em relação ao desenvolvimento da consciência histórica dos jovens da pesquisa, nota-se uma dificuldade de compreensão quase generalizada dos conceitos históricos de temas religiosos, assentados em um domínio amplo de narrativas limitadas aos tipos tradicionais e exemplares, com pouca articulação dos tipos identificados com a consciência histórica crítica e genética.

Partindo do princípio de que só é possível conhecer e aprender história se nós conhecemos as carências de orientação no tempo e de conhecimento histórico em nós mesmos e nos nossos alunos, torna-se um desafio reestruturar a disciplina da história como um todo. Percebe-se que os interesses da vida prática dos jovens, que os levariam a reconhecer suas carências de orientação no tempo e, logo, aproximarem-se do aprendizado histórico, não são tocados pelas disciplinas escolares. O ensino de história concentrado em conteúdos, e não no desenvolvimento da consciência histórica, faz desta disciplina uma mera ferramenta de acúmulo sem sentido de informação a ser despejada em provas de vestibular.

Sabe-se que a educação brasileira, como um todo, carece de transformações drásticas. Enquanto os currículos e processos didáticos escolares não se aproximarem das investigações mais recentes da ciência da educação, e insistirem na política de ensino de conteúdos defasados com vistas exclusivas à provas de vestibular que avaliam apenas a capacidade de retenção de dados dos alunos, não se pode esperar que mudanças significativas aconteçam. Não lograremos qualificação da educação se focarmos apenas na formação dos professores, ou na reformulação dos livros didáticos. As condições precárias de produção dos profissionais da educação, bem como a essência comercial da produção dos livros didáticos sinalizam que os avanços terão de ser em larga escala e nos mais diversos segmentos, simultaneamente.

Espera-se deixar destacado neste trabalho que a carência de orientação no tempo específica da parcela da cultura que é permeada por conhecimentos religiosos

existe e é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma literacia histórica nos jovens. Não se pode manter-se indiferente frente à temática religiosa presente nas culturas, por consequência de ataques e revanchismos oriundos dos conflitos entre a racionalidade científica e os dogmas religiosos do passado.

O humanismo moderno defendido por Rüsen seria a forma de superar a lógica do etnocentrismo que incita a humanidade ao confronto, aproximando-nos pelo nosso aspecto humano comum e pelo respeito às diferenças que nos identificam. Em suma, espera-se que o ensino de história possa contribuir cada vez mais com o desenvolvimento da humanização dos jovens alunos, tornando-os hábeis para redimensionar as relações sociais, culturais e sociais a partir de uma redefinição da relação com a sua historicidade e temporalidade.

Referências Bibliográficas

DUBET, F. El Declive de La Institucion. Barcelona: Ed. Gedisa, 2006.

DUBET, F. Sociologia da Experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. En La Escuela. Buenos Aires: Losada, 1998.

RODRIGUE, J.E. História em Documento: Imagem e Texto. Vol 05 – Ensino Fundamental. São Paulo: FTD, 2001.

RODRIGUE, J.E. História em Documento: Imagem e Texto. Vol 06 – Ensino Fundamental. São Paulo: FTD, 2001.

RODRIGUE, J.E. História em Documento: Imagem e Texto. Vol 07 – Ensino Fundamental. São Paulo: FTD, 2001.

RODRIGUE, J.E. História em Documento: Imagem e Texto. Vol 08 – Ensino Fundamental. São Paulo: FTD, 2001.

RÜSEN, J. Razão Histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001.

RÜSEN, J. Reconstrução do Passado – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Ed. UNB, 2007.

RÜSEN, J. História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. UNB, 2007.

RÜSEN, J. El desarrollo de La competencia narrativa em el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a consciência moral. Trad. Silvia Finocchio. Propuesta Educativa, Argentina, n.7, out. 1992.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E IDEIAS DE ESCRAVIDÃO: PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO EM MANUAIS DIDÁTICOS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lilian Costa Castex

Esse trabalho apresenta as primeiras sistematizações de pesquisa realizada sobre o conceito de escravidão. Sendo esse conceito um conhecimento escolarizado busca-se a sua presença em manuais didáticos, destinados aos alunos das séries finais do ensino fundamental da disciplina de História e aprovados no PNLD – 2008. A pesquisa refere-se às narrativas expressas em textos do autor, em excertos de documentos históricos, reportagens e imagens presentes nos manuais didáticos. Fundamenta-se em referenciais teóricos propostos por RUSEN, BARCA, SCHMIDT e GARCIA que apontam conhecimentos históricos e a formação da consciência histórica de jovens escolarizados.

Palavra – chave: Manuais didáticos. Escravidão. Ensino de História

O presente artigo refere-se à pesquisa realizada nos manuais didáticos utilizados por estudantes do ensino fundamental, do 6º ano ao 9º ano, sobre o conceito de escravidão. Sendo esse conceito um conhecimento escolarizado busca-se a sua presença em manuais didáticos, destinados aos alunos das séries finais do ensino fundamental da disciplina de História e aprovados no PNLD – 2008. A pesquisa refere-se às narrativas expressas em textos do autor, em excertos de documentos históricos, reportagens e imagens presentes nos manuais didáticos. Fundamenta-se em referenciais teóricos propostos por RUSEN, BARCA, SCHMIDT e GARCIA que apontam conhecimentos históricos e a formação da consciência histórica de jovens escolarizados.

A investigação científica iniciou com manuais didáticos selecionados pelo PLD – Plano Nacional de Educação – 2008, no Brasil, manuais esses utilizados nas escolas de ensino fundamental até o ano de 2010, quando foi realizada a pesquisa. Para proceder à investigação são necessárias algumas considerações a respeito do objetivo do Programa e, como ocorre a escolha dos manuais didáticos no Brasil. São inúmeras as coleções submetidas à análise e o PNLD estabelece critérios específicos para essa avaliação.

O programa do governo federal brasileiro, Plano Nacional de Livros Didáticos -PNLD, tem como meta a oferta à alunos e professores de escolas públicas do ensino fundamental, de forma universal e gratuita, de livros didáticos e dicionários de língua portuguesa de qualidade com vistas ao processo de ensino e aprendizagem. As coleções de manuais didáticos editados, nas diferentes áreas do conhecimento, e apresentadas pelas editoras do país, são submetidas a um processo de seleção antes de serem apresentadas para a escolha dos profissionais da educação das escolas públicas brasileiras.

A cada nova seleção, uma comissão decide quais critérios definirão a avaliação. Os avaliadores (pareceristas) são integrantes das diferentes Instituições de Ensino Superior do Brasil. Os livros didáticos aprovados são apresentados para os professores das escolas públicas municipais e estaduais de todo o Brasil, juntamente com os critérios para a sua seleção, e a eles cabe à escolha do manual que desejam trabalhar com os alunos no ano seguinte.

Após a escolha, o Ministério de Educação e Cultura adquire os manuais didáticos e os entrega gratuitamente, para cada aluno matriculado nas escolas públicas de todas as regiões por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. A escolha para as séries/anos iniciais e finais do ensino fundamental não ocorrem no mesmo ano e o PNLD 2008 refere-se às séries/anos finais do ensino fundamental.

Busca-se, para essa investigação, os manuais didáticos pertencentes ao PNLD de 2008, de História, que correspondem ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. Foram analisadas dezenove coleções divididas em quatro categorias: história temática, história integrada, história intercalada e história convencional.

Os critérios de avaliação definidos pela comissão do PNLD de 2008 foram:

a) A concepção de história no sentido de propor “que o aluno aprenda a pensar historicamente, compreendendo os diferentes processos e sujeitos históricos, as relações que se estabelecem entre os grupos humanos nos diferentes tempos e espaços” (PNLD, 2008, p. 13). Orienta que o manual didático do professor deve possibilitar a incorporação da renovação historiográfica, tendo como base a situações - problema.

- b) Os Conhecimentos históricos para avaliar os conceitos relevantes do ensino de História, as imagens e as temáticas relevantes tais como a cultura afro-brasileira, entre outras utilizadas na coleção, assim como as propostas de ensino-aprendizagem como capacidades, habilidades, atividades e exercícios.
- c) As Fontes históricas / documentos no intuito de contemplar a pluralidade das fontes tendo como perspectiva a diversidade da sociedade brasileira.
- d) As Imagens que propiciem a compreensão dos alunos a respeito dos conteúdos tratados e que auxiliem a composição do contexto apresentado. Devem ter legendas adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, contextualizando adequadamente a imagem com sua autoria e época.
- e) A Metodologia de ensino-aprendizagem para avaliar se as estratégias pedagógicas presentes na elaboração do texto principal, nas atividades propostas e no tratamento adequado das fontes de informação se referem aos conceitos que fundamentam a área e ainda, se respeitam as dificuldades próprias do aluno quanto a complexidade e especificidade desses conceitos.
- f) As Capacidades e Habilidades apresentadas em textos, ilustrações e atividades propostas, verificam como as coleções podem favorecer o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico dos alunos.
- g) As atividades e exercícios revelam quanto à sua formulação, se existe clareza e coerência, relativos aos objetivos propostos no manual do professor e explícitos na coleção.
- h) A Construção da Cidadania para avaliar se as coleções inserem a diversidade das experiências humanas tais como: estímulo ao convívio social, o respeito, a tolerância e a liberdade e se abrangem a formação da cidadania no conjunto do texto didático.
- i) O Manual do Professor é submetido à avaliação porque nele devem estar presentes, explícita ou implicitamente os pressupostos teórico-metodológicos de História bem como, a metodologia de ensino e aprendizagem coerentes com a metodologia e pressupostos apresentados no livro do aluno.

j) A Editoração e aspectos visuais são avaliados na coleção em sua apresentação devendo apresentar organização, clareza, ritmo e continuidade, legibilidade, sem erros de impressão, entre outros aspectos a serem considerados.

l) A partir dos critérios de avaliação estabelecidos, as coleções recebem conceitos de: Coleção Ótima, Boa, Suficiente ou Não (quando não atendeu o mínimo necessário).

A análise das coleções, tendo com base os critérios acima mencionados, serviu de parâmetro para constatar onde e como foi tratada a temática da escravidão. As primeiras considerações que podemos fazer é a de que a avaliação dos pareceristas indica a necessidade da inserção em seus textos, da diversidade étnica, da discriminação racial, sexual e de gênero entre outros, como segue:

“Se aborda as temáticas das relações étnico-sociais e gênero, considerando o combate ao preconceito, à discriminação racial e sexual e à violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária e, enfim, se discute a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social.” (PNLD, 2008, p.15)

Essa preocupação tem origem na tentativa de aplicabilidade da lei 10.639/03 que alterou a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no Currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira, ampliada posteriormente pela lei 11.645/2008 para atender os povos indígenas com o propósito de garantir no currículo escolar de educação básica. No PNLD de 2008, os manuais didáticos apresentaram novas perspectivas para tratar do tema escravidão e imagens positivadas dos africanos e afrodescendentes. A inserção dos conteúdos nos currículos e manuais didáticos foi assumida como parte de “um conjunto de ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos n sistema educacional brasileiro” (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2005).

No processo de escolha de livros didáticos seguinte, o PNLD 2011, a temática é avaliada, em destaque, como critério sobre o tratamento da temática indígena e africana no “...sentido de propor políticas de ações afirmativas que garantam o

tratamento respeitoso da História e cultura da África, dos afrodescendentes e dos indígenas.” (PNLD, 2011, p.20).

Nas coleções apresentadas no Guia de Livros Didáticos – PNLD 2008 contata-se a apresentação das questões étnico-sociais, no entanto verifica-se a falta de detalhamento nos conteúdos nelas apresentados.

“A coleção História por Eixos Temáticos contribui para discutir e condenar atitudes de racismo, intolerância e xenofobia, estimulando atitudes de respeito às diferenças, de valorização das diferentes culturas no processo histórico e da atuação dos diferentes grupos étnicos como sujeitos históricos. Porém, deixa de estudar com mais detalhe temas como a inserção do negro na sociedade contemporânea e as lutas contra o racismo no século XX.” (PNLD, 2008, p. 30)

E ainda

“Na obra Série Link no tempo, identifica-se a discussão sobre a historicidade do conceito de cidadania, das formas de exercício do poder e das formas de manifestação da violência, porém, em alguns componentes, não há ênfase para a formação cidadã, como é o caso da discussão sobre os afrodescendentes e a questão de gênero.” (PNLD, 2008, p. 30)

As narrativas dos pareceristas denotam a preocupação a respeito da visibilidade das questões étnico - sociais referentes aos sujeitos históricos, a questão de gênero e o pleno direito à cidadania.

O tema escravidão é recorrente nos manuais didáticos de História e busca-se nessa investigação, as ideias de escravidão presentes em manuais didáticos nas coleções analisadas do PNLD 2008. Foram analisadas as coleções utilizadas em 2009 nas onze (11) escolas Municipais de Curitiba da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) que atendem do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental. Podemos observar no quadro 1, as Escolas Municipais de Curitiba e os manuais didáticos utilizados no ano de 2009.

QUADRO 1 – MANUAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA – 2009.

Nº	ESCOLAS	COLEÇÕES
1	BAIRRO NOVO DO CAIC GUILHERME LACERDA - ENSINO FUNDAMENTAL	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA
2	ESCOLA MUNICIPAL DO CAIC	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA

	CANDIDO PORTINARI - ENSINO FUNDAMENTAL	
3	ESCOLA MUNICIPAL CORONEL DURIVAL BRITTO E SILVA - ENSINO FUNDAMENTAL	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA
4	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ERASMO PILOTTO - ENSINO FUNDAMENTAL	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA
5	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR HERLEY MEHL - ENSINO FUNDAMENTAL	HISTÓRIA EM DOCUMENTO - IMAGEM E TEXTO
6	ESCOLA MUNICIPAL DO CAIC CANDIDO PORTINARI - ENSINO FUNDAMENTAL	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA
7	ESCOLA MUNICIPAL SAO MIGUEL - ENSINO FUNDAMENTAL	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA
8	ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO OMAR SABBAG - ENSINO FUNDAMENTAL	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA
9	ESCOLA MUNICIPAL JULIA AMARAL DI LENNA - ENSINO FUNDAMENTAL	HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA
10	ESCOLA MUNICIPAL MARIA CLARA BRANDAO TESSEROLLI – ENSINO FUNDAMENTAL	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA
11	ESCOLA MUNICIPAL PAPA JOAO XXIII - EDUCACAO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA

FONTE: A autora (2010)

Segundo as informações do quadro 1, constata-se que das onze (11) escolas municipais investigadas sete (07) escolheram a coleção - PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA - Para utilização com os alunos; Uma (1) Coleção HISTÓRIA EM DOCUMENTO - IMAGEM E TEXTO E Uma (1) Coleção HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA E HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA.

A Coleção PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA é classificada dentro da História Integrada e apresenta como eixo norteador o desenvolvimento da competência leitora. Propõe o tratamento integrado para a História Geral, a História da América e a do Brasil e respeita a sucessão cronológica dos períodos históricos.

“Os alunos são estimulados a desenvolver alguns procedimentos de pesquisa, como elaborar fichas, montar quadros comparativos, esquemas, estabelecer significados de palavras ou conceitos, comparar mapas, imagens, tabelas, organizar frases, localizar informações e a buscar a aplicação dos conhecimentos trabalhados em situação relativamente nova, interpretando fotos, fazendo inferências sobre as intenções de um autor, justificando escolhas e pontos de vista a respeito de questões polêmicas.”(PNLD, 2008, p. 62)

Na 5ª série/6º ano, são apresentados os conteúdos históricos da História Antiga, as primeiras civilizações e nas sociedades egípcia, grega e romana e observa-se a referência a respeito dos escravos na visão de escravização específica de cada sociedade como demonstrado no quadro 2.

QUADRO 2 – 5ª SÉRIE/6º ANO – HISTÓRIA

Serie/ano	Capítulo	Tema	Atividades propostas
5ª série/6º ano	Unidade 3	Mesopotâmia: berço da civilização. - homens livre e escravos	Leitura de textos e imagens.
	Unidade 3	Egípcios - escravos	Leitura de texto e de imagens.
	Unidade 6	A vida política na Grécia. - mulheres e escravos	Leitura de texto e de imagens
	Unidade 7	A civilização romana. - A sociedade e a cultura (os escravos)	Leitura de texto e de imagens

FONTE: O AUTOR

Na 6ª série/7º ano do ensino fundamental pode-se observar a presença do tema escravidão quando são tratados os conteúdos da Unidade 2: O mundo além da Europa, onde são desenvolvidos os conteúdos - A sociedade muçulmana – **os escravos**; A África dos Grandes Reinos; a África das Sociedades tribais. A partir da unidade 7 são apresentados conceitos substantivos relacionados à História do Brasil e nele podemos

encontrar a inserção da temática escravidão. Observa-se que a abordagem dos conteúdos traz informações mais densas e agrupadas na tentativa de apresentar o contexto do Brasil colonial e as relações com a Europa e a África, aspectos culturais e de trabalho dos escravizados e da escravidão. Na Unidade 7: O nordeste colonial: A vida nos engenhos: os escravos, a casa grande, a senzala; Escravidão: captura e resistência; O início: A África Subsaariana.

A África e o tráfico: A travessia e a venda na América; a violência contra o escravo; a resistência, a fuga: o recurso mais comum: troca e conflitos; a convivência entre senhores e escravos; uma sociedade miscigenada e sincretismo religioso.

Na 7ª série/8º ano, a escravidão é tratada no período da mineração do período colonial e do império brasileiro, aparecendo o papel da mulher escrava e o contexto da escravidão urbana e rural, as profissões desempenhadas por escravos e alforriados. As fontes iconográficas são exploradas como reproduções de artistas como Debret e Rugendas. Na unidade são apresentadas as leis que regulamentam o processo da abolição da escravatura.

Na 7ª série/8º ano, na unidade 2, o tema é A época de ouro no Brasil.

Capítulo 2: Portugal e o ouro brasileiro; os escravos na mineração (texto complementar).

No Capítulo 3: O crescimento do mercado interno e da vida urbana; trabalhadores escravos; o mito Chica da Silva (texto complementar); mulheres alforriadas.

Na Unidade 6, Capítulo 1: O fim do Primeiro Reinado, são encontradas as reproduções de obras de arte RUGENDAS; negros calceteiros; Eduard Hildebrant: A rua do ouvidor. Uma cidade de escravos (texto complementar). Na Unidade 8 - Brasil: da Regência ao Segundo Reinado.

Capítulo 5: Abolição do tráfico negreiro, apresenta a mão-de-obra escrava; pressões inglesas; Lei Eusébio de Queiroz; o fim do tráfico.²¹

Na coleção verificam-se os fatos históricos seguindo uma ordem cronológica, sendo gradativamente inseridos unidade a unidade e, a escravidão como parte do contexto da época estudada. É possível visualizar, segundo “um panorama onde as

²¹ O volume correspondente a 8ª série/9º ano não foi analisado.

várias tradições culturais trazidas ao Brasil que podem ser relacionadas à África formam um mosaico, no qual demonstra-se a diversidade cultural e social, pois havia muitas formas de ser escravizado.” (DAMASCENO, RATTTS, 2006) o que é visível nos textos são as formas de escravidão que diferenciava-se as vezes, pela atividade que o indivíduo desempenhava ou ainda se estava na cidade ou no campo. Os textos apresentados na coleção apresentam uma perspectiva do ensino de História tradicional. Segundo Peter Lee “para compreendermos a História, precisamos falar de situações específicas do passado e de promovermos a sua interpretação.” (LEE, 2001, p.14), ou seja, não basta apenas que os alunos trabalhem com as fontes iconográficas, excertos de textos, reproduções de relatos ou documentos contidos no manual didático, é necessário que reflitam sobre as fontes, que saibam que estão estudando ‘já foi estudado por alguém’ e desse modo consigam fazer inferências sobre os conteúdos que estão estudando tendo como referências as fontes históricas.

A coleção História e Vida Integrada, utilizada por escolas da RME de Curitiba²² está estruturada de forma intercalada, com os conteúdos em uma seqüência cronológica, iniciando-se com os primórdios da humanidade seguindo até os dias atuais, numa perspectiva linear de organização da narrativa histórica. Trata na 5ª série /6º ano das sociedades antigas e apresenta a África Antiga, os Núbios. Na 6ª série/7º ano destaca como conteúdos os Reinos africanos: o Império de Gana, do Mali, Reino do Kongo, onde são detalhados aspectos históricos e culturais dos diversos grupos étnicos. Os conteúdos referentes ao Brasil e o processo de escravidão são tratados na 7ª série/8º ano e a temática sobre a descolonização da África e da América, na 8ª série/9º ano.

Na coleção a escravidão é tratada no contexto dos fatos históricos obedecendo a uma ordem cronológica de acordo com o tempo e o espaço. Ganha importância e espaço gráfico frente aos conteúdos expostos nos capítulos ou unidades do livro, sendo apresentada com mais informações quanto a localização, temporalidade e historicidade. Para o aluno construir o conceito de escravidão encontrará informações em documentos, textos e fontes iconográficas.

Na coleção HISTÓRIA EM DOCUMENTO - IMAGEM E TEXTO, identificada como História Intercalada, os conteúdos são apresentados na História do Brasil, América e a Geral. A ênfase da coleção são as fontes históricas trabalhadas concomitantemente à produção do saber histórico escolar, consideradas pelos pareceristas como um dos pilares da metodologia de ensino-aprendizagem desta obra. Destaca-se o uso das fontes históricas, embora em alguns momentos, elas são utilizadas apenas para discussão ou reflexão individual do aluno. No volume I, 5ª série/6º ano, o conceito de escravidão e escravo remete a História Antiga como a autora relata

“o escravo é uma propriedade instrumental animada. Todos aqueles que nada melhor têm para oferecer do que o uso do seu corpo e dos e seus membros são condenados pela sua natureza à escravidão. Aristóteles (RODRIGUE, 2006, p.174)

No volume III, correspondendo à 7ª série/8º ano, a escravidão aparece nos conteúdos correspondentes à História do Brasil do contexto dos séculos XVI ao início do XX, obedecendo a cronologia e, tendo documentos iconográficos e relatos para consulta e proposta de atividades de reflexão para o aluno.

Exemplo: no capítulo 17 a autora para introduzir: Por que a escravidão durou tanto tempo no Brasil? Apresenta um texto de Monteiro Lobato de 1920 chamando atenção em sua narrativa “O Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão. Mas a abolição não trouxe mudanças significativas na condição social dos negros [...] como pode se observar neste texto de Monteiro Lobato”. A proposta de apresentar um conto de Lobato do início do século XX aproxima o passado do presente, via reflexão do aluno. Analisa o passado por meio de fontes históricas trazendo o fato histórico ao aluno sob novas perspectivas.

Peter Lee, relata a importância dos alunos compreenderem que “o que estão estudando já foi estudado por alguém” e “quando os professores falam a respeito do que pode ou ser testemunhado, os alunos conseguem avançar na compreensão de evidência.” Segundo o autor “A História não para nos testemunhos”. É preciso pensar sobre as fontes históricas presentes nos manuais didáticos, que uso os

professores fazem desse recurso para trabalhar com os alunos e se essas fontes auxiliam em questões relacionadas com a natureza do conhecimento histórico. Em suas investigações na Inglaterra, junto aos alunos entre 7 a 14 anos, o autor verificou que estes já sabem que “ as histórias não cópias do passado, elas são construídas”(LEE, 2001. p.21). A educação histórica pretende a compreensão de que tudo é fruto de uma seleção, não existe um todo e a história tem parâmetros.

Na Coleção História, Sociedade & Cidadania, cuja organização é intercalada, com cronologia linear do passado para o presente. A obra incorpora, segundo os pareceristas, “inovações da área pedagógica” no sentido de propor atividade de leitura de imagem, que estimula o aluno ao levantamento de hipóteses sobre determinado contexto ou tema. Outro aspecto apresentado como um diferencial frente a outras obras são as referências aos africanos tornados escravos no Brasil Colonial e Imperial. Denomina-os de *trabalhadores escravizados* ou de *africanos escravizados*, focaliza que sua situação não era natural, mas construída e condicionada por interesses materiais e históricos.

Registra-se na coleção, em todos os volumes, que as ideias de escravidão referem-se ao passado, fruto de tempo e espaço específicos, como a sociedade brasileira. Como exemplo: 9.º volume onde os temas trazem as questões políticas, econômicas e sociais dos séculos XIX e XX no Brasil e no mundo. Não há uma relação com o contexto da sociedade brasileira atual e/ou os movimentos negros, a luta pela visibilidade dos afrodescendentes e a lei 10.639/93. Existe uma preocupação do autor de enfatizar o tema de África, ao inserir os reinos africanos, nomear subtítulos como Africanos no Brasil: dominação e resistência. Quando a abordagem é o século XX, o estudo de África apresenta o processo de independência das colônias africanas tratando especificamente a luta e reconhecimento de Angola, Moçambique e Guiné -Bissau, destacando os líderes Agostinho Neto (presidente de Angola); Samora Machel (primeiro presidente de Moçambique, e na África do Sul (Nelson Mandela). Destaca-se a preocupação do autor a respeito das mudanças e permanências históricas do continente africano no período. Não há preocupação de trazer a discussão do Brasil, o continente africano e as relações históricas que os

unem no contexto do século XXI ou ainda de como um passado de sociedade escravista pode pensar a visibilidade do negro na atualidade.

Pode-se considerar que todas as coleções investigadas apresentam uma ideia de escravidão com parte dos conceitos substantivos tratados no passado, na inserção do contexto estudado, como vemos no exemplo - O fim do tráfico de escravo, que narra um período histórico específico da História do Brasil, Identifica quem eram os escravos na sociedade brasileira nos meados do século XIX. A sociedade brasileira do século XXI e os afrodescendentes não estão presentes nos textos para que pudessem indicar reflexões ou inferências sobre o passado e a escravidão.

Isabel Barca ao narrar como projetar uma aula de História, explica quais as competências necessárias a um aluno em História

“ser competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.” (BARCA, 2004, p. 134)

Portanto, nos manuais didáticos, os relatos, documentos, notícias de jornais e revistas e depoimentos entre outros, podem proporcionar aos alunos a evidência plausível para a compreensão do conhecimento histórico. Assim como afirma Apple “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula [...] que são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida”. (apud MEDEIROS, 2006)

Tomando os conceitos de RÜSEN (SCHMIDT, GARCIA, 2006) que narram a importância da construção da consciência histórica que exige conteúdos que possam desenvolver uma argumentação histórica crítica, pode-se pensar em professores e alunos que confrontam seus conhecimentos prévios com os conhecimentos encontrados nos manuais didáticos, desse modo podem “adquirir procedimentos que colaborem para que eles tomem consciência de que o passado não

se encontra na perspectiva de permanência e de continuidade, mas fundamentalmente de mudança” (SCHMIDT, GARCIA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se a importância do estudo de manuais didáticos como fonte e objeto de estudo, sobretudo no contexto atual, no qual as políticas públicas têm demonstrado interesse de repensar o ensino no país, aparentemente, tentando incorporar reivindicações históricas de visibilidade e inclusão social da população afrodescendente na sociedade brasileira.

Percebe-se que a partir da seleção dos manuais do PNLD 2008, as ideias de escravidão aparecem com mais veemência em todas as coleções, nas diferentes fontes iconográficas, tipologias textuais ou relatos. A escravidão é tratada com destaque em relação às sociedades do passado, quanto às populações africanas e seus descendentes, a sua cultura e historicidade, no entanto, poucos manuais conseguem estabelecer relações presente/passado com situações sociais da sociedade brasileira do século XXI.

É importante levar em conta que “um significado da aprendizagem histórica é transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas, de forma cada vez mais complexa, no sentido de uma literacia histórica.”(SCHMIDT, CAINELLI, 2010, p 66) e os manuais didáticos podem suscitar, por meio das diferentes fontes, o conhecimento dos fatos históricos, possibilitando aos alunos fazer inferências a respeito do conceito de escravidão.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008: História / Ministério da Educação. — Brasília: MEC, 2007.124 p. — (Anos Finais do Ensino Fundamental)

BARCA, I. Literacia e consciência histórica. Educar em Revista, Curitiba, edição

especial, p.93-112, 2006.

_____. Investigação em educação histórica. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 6., 2006, Curitiba. Atas... Curitiba: UTFPR, 2007. v. 1. p.26-420

BOLOUS JR, A. História, Sociedade e Cidadania. São Paulo, FTD, 2008.

DAMASCENO, A; RATTI, A. Participação Africana na Formação Cultural Brasileira. In: Brasil. Ministério da Educação. Educação, Africanidades, Brasil/Ministério da Educação. — Brasília: MEC, 2006. 276 p.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 1., 2001, Braga, Portugal. Atas... Braga, Portugal: UMINHO - Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2001. p.13-17.

MEDEIROS, D.H. Manuais didáticos e a formação da consciência histórica. Educar em Revista, Curitiba, edição especial, p.73-92, 2006.

MELANI, M.R.A. Projeto Araribá – História. São Paulo: Moderna, 2008.

PEREIRA, E. Malungos na escola: questões culturais afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007.

PILLETI, C; PILLETI, N. História e Vida Integrada. São Paulo: Ática, 2008.

RODRIGUE, J. História em documento. São Paulo: FTD, 2006.

SCHMIDT, M.A; CAINELLI, M. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, M.A; GARCIA, T.M.B. Pesquisas em Educação histórica: algumas experiências. Educar em Revista, Curitiba, edição especial, p.11-29, 2006.

DO IMPACTO DOS DIREITOS HUMANOS SOBRE A RESPONSABILIDADE DO HISTORIADOR: algumas considerações sobre a proposta de Antoon De Baets.

*Johnny Roberto Rosa**

RESUMO

As reflexões deste artigo se voltam à compreensão das discussões a respeito dos padrões ético-sociais do historiador enquanto profissional. Desta forma, deu-se atenção ao debate proposto por Antoon De Baets sobre o potencial impacto dos sistemas de valores da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) sobre a responsabilidade dos historiadores. Concomitantemente, estas considerações procuram examinar a hipótese de que os problemas no lidar com os legados de violências e atrocidades impactam na elaboração de padrões de responsabilização no lidar com o passado, onde o compartilhamento de responsabilidade, culpa e vitimização criam uma identidade comum que pode fornecer uma base para o diálogo.

The past is never dead, it is not even past.
William Falkner²³

A história dos direitos humanos mostra que os direitos têm sido mais bem defendidos pelas evidências, convicções, anseios e ações de indivíduos que exigem respostas ao seu senso de ofensa. As declarações de 1776, 1789 e 1948 providenciaram um meio de avaliar esses direitos que a historiadora Lynn Hunt denomina de *autoevidentes* da humanidade, aproximando-se ao senso comum do que não é mais aceitável, tornando as violações dos direitos humanos ainda mais intoleráveis. Após 1948, formou-se um “consenso” sobre a importância de se defender os direitos humanos, em se dar prioridade à luta contra a impunidade. O fluxo constante de discussões internacionais contra a escravidão, o genocídio, o racismo e o uso da tortura, e a favor da proteção das crianças, das mulheres e das minorias, mostra que os direitos humanos ainda precisam ser resgatados como pré-

* Mestre em História pela Universidade de Brasília – UnB. Contato: johnnyrobertorosa@yahoo.de

²³ Citado por Hannah Arendt. In. ARENDT, Hannah. *Between past and future: six exercises in political thought*. Faber and Faber, London, 1961. p.10.

requisito mínimo necessário para uma vida de dignidade – que estabelece que todo ser humano possui um valor intrínseco, e não relativo. Deste modo, apesar da lentidão, ou mesmo inaptidão da estrutura dos direitos humanos (com seus órgãos, cortes e convenções internacionais) em atingir seus objetivos principais, não existe outra estrutura adequada para se confrontar essas questões.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 tem sido a base de muitas codificações dos direitos humanos após 1945, e o sistema legal internacional esta repleto de acordos baseados nela. Inicialmente adotada “como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações”, a DUDH exerce influência moral, política e legal, servindo direta e indiretamente como um modelo para muitas constituições, leis e políticas que protegem os direitos humanos fundamentais. Muitos corroboram que algumas violações dos direitos humanos são violações do direito internacional, e poucos estados nacionais rejeitaram explicitamente os princípios proclamados pela DUDH, sendo que esta constitui uma parte fundamental da Carta Internacional dos Direitos Humanos. Contudo, ainda que a DUDH não se eleve completamente ao nível do direito consuetudinário internacional, é impossível ignorar sua influência política e moral no comportamento das relações internacionais.²⁴

A agenda internacional dos direitos humanos é um trabalho em progresso aparente pelo desenvolvimento crescente de ONGs que promovem, monitoram, e criticam as atividades dos direitos humanos, pelo recente desenvolvimento do Tribunal Criminal Internacional e pelas comissões de verdade. A proliferação dos tratados e a emergência dos direitos humanos nacionais e regionais com jurisdição para interpretar e aplicar estes tratados induziu um número de estados a atribuírem aos tratados dos direitos humanos um status especial em suas constituições nacionais. Muitos países europeus e americanos foram os pioneiros em tais mudanças constitucionais influenciados, em parte, por suas experiências passadas com os

²⁴ HANNUM, Hurst. The UDHR in national and international law. *Health and Human Rights*, vol.3, n.2, Fiftieth Anniversary of the Universal Declaration of Human Rights. p.144-158. The President and Fellows of Harvard College, on behalf of Harvard School of Public Health/François-Xavier Bagnoud Center for Health. 1998. p.145-149.

regimes ditatoriais e pela emergência de sistemas de direitos humanos criados, em grande parte, para prevenir o retorno de tais regimes. O sistema de direitos humanos internacional não preveniu que as violações massivas que foram cometidas, e continuam sendo, deixassem de ocorrer. Entretanto, elucida Thomas Buergenthal, o sistema em funcionamento hoje em dia, não somente as instituições formais e normas legais, mas também o trabalho das ONGs, tem melhorado as condições dos direitos humanos em muitos países, forçando um crescente número de governos a assumirem suas obrigações com mais seriedade do que anteriormente.²⁵

Partindo destes pressupostos, está-se de acordo de que talvez não haja outro texto com maior impacto sobre nossas vidas do que a DUDH de 1948. Contudo, apesar de historiadores terem dado pouca atenção a ela, o historiador holandês Antoon De Baets, professor da Universidade de Groningen e responsável pela *Network of Concerned Historians (NCH)*²⁶ – rede que procura promover uma ponte entre as campanhas dos direitos humanos para historiadores perseguidos e a comunidade global de historiadores – declara que é profundo seu potencial impacto sobre o estudo e ensino da história. Neste sentido, De Baets questiona se há uma visão geral da história contida na Declaração, bem como suas consequências para os direitos e deveres dos historiadores. Deste questionamento, ele conjectura se a DUDH também impacta nos objetos de estudo dos historiadores, sustentando que o significado do direito à liberdade de expressão é na verdade uma obrigação para se falar a verdade, ou seja, um emergente direito à verdade, o qual nada mais é do que um direito à história.²⁷

Este direito significa que todos têm o direito de saber a verdade sobre os precedentes abusos de direitos humanos. Ele é tanto um direito para alcançar alguma forma de reparo individual, como para prevenir os mesmos abusos no futuro e para obter acesso à informação essencial à democracia. O direito à verdade é

²⁵ BUERGENTHAL, Thomas. The Evolving International Human Rights System. *The American Journal of International Law*, vol.100, no.4, p.783-807. American Society of International Law, 2006. p.801-807.

²⁶ Para mais informações sobre a NCH ver: <<http://www.concernedhistorians.org>>.

²⁷ Cf. DE BAETS, Antoon. The impact of the *Universal Declaration of Human Rights* on the study of history. *History and Theory* 48, p.20-43. Wesleyan University, 2009b. p.20.

imprescritível, inalienável, e irrevogável. Como o *habeas corpus*, ele surge após a violação dos direitos humanos, sendo violado quando não é fornecida a informação relacionada às violações.²⁸ O direito à verdade se entrelaça com amplos objetivos da lei criminal internacional, incluindo o de restauração e manutenção da paz, facilitando processos de responsabilização e reconciliação, contribuindo para a erradicação da impunidade, reconstruindo identidades nacionais, e estabelecendo um registro histórico. A especialista em Direito Internacional Yasmin Naqvi atenta para o fato de que estas considerações fizeram com que a Comissão dos Direitos Humanos da ONU adotasse a resolução 2005/66, que “reconhece a importância de respeitar e assegurar o direito à verdade para contribuir para o término da impunidade e promover e proteger os direitos humanos”. Neste sentido, ocorre um esforço para determinar se este direito é identificável, esclarecedor de parâmetros e algo que possa ser implementado, ou uma narrativa usada para preencher o vazio dos sistemas normativos.²⁹

No entanto, permitindo à dignidade ser restaurada e fornecendo recurso e reparação para violações de seus direitos, o direito à verdade tem sido salvaguardado contra a impunidade, sendo usado para contestar a validade de leis de anistia, protegendo perpetradores de violações dos direitos humanos, bem como encorajando um governo mais transparente e responsável. A Comissão dos Direitos Humanos da ONU e o corpo monitorador do Pacto Internacional Sobre Direitos Civis e Políticos (PIDCP) de 1966, reconsideraram o “direito de saber” como uma forma de banir, ou prevenir, a ocorrência de tortura psicológica (PIDCP, artigo 7) em famílias de vítimas de desaparecimentos forçados ou execuções secretas. A nível regional, Naqvi esclarece que a Corte Europeia dos Direitos Humanos também inferiu um direito à verdade como parte do direito de ser livre de tortura ou maus tratos, do direito a um recurso efetivo, de uma investigação efetiva e de ser informado de seus resultados.³⁰

Antoon de Baets faz uso do impacto das atribuições e instrumentos

²⁸ *Idem.*, p.35-36.

²⁹ NAQVI, Yasmin. The right to the truth in international law: fact or fiction? *International Review of the Red Cross*, vol.88, n.862, p.245-273. Cambridge Journal, 2006. p.247-262.

³⁰ *Idem.*, p.261.

constitutivos que fundamentam este direito para fundamentar suas investigações no que se referem à necessidade das vítimas, seus parentes e a sociedade, de saberem a verdade para facilitar o processo de reconciliação e reparação, para contribuir para a luta contra a impunidade, para reinstalar ou fortalecer a democracia e para prevenir a repetição de atrocidades cometidas no passado. O autor, desta forma, propõe que o conhecimento histórico ofereça a verdade histórica aos leitores, fundamentada no comprometimento de interação caracterizada pela reciprocidade e acordo honrável. Sendo assim, a verdade que os historiadores devem a seu público sugere que não pode haver responsabilização externa sem autonomia interna, e neste ponto que De Baets discute a função de um código de ética profissional que, segundo ele, se adotado pelos profissionais de história, seria tanto uma forma de responsabilização como garantia de autonomia profissional.

A partir da constatação de que a DUDH contenha uma visão resumida e abstrata da história, De Baets observa que esta é constituída de condições indiretas para que os historiadores exerçam sua profissão, pressupondo, portanto, direitos e deveres, combinados à seus respectivos limites, à profissão historiográfica. O impacto das determinações da DUDH na constituição de algumas das responsabilidades dos que atuam no campo histórico, como condição para que estes exerçam sua profissão, está fundamentalmente relacionado à definição de crimes contra a humanidade, genocídio e escravidão. O Holocausto, por exemplo, assim como o massacre dos armênios, tem sido retroativamente chamado de genocídio desde a adoção da Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio de 1948. A Convenção Apartheid, aprovada pela crime contra a humanidade em 1973; a Assembleia Geral da ONU descreveu a limpeza étnica como uma forma de genocídio em 1992; a Corte Criminal Internacional considerou a servidão como crime contra a humanidade em 1998; a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa nomeou a escravidão e o tráfico de escravos crimes contra a humanidade em 2001. Logo, adverte o De Baets, a designação de tais rótulos a estes eventos altera seu status legal e moral. Para

violações mais remotas, os historiadores podem argumentar, e o fazem, que rotulação retroativa é anacrônico.³¹

Originalmente, o argumento de anacronismo encontrou apoio no princípio de não-retroatividade do artigo 11 da DUDH. Aplicado à discussão aqui proposta, isto significa que, por exemplo, não se deve chamar os crimes cometidos durante as Cruzadas de genocídio, crimes contra a humanidade ou crimes de guerra, pois estes conceitos eram inexistentes na época. Porém, adverte o autor, não é porque os conceitos não existiam que as realidades cobertas por eles não existiram. Concomitantemente, em 1968 a ONU determinou que não se aplicam limites de tempo para se processar estes três crimes capitais, *independente da data de seu cometimento*. Este *princípio de imprescritibilidade* tem lentamente se tornado uma norma de lei criminal internacional, desaparecendo depois que o último perpetrador tiver morrido. O impacto desta determinação sobre avaliações morais é considerável, atenta De Baets, sugerindo que qualquer genocídio, crime contra a humanidade e crime de guerra cometidos no curso da história poderiam, e talvez deveriam, ainda ser chamados assim. Por um lado, isto cria melhores condições para o exercício do direito de lembrar o passado; por outro, arrisca introduzir anacronismos em julgamentos feitos bem depois dos fatos.³²

Em um artigo apresentado no 21 Congresso Internacional de Ciência Histórica em Amsterdã no ano de 2010, De Baets advertiu para o fato de que as “leis de memória” deveriam ser evitadas, pois prescrevem como as pessoas deveriam pensar sobre um certo episódio, cristalizando a negação de crimes imprescritíveis, elevando a história a dogma. Por meio deste aviso, o autor parece corroborar que os processos criminais são o que Paul Ricoeur denomina de “atos de justiça política que visam estabelecer uma versão fixa dos fatos incriminados por meio do caráter definitivo da sentença”. Desta forma, seria através do preço da palavra que encerra o debate (imperativo) que a opinião pública adotaria uma orientação para lidar com os acontecimentos traumáticos. Os casos de contestação denunciam os riscos vinculados

³¹ DE BAETS, 2009b. *op cit.*, p.25.

³² *Idem.*, p.26-27.

a uma versão dos acontecimentos que pretende ser oficial e que, por extensão, impacta nos desdobramentos da produção de conhecimento histórico. Aqui é determinante que se aponte a distorção que assombra pela incapacidade de se opor uma versão verossímil a uma corrompida.³³

Antoon De Baets nota que, apesar da imperatividade da linguagem da ONU e de cortes internacionais com relação a injustiça histórica recente, os historiadores retêm o direito de não adotarem os rótulos contemporâneos dos direitos humanos para prática de sua profissão, mas já que tais rótulos existem, eles podem ignorá-los ao custo de explicar porque seus rótulos alternativos são superiores. Para injustiças mais remotas, contudo, permanece o dilema sobre a relação entre tempo e justiça. Com o passar do tempo, as investigações de injustiças históricas são desencorajadas por que a possibilidade de julgar tais injustiças parece deteriorar, especialmente após a morte dos que estavam diretamente envolvidos em tais injustiças. Ao mesmo tempo, a investigação é encorajada pela constante advertência dos direitos humanos em se dar prioridade a luta contra impunidade, o que leva a ideia de imprescritibilidade e responsabilização.³⁴

Em uma artigo recentemente publicado, Antoon De Baets adverte para a distinção que deve ser feita do princípio de imprescritibilidade do plano legal para o plano histórico, à uma dimensão que dá ascensão ao que o autor chama de *imprescritibilidade histórica*. Alguns elementos fundamentam esta ideia: a imprescritibilidade de crimes *independentemente* da data de seu cometimento; a atenção para a situação das vítimas de violações dos direitos humanos e a proclamação de prioridades que devem ser atribuídas ao princípios de humanidade; o direito das vítimas sobreviventes, e de seus descendentes (filhos e netos), poderem recorrer ao direito à verdade; e, além disso, a importância social do direito à verdade. A imprescritibilidade histórica, diferentemente da imprescritibilidade legal, é aplicada a injustiça histórica remota, e sua ação impacta na sociedade como um todo. Neste sentido, a reparação pela injustiça cometida ocorre como satisfação (ou como

³³ RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. p.339.

³⁴ Cf. DE BAETS, Antoon. Historical Imprescriptibility. *21st International Congress of Historical Sciences*. Panel "History and Human Rights". 2010. p.03-11. Citação autorizada pelo autor.

reparação simbólica), incluindo a verdade como resultado da escrita da história. A imprescritibilidade histórica não significa a substituição dos juízes pelos historiadores no que se refere a injustiça histórica remota. Porém, os historiadores possuem a faculdade, e a responsabilidade, de desafiarem a amnésia e a falsificação da história, desejada por perpetradores de crimes cometidos no passado.³⁵

³⁵ DE BAETS, Antoon. Historical Imprescriptibility. In. *Storia della Storiografia/History of Historiography*, n. 59–60. p.125–146, 2011. p.127-128. Na recuperação e cristalização desta memória, historiadores têm se envolvido em batalhas judiciais como especialistas e conselheiros. Alguns casos de difamação discutidos por De Baets contra os que atuam no campo histórico, contudo, ilustram a judicialização de alguns destes maus usos da história. Como aconteceu no caso de banalização e simpatia pelo nazismo por Jörg Haider, criticado por declarações de preconceito pelo responsável pela comunidade judaica vienense Ariel Muzicant. Ou no caso de Fred Leuchter, acusado em 1992 pela autoria de um relatório – “Relatório Leuchter”, de 1988 – que diz respeito à negação do uso de câmaras de gás utilizadas em campos de extermínio pelos nazistas. Outro caso de difamação judicializado se refere a Jean Lousteau, acusado de traição por sua colaboração com os alemães entre 1940 e 1944 pela historiadora Michèle Cotta em 1964. No caso de Bertrand de Jouvenel, a acusação sobreveio no livro do historiador Zeev Sternhell. Jouvenel foi processado em 1983 por ser um teórico do fascismo francês com simpatias pró-nazistas. Outro caso francês se refere à acusação em 1983 de Marcel Paul pelo historiador Laurent Wetzten e pela editor Philippe Meaulle. Marcel Paul foi acusado de ter-se comportado de forma cruel como deportador no campo de concentração nazista de Buchenwald. Em 1984, o professor de Literatura Francesa Robert Faurisson foi acusado por George Wellers de falsificação da história dos judeus durante o período nazista. Faurisson foi condenado pela justiça francesa por “contestação de crimes contra a humanidade”. Outro caso de difamação que exemplifica a legislação de abusos da história diz respeito à acusação de Maurice Papon por Jean-Luc Einaudi, historiador francês. Papon foi acusado de ter ordenado uma batida policial contra uma manifestação de algerianos em Paris contra o toque de recolher ordenado pela polícia, o que levou a um massacre com a morte de pelo menos duzentas pessoas em 17 de outubro de 1961. Em 1983, em outro caso de legislação contra os usos nocivos do passado, Anja Rosmus-Wenniger, historiadora, acusou o jornalista Erwin Janik de simpatizar com o nazismo. A autora foi diversas vezes perseguida e molestada, além de ter sido acusada de difamação por investigar sobre os judeus de Passau, onde descobriu que líderes locais não apenas eram condescendentes, mas membros ativos do partido nazista muito antes da guerra. Na Itália, Robert Katz, escritor norte-americano, acusou o Papa Pio XII de nada ter feito para evitar que o Massacre de Ardeatine por tropas da Alemanha nazista ocorresse em Roma em 24 de março de 1944 – apesar de informado sobre os planos nazistas. Já em um caso na Suécia em 1983, Walther Hofer, historiador e político suíço, acusou o filho do advogado Wilhelm Frick de suas conexões com a Gestapo durante a Segunda Guerra Mundial. No ano de 1987, Nikolai Tolstoy Miloslavsky, historiador e ex-candidato ao parlamento britânico pelo Partido Independente do Reino Unido, e Nigel Watts, editor do texto escrito por Tolstoy Miloslavsky, acusaram Lord Aldington, membro do Parlamento Britânico e ex-membro do Partido Conservador, de ser criminoso de guerra por ser co-responsável pelo massacre de 70.000 prisioneiros de guerra e refugiados entregues pelos britânicos para as forças soviéticas e titoístas. Outro caso de bastante repercussão diz respeito à acusação do escritor David Irving pela historiadora americana Deborah Lipstadt e sua editora Penguin Books. Irving foi acusado de negar o Holocausto no livro de Lipstadt intitulado *Denying the Holocaust*, de 1993. Na ação movida pelo próprio Irving, alegando ter sido difamado por Lipstadt, a corte estabeleceu que Irving era um negacionista ativo, antissemita e racista, e que ele representou mal e manipulou deliberadamente evidências históricas. Neste caso, a defesa também convocou o historiador e professor de História Moderna da Universidade de Cambridge, Richard J. Evans, como conselheiro e para que testemunhasse como especialista. Em novembro de 2005 – apesar de alegar ter

Alguns argumentos são apresentados por De Baets a favor da imprescritibilidade histórica, como a Clausula Martens (argumento para humanidade), que expressa a convicção de que considerações humanísticas enriquecem o princípio de legalidade, e o argumento de continuidade e obrigações com relação ao dever de investigar crimes passados. Assim entendida, a imprescritibilidade histórica cria melhores condições para o exercício do direito de lembrar, reforçando o argumento de humanidade, indispensável para a reparação simbólica de injustiças históricas e, como tal, para a restauração da dignidade e para lidar apropriadamente com o passado. Este argumento também é uma confirmação de normas humanitárias e ajuda a prevenir a repetição de repressão e injustiças no futuro.³⁶

mudado de opinião sobre seus comentários feitos acerca do Holocausto, de modo a evitar sua detenção – Irving foi preso na Áustria por trivializar, negligenciar e negar o extermínio de milhões de pessoas que faziam parte de grupos politicamente indesejados pelo regime nazista. Irving foi banido da Áustria em dezembro do ano 2006.

O próprio Richard Evans adverte para o fato de que os historiadores deveriam resistir advogarem em tais situações. Contudo, o autor observa que se deve tomar uma atitude em direção do fato desta resistência poder significar a recusa de se testemunhar quando as circunstâncias estão claramente forçando os historiadores a fazê-la. Quando os historiadores permitem que a apropriação e representação de suas fontes sejam simplesmente expressadas por um conhecimento de consequências políticas e legais desastrosas, então não se está agindo como historiador. Cf. EVANS, Richard J. History, memory, and the law: the historian as expert witness. *History and Theory*, 41, p.326-345. Wesleyan University, 2002. p.326-344.

³⁶ DE BAETS, *op.cit.*, 2010. p.11-14. Uma tal tipologia das diferenças culturais seria metodologicamente necessária como uma construção hipotética, tendo que evitar o engano de um conceito de cultura como unidade previamente dada. Neste sentido, pode-se aqui pensar a proposta de Jörn Rüsen sobre um método de conceitualização teórica que procura evitar etnocentrismos bem como a pressuposição de comparação que excluiria as culturas uma das outras, apresentando a alteridade de diferentes culturas como um espelho que nos habilita para uma melhor compreensão de si mesmo, constituindo a peculiaridade de nossas próprias características culturais, e ocasionando uma inter-relação de culturas que permite às pessoas usarem o poder cultural de reconhecimento. Para comparar as peculiaridades, Rüsen sugere ser necessário decompor-las e reconstruí-las como um relacionamento específico de sínteses de vários elementos. Deste modo, poder-se-ia mostrar que estes elementos, ou pelo menos alguns deles, são os mesmos em diferentes manifestações. Este tipo de pensamento transcenderia os limites do etnocentrismo, sendo um compromisso para refletir, historicizar, e universalizar os princípios básicos e determinantes do pensamento histórico. Desta forma, o sistema de valor da formação identitária deveria incluir o *princípio da igualdade* para a formação de identidades, mantendo a necessidade de estabelecimento da diferença. O resultado lógico seria o *princípio do reconhecimento mútuo da diferença*. Sendo assim, teríamos que encontrar princípios que pudessem mediar e sintetizar as perspectivas diferentes, e Rüsen acredita que a solução seria um *princípio de humanidade* que incluiria o valor de igualdade e poderia levar à regra geral de reconhecimento mútuo das diferenças. Com esta ideia, a dimensão social da identidade seria generalizada, pressupondo que

A objeção que diz respeito ao anacronismo encontrou suporte no argumento da retrospectiva. Se apenas os conceitos e julgamentos dos agentes históricos fossem utilizados, ter-se-ia somente uma pobre compreensão do passado. O anacronismo é distinguido pelos vícios epistêmicos de se evitar a evidência e ignorar hipóteses alternativas que podem oferecer uma melhor explicação da evidência, sendo distinto por sua inabilidade de distinguir aspectos do presente que preservam informações sobre as propriedades de suas origens no passado, e de aspectos do presente que não preservam tais informações. Assim sendo, os historiadores podem substituir um anacronismo inaceitável por uma retrospectiva admissível.³⁷ Dado que o direito à verdade é imprescritível, o correspondente dever dos historiadores em ajudar prudentemente a pesquisa na busca pela verdade histórica não é somente um dever profissional, mas também um dever moral.

Pelo fato da DUDH conferir indiretamente aos historiadores seus direitos, ela também os confere aos sujeitos estudados por eles. Conseqüentemente, elucida De Baets, a livre expressão dos historiadores pode ser restrita se invadir a privacidade ou difamar os sujeitos, ou se for restrita pela limitação ao acesso à informação oficial por razões de segurança nacional. Já o direito de liberdade acadêmica, assim como o de liberdade de expressão, é dependente do dever da procura honesta pela verdade histórica na pesquisa e no ensino. Se os historiadores, argumenta De Baets, têm um direito ao silêncio, este direito é limitado com relação aos seus fatos. Sendo assim, os direitos dos outros além de limitarem, também adjudicam deveres aos direitos dos historiadores, como o dever de agir em um espírito de irmandade, e o dever à comunidade, que são lidos por De Bates em combinação com os direitos de todos

todos compartilham características básicas de humanidade. Sendo assim, Rösen parte do pressuposto de que compartilhamos a mesma qualidade normativa de ser um ser humano, e aqui se configura a possibilidade de respeito e reconhecimento que estabilizaria a diferença. Ver: RÜSEN, Jörn. *Towards a new idea of humankind – unity and difference of cultures in the crossroads of our time*. Working Papers n.2. Kulturwissenschaftliches Institut, Essen; University of Witten/Herdecke; University of Duisburg-Essen. Essen, 2006. Citação autorizada pelo autor. p.16-19. Ver também: _____. Comparing cultures in intercultural communication. In. FUCHS, Eckhardt; STUCHTEY, Benedikt. *Across cultural borders: historiography in global perspective*. p.335-348. Rowman&Littlefield, 2002. p. 335-338.; _____. How to overcome ethnocentrism: approaches to a culture of recognition by history in the twenty-first century. In. *History and Theory*. Theme Issue 43. p.118-129. Wesleyan University, 2004. p.121-126.

³⁷ *Idem.*, p.14-18.

acessarem informação, receberem educação, participarem na vida cultural e compartilhem os benefícios do progresso científico.³⁸ A DUDH parece envolver a responsabilização de que historiadores produzam conhecimento proficiente sobre o passado, que o disseminem e o ensinem.

Os artigos 7, 19 e 29 da DUDH combinados por De Baets, implicam que os historiadores deveriam garantir discussão justa de visões contrárias de colegas, e assim fornecer um dever com relação ao hábito de trabalho. A combinação dos artigos 12 e 19 sugere aos historiadores lidarem responsabilmente com informações delicadas. Entretanto, a DUDH permanece silenciosa sobre outros deveres, por ser declaradamente um instrumento de direitos. Os artigos 18 e 19 da DUDH protegem a liberdade de *formar e manter* pensamentos e opiniões e, por extensão, memórias. Quando expressas privadamente, estas estão protegidas pelo direito à privacidade, e quando proclamadas em público, pelo direito à assembleia pacífica e à livre expressão. Portanto, todo ser humano tem um direito à memória. Por conseguinte, se existe um direito à memória, também existe um direito deliberado ao esquecimento.³⁹

A discussão proposta por De Baets constata que os deveres dos historiadores são limitados pelos seus *direitos*, pelo caráter *conflitante* de vários destes deveres, e pelas *concessões* que eles exigem da sociedade de forma a executar bem seus direitos e deveres. Os “limites aos deveres” dos historiadores é ilustrado pelo autor no caso da educação que, de acordo com o artigo 26 da DUDH, *deve promover* respeito por direitos humanos e paz, o que significa a promoção de uma sociedade democrática, que personifica estes valores. O artigo 26 da DUDH, entretanto, diz que se “deve promover”, no que exige que direitos humanos, paz e democracia se tornem um

³⁸ DE BAETS, 2009b. *op cit.*, p.27-29.

³⁹ *Idem.*, p.30-31. Este último caso se faz necessário, como em casos de anistia, de esquecimento para o bem de um futuro comum, na forma de uma política-judicial de esquecimento que coloca o passado fora do alcance de qualquer pretensão de justiça e em direção do esquecimento civil, nascido da necessidade de proteger uma democracia vulnerável de ser separada por um interesse no passado e um espírito concomitante de vingança. Em oposição a esta pretensão, a memória-justiça parece articular uma ética da lembrança em forma de um chamado para justiça retributiva que marca os esforços do século passado de realizar um trabalho de responsabilização aos abusos dos direitos humanos. BOOTH, James W. The unforgotten: memories of justice. *The American Political Science Review*, vol.95, n.4, p.777-791. American Political Science Association, 2001. p.778-779.

motivo instrumental e intrínseco para escrever e ensinar história. Contudo, adverte o autor, se torna tentador distorcer a seleção de dados históricos em favor da promoção da tríade. E se a ênfase desta tríade é *determinística*, poder-se-ia resistir a ela como uma forma de doutrinação. De modo geral, todavia, o objetivo e responsabilidade da educação histórica não deveria ser a promoção da tríade, mas sim o ensino destas efêmeras verdades históricas estabelecidas após pesquisa metódica e crítica.⁴⁰

Como membros de uma comunidade de profissionais, os historiadores têm, como princípio, a responsabilidade coletiva de investigar o passado em sua totalidade. Mesmo que comumente se diga que os historiadores deveriam somente investigar os momentos de orgulho da sociedade, lhes deve ser exigido investigações de seus momentos de vergonha. Deste modo, De Baets sugere que os historiadores deveriam aceitar um moderado dever de lembrar-se.⁴¹ A conclusão desta discussão, apresentada pelo autor, é de que não existe nenhuma relação *direta* entre a promoção de valores humanísticos recomendados na DUDH e a busca pela verdade histórica na pesquisa e na educação. É questionável, porém, que exista uma relação *indireta*, procedimental. Uma historiografia confiável, afirma De Baets, *reflete* uma sociedade democrática, que incorpora valores humanísticos e constitui uma demonstração prática de valores centrais à democracia. O mesmo vale para os valores da *profissão* histórica – *autonomia e responsabilização*. O equilíbrio entre estes valores geraria confiança social na profissão, porque o resultado desta – uma forma de verdade temporária, testada – rejeitaria mitos históricos substituindo-os por interpretações mais plausíveis.⁴²

Parece que assim entendida, as consequências do passado negam a possibilidade de escolha entre o esquecimento e a lembrança: o caráter de suas presenças é tal que uma decisão para promover uma política de esquecimento significaria somente a promoção da recusa para se confrontar a realidade. Apesar das advertências para o fato de que as leis de memória deveriam ser evitadas, por

⁴⁰ *Idem.*, p.32.

⁴¹ Segundo De Baets, “moderado” porque é amenizado pela liberdade dos historiadores individuais e pelo peso de exigências sociais conflitantes.

⁴² *Idem.*, p.32-33.

prescreverem sobre um certo episódio, cristalizando a negação, elevando a história a dogma, Nenad Dimitrijevic corrobora a posição de que processos diferentes de obtenção de conhecimento, reconhecimento institucionalizado sobre a natureza real e consequências das injustiças do passado recente são necessários para a democracia e para a história. Neste sentido, o autor sustenta que controlar o passado (*mastering the past*), é um processo que contribui para a desassociação dos crimes de regimes anteriores, para a estabilização de uma nova legitimidade democrática, e para a criação das bases para normalidade civil e para a justiça após um período de injustiças.⁴³

Em vista dos recursos de manipulação mobilizados na atuação convencionalizada de um discurso ideológico, oferecidos por uma determinada narrativa oficializada na produção de abusos do material histórico, faz-se necessário que algumas condições para que os historiadores exerçam sua profissão – suportada pelas pressuposições de direitos e deveres combinados a seus respectivos limites – sejam esboçadas à mesma. Para tanto, De Baets sugere que, a partir do potencial impacto dos direitos humanos, pode-se extrair princípios éticos de responsabilização básicos que guiam a profissão do historiador em seus direitos e deveres. Tais padrões que ambicionam ideais, dão direções ao invés de estabelecerem um imperativo de comportamento. Entretanto, observou Toby Mendel em Amsterdã, no 21º Congresso de Ciência Histórica, estes padrões de responsabilização podem certamente servir aos propósitos de De Baets na definição da profissão histórica, para focar certos cuidados morais e para aumentar os cuidados sobre a profissão entre os historiadores, estudantes e o público em geral.

Se a missão do historiador deveria ser menos presunçosa com relação ao julgamento de episódios históricos, devendo o historiador somente preparar a sentença, não a pronunciando, esta perspectiva já estaria bem distante da indiferença moral. Os historiadores não devem evitar a definição de conceitos interpretativos e categorias em um domínio tão amplamente aberto para voos da imaginação ou

⁴³ DIMITRIJEVIĆ, Nenad. Justice beyond blame: moral justification of (the idea of) a truth commission. *Journal of Conflict Resolution*, vol.50, n.3, p.368-382. Sage Publications, 2006. p.369.

negações maliciosas. A interpretação das vozes das vítimas de episódios de injustiças históricas amplia a extensão narrativa que se faz desta. Contudo, esta integração deve ser completada pelos esforços para se encontrar conceitos correspondentes que expressem o que historiador Saul Friedländer chama do *colapso de todas as normas* e as *dimensões do sofrimento* com os quais a historiografia tradicional não pode facilmente lidar.⁴⁴

O mundo contemporâneo parece caracterizado por conflitos entre sistemas de valores que competem entre si: neste sentido, a autoridade de uma perspectiva universal tem se enfraquecido. Parece plausível, entretanto, resgatar os conceitos de Paul Ricoeur, no que diz respeito ao fato de não se recusar à história seu privilégio de “corrigir, criticar, e até mesmo desmentir a memória de uma comunidade determinada, quando ela se retrai e se fecha sobre seus sofrimentos próprios a ponto de se tornar cega e surda aos sofrimentos das outras comunidades”.⁴⁵ Deste modo, a memória vai ao encontro da justiça no percurso da crítica histórica.

Concomitantemente, dever-se considerar o fato de que as responsabilidades da história dependem de um relacionamento fundamental entre as pessoas do passado e as do presente, no qual intervêm o horizonte normativo e os sistemas de valores do passado e os do presente. A própria história, como salienta Rüsen, descreve esta relação na junção dos diferentes atores a uma *intersubjetividade temporal* que conecta os dois sistemas de valores em uma unidade normativa e obrigatória na própria mudança temporal.⁴⁶ Para Rüsen, somente sob a condição de uma *intersubjetividade temporal* esta transformação do passado teria a possibilidade da reconciliação. Com o reconhecimento desta reflexão, abre-se uma teoria da história na qual a ética dos valores históricos encerra uma filosofia da história na forma de uma antropologia das mudanças temporais, na qual mudança e transformação respondem pela coesão da humanidade, cuja subjetividade interior e seu dado

⁴⁴ FRIEDLÄNDER, Saul. History, Memory, and the Historians: Dilemmas and Responsibilities. *New German Critique*, n.80, Special Issue on the Holocaust, p.03-15. 2000.

⁴⁵ RICOEUR, op. cit., 2007. p.507.

⁴⁶ RÜSEN, Jörn. *Kann gestern besser werden? Zum Bedenken der Geschichte*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 2003. p.67-68.

aprisionamento de valor poderíamos nomear de humanidade.⁴⁷

O papel de fiscalização das irresponsabilidades históricas, dos maus usos (abusos) da história, é também um papel de aconselhamento, assistência e vigilância, onde o que deve ser levado em conta é o treinamento profissional dos historiadores. Isto é crucial para a manutenção de uma conexão entre a pesquisa acadêmica e a história que é ensinada nas escolas, que devem considerar que uma história plural é também uma história que respeita os direitos humanos e reconhece suas contribuições. Deste modo, uma história plural e responsável precisa de uma dimensão que objetive atingir concordância, integração e enriquecimento mútuo para poder habilitar uma compreensão mútua que possibilita que as pessoas e as comunidades vivam em maior harmonia. Esta dimensão não dissolveria a igualdade, somente nos guiaria a um princípio cultural de reconhecimento mútuo mediado por um valor social de igualdade que pressupõe que todos compartilham características básicas de humanidade.

O potencial impacto dos direitos humanos para o estudo da história é profundo. A leitura que De Baets da DUDH demonstra que dela fluem vários princípios éticos básicos que guiam a profissão histórica em seus direitos e deveres. O ponto de vista de De Baets sobre a verdade histórica parece advir da constatação dos brutais abusos dos direitos humanos. Com isso o autor desenvolve uma teoria dos abusos e usos irresponsáveis da história. Ele analisa o conflito entre o desejo dos historiadores em dizerem a verdade sobre o passado e o desejo igualmente compreensível de seus objetos terem sua reputação salvaguardada, indicando os riscos e desvantagem de um sistema de responsabilização para a profissão historiadora. Jürgen Kocka, comentando o trabalho de De Baets, aprova as palavras de Voltaire afirmando: "Os que podem fazer você acreditar em absurdidades, podem fazer você cometer atrocidades". Desta forma, a conduta responsável seria necessária porque a conduta irresponsável seria perigosa.⁴⁸

⁴⁷ *Idem.*, p.70-72.

⁴⁸ DE BAETS, Antoon. *Responsible History*. New York – Oxford: Berghahn Books, 2009a. p.xiii.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. *Between past and future: six exercises in political thought*. Faber and Faber, London, 1961.
- BOOTH, James W. The unforgotten: memories of justice. *The American Political Science Review*, vol.95, n.4, p.777-791. American Political Science Association, 2001.
- BUERGENTHAL, Thomas. The Evolving International Human Rights System. *The American Journal of International Law*, vol.100, no.4, p.783-807. American Society of International Law, 2006.
- DE BAETS, Antoon. Historical Imprescriptibility. In. *Storia della Storiografia*, 2011.
- _____. Historical Imprescriptibility. *21st International Congress of Historical Sciences*. Panel "History and Human Rights", 2010.
- _____. *Responsible History*. New York – Oxford: Berghahn Books, 2009a.
- _____. The impact of the *Universal Declaration of Human Rights* on the study of history. *History and Theory* 48, p.20-43. Wesleyan University, 2009b.
- DIMITRIJEVIĆ, Nenad. Justice beyond blame: moral justification of (the idea of) a truth commission. *Journal of Conflict Resolution*, vol.50, n.3, p.368-382. Sage Publications, 2006.
- DONNELLY, Jack. *Universal Human Rights in Theory and Practice*. Cornell University Press: Ithaca and London. 1989.
- EVANS, Richard J. History, memory, and the law: the historian as expert witness. *History and Theory*, 41, p.326-345. Wesleyan University, 2002.
- GEWIRTH, Alan. Why Rights are Indispensable. *Mind*, New Series, vol.95, n.379, p.329-344. Oxford University Press on behalf of the Mind Association, 1986.
- GIBSON, James L. Does Truth Lead to Reconciliation? Testing the Causal Assumptions of the South African Truth and Reconciliation Process. *American Journal of Political Science*, vol.48, no.2, p.201-217. Midwest Political Science Association, 2004.
- HANNUM, Hurst. The UDHR in national and international law. *Health and Human Rights*, vol.3, n.2, Fiftieth Anniversary of the Universal Declaration of Human Rights. p.144-158. The President and Fellows of Harvard College, on behalf of Harvard School of Public Health/François-Xavier Bagnoud Center for Health. 1998.
- HUNT, Lynn. *Inventing Human Rights. A History*. W.W. Norton and Company: New York, London, 2007
- NAQVI, Yasmin. The right to the truth in international law: fact or fiction? *International Review of the Red Cross*, vol.88, n.862, p.245-273. Cambridge Journal, 2006.
- RICOEUR, Paul. Memory – Forgetting – History. In. RÜSEN, Jörn. (ed.). *Meaning and Representation in History*. (Making sense of history v.7). Berghahn Books. New York – Oxford, 2006.
- _____. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- RÜSEN, Jörn. *Kann gestern besser werden? Zum Bedenken der Geschichte*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 2003.
- _____. Wissenschaftspropädeutik im Geschichtsunterricht. In: BERGMANN, Klaus; FRÖHLICH, Klaus; KUHN, Annette; RÜSEN, Jörn; SCHNEIDER, Gerhard (Ed.). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze/Velber: Kallmeyer, 1997

A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE HISTÓRIA E OS CONHECIMENTOS QUE ENSINAM: apontamentos para a compreensão de concepções e significados da aprendizagem histórica

*André Luiz Batista da Silva*⁴⁹

RESUMO

A proposta que se delineia no presente estudo tem como objeto a relação que professores de história estabelecem com o conhecimento que ensinam. A finalidade deste estudo é a de apontar que concepções e significados de aprendizagem histórica podem ter professores de história. Para tanto, realizou-se um estudo exploratório de natureza qualitativa, baseado na entrevista semi-estruturada, tendo por sujeito da investigação apenas um professor. Sobre a relação que professores de história estabelecem com o conhecimento que ensinam o estudo pautou-se nas possibilidades dessa relação se pautar pela “prática” (TARDIF, 2002) ou pela “experiência social” (DUBET, 2005) considerando ao final que quando essa relação com o conhecimento se pautar pela prática pode-se supor que a concepção de aprendizagem histórica pode se distanciar da epistemologia da história e que, do contrário, se a relação com o conhecimento histórico se pautar pela categoria de experiência social supõe uma concepção de aprendizagem histórica que se aproxima da epistemologia da história.

PALAVRAS-CHAVES: Professores de História; Relação com o conhecimento; Aprendizagem histórica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo refere-se à discussão da relação que professores de História estabelecem com o conhecimento que ensinam sob as perspectivas da prática e da experiência social com o conhecimento, fundamentadas respectivamente em Tardif (2002) e Dubet (2005). Objetivamente, nesse estudo, pretende-se apontar elementos que se direcionem a concepções e significados da aprendizagem histórica presentes em professores de história. Metodologicamente este estudo foi construído na perspectiva qualitativa da investigação como um estudo exploratório que tem como finalidade compreender que concepções e significados são atribuídos por professores

⁴⁹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, membro do “Grupo Araucária” - grupo de professores de História de Araucária, coordenador da disciplina de História da Secretaria Municipal de Educação de Araucária.

de história a aprendizagem histórica.

Explorando o terreno: o Estudo Exploratório e seu percurso metodológico⁵⁰

Para se compreender o modo pelo qual o professor se apropria dos conhecimentos históricos, propôs-se a realização de um Estudo Exploratório, orientado a partir da entrevista semi-estruturada. Desse modo, a perspectiva metodológica utilizada fundamentou-se em Lessard-Hébert; Goyette e Boutin (2005), constando a entrevista de cinco tópicos:

- 1) Formação e experiência docente no Ensino Fundamental;
- 2) Conhecimento histórico e conteúdos ensinados no Ensino Fundamental;
- 3) Concepções pedagógicas;
- 4) Diretrizes Curriculares e,
- 5) Pontos positivos e dificuldades no Ensino de História para alunos do Ensino Fundamental.

Para tanto, selecionou-se apenas um sujeito para a investigação, atendendo os seguintes critérios:

- a) Ter formação inicial em História na modalidade de licenciatura;
- b) Realizar seu trabalho docente na disciplina de História no Ensino Fundamental 5ª/6º série/ano a 8ª/9º série/ano;
- c) Ter experiência docente na disciplina de História superior a dez anos.

As questões desenvolvidas para a realização da entrevista balizaram-se na experiência docente da professora, nas formas pelas quais ela compreendia a relação entre a ciência e conhecimento escolar, as teorias pedagógicas em que se situava ao ensinar e de que modo compreendia os elementos da Diretriz Curricular para o ensino de História.

As questões da entrevista estavam fundamentadas conceitualmente na ideia

⁵⁰ Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

de transposição didática, em que o saber científico, ou seja, o que Chevallard (2005) chama de “saber sábio”, sofre certas transformações e se torna, a partir do currículo na escola, em “saber ensinável”, mobilizado pelo professor para ensinar.

Para Chevallard (2005) a relação de ensino e aprendizagem se constitui em um sistema didático formado por três elementos – o saber, o professor e o aluno – no qual o professor toma o saber a ser ensinado e transmite ao aluno. Observamos, contudo, que o sistema didático se apresenta como um “fio condutor” do saber, na ordem explícita de uma transmissão, em que não se visualiza os sujeitos desse sistema didático.

A análise das informações obtidas pelo Estudo Exploratório permitiu considerar os sujeitos na relação de ensino e aprendizagem como sujeitos da experiência, conforme afirma Dubet (2005: 16), quando escreve que as condutas dos sujeitos são “dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos” e que são as atividades dos sujeitos que constroem o sentido de suas práticas nessa heterogeneidade. Essa perspectiva pode ser confirmada de acordo com elementos depurados a partir do instrumento de investigação do Estudo Exploratório.

Considerando as teorizações ou apropriações do que propõe a Sociologia da Experiência e as discussões realizadas no segundo capítulo, questiona-se a ideia de experiência com relação à ideia de prática, conforme propõe Tardif (2002: 16), situando a prática como desprovida de um processo cognitivo, colocando-a na instância aplicativa de um saber cognitivo, teórico. Assim, a ideia de prática em Tardif (2002) carrega a noção de saber em dois níveis: o saber cognitivo, portanto teórico e o saber da prática, correspondente a uma aplicação do saber teórico. Já a experiência, conforme Dubet (2005: 95) “é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o verificar, de o experimentar”. Desse modo, a “experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão” (DUBET, 2005: 95). Entende-se, então, que, para Dubet, todo conhecimento é mediado pela experiência social. Assim, considera-se que toda experiência é histórica e o conhecimento não pode ser despregado da história do sujeito que conhece, nem de sua própria cultura.

Quanto à experiência enquanto categoria de análise, observa-se que, no caso específico da professora investigada, ela articula elementos que dão sentido à sua compreensão do que seja o processo de aprender e ensinar, do que seja o conhecimento histórico escolar e, principalmente, da sua relação com o saber/aprender.

A professora, que passaremos a denominar ficticiamente de Camélia, começou a dar aula no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries aos 14 anos de idade em escola rural no interior do Estado do Paraná numa comunidade de japoneses. A experiência com o Ensino de História nas turmas de 5ª/6º a 8ª/9º séries/anos se deu aos vinte e três anos em localidade próxima à cidade de Cornélio Procópio no Estado do Paraná. Em Curitiba, dá aulas desde 1992 na mesma escola, passando pela experiência em Educação de Jovens e Adultos, no ensino regular Fundamental e Ensino Médio.

A sua formação se deu no Magistério de Ensino Médio – normalista –, cursou Letras por dois anos e licenciou-se em História em Presidente Prudente (SP). Especializou-se na área de Educação em Interdisciplinaridade pela Faculdade Espírita em conjunto com o IBPEX, em Curitiba.

Na perspectiva referenciada, elencam-se alguns elementos categoriais a partir da ideia de experiência – relação com o saber/aprender a partir da necessidade; ser professor (identidade) e disciplinarmente, concepção de História; ensinar História e apropriação das Diretrizes Curriculares.

Relação com o saber/aprender a partir da necessidade:

A presente categoria baseia-se nas formas pelas quais a professora se relaciona com o saber a partir das suas carências, relacionadas com a ideia de “papel” de quem, em uma dada condição, deve ensinar.

A relação com o saber, conforme estabelecido acima pode ser inferida a partir de algumas falas da professora a partir de suas primeiras experiências ao ensinar

matemática para alunos da escola rural no contexto de 1ª a 4ª série:

(...) aprendi matemática. E aprendi porque fui atrás, fui atrás da inspetora, da diretora. Eu nunca tive vergonha de ir atrás (...) de falar eu não sei fazer isso (...) fui e aprendi(...)
(PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

A relação com o saber, conforme colocado pela professora, parte de uma necessidade que, em certa medida, relaciona-se com a sua condição histórica. Para exercer a atividade docente, encontrou formas de suprir determinadas carências, o que para ela trouxe certa satisfação. Evidencia-se a ideia de satisfação quando, na sua fala, relata o sucesso e a relação deste com os seus pares:

(...) E meus alunos aprendiam (...) até o pessoal comentava: Como os alunos da fulana aprendem? (...) eu fiquei tão feliz de ter aprendido e quando eles aprendiam eu queria que eles ficassem felizes também que tinha aprendido(...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

A mesma relação com o saber que a professora estabeleceu no início da sua experiência, pode ser evidenciada nas primeiras experiências com o ensino de História e Geografia. Nessa situação pode-se inferir, de modo mais claro, a questão da condição de professora como experiência social.

(...)Eu só lembro muito bem que Geografia eu tinha pavor, sempre da Matemática que tinha que aprender (...) Então tudo que eu aprendi (...) foi assim (...) pela experiência, buscando, lendo o que tinha em mãos (...) Então quando eu quis aprender (...) eu tive sorte de estar com as pessoas certas(...)
“(...) Quando eu comecei a dar aula no EJA, no supletivo (...) eu encontrei um aluno, mais ou menos cinquenta anos (...) cru em História, que a História que eu sabia era a História dos livros, dos livros didáticos mesmo e de alguns xerox para fazer aquelas provas (...) Mas ele sabia tudo (...) de História (...) inclusive, de vez em quando, ridicularizava os alunos, e antes de ele querer, de eu sentir ridicularizada, ah, eu fui aprender História, História de verdade, aprender o que eu podia (...)” (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

No contexto da fala da professora, há referência à precariedade da sua formação, quando diz que foi, então aprender História, “História de verdade”. Observa-se, também, a sua condição relacionada à importância de ser bem-sucedida em sua função de ensinar.

Segundo Dubet (2005: 96 e 97), durante longo tempo o “papel social” foi considerado o elemento que constituía a identidade dos que ensinam, pois o professor era “verdadeiramente um professor, cuja subjetividade era formada ao mesmo tempo pelas representações da vocação e pelas expectativas sociais” dos pares, da administração e dos alunos.

A ideia de “papel” não se restringe a um papel social, conforme propõe Heller (2004: 88 e 110) como “um plano de relações mecânicas” em que o indivíduo anule a sua personalidade em um “papel ideal”, mesmo se for por motivos de economia cognitiva. Na compreensão que se tomou da experiência, o “papel” está de algum modo relacionado com dois outros elementos – a identidade e o estatuto –, que isolados não dão conta do que seja o “vivido”, pois as “lógicas da ação que estruturam a experiência social não correspondem a papéis organizados, elas se situam no montante de papéis” em uma relação tensa (DUBET, 2005: 184 e 185).

Desse modo, o relato da professora evidencia a ideia de “papel”, porém, conforme Dubet (2005: 97), os professores não falam do seu “papel”, pelo menos diretamente, mas da sua “experiência”.

Algumas considerações acerca da relação entre papel e estatuto podem ser visualizadas na segunda categorização inferidas da fala da professora.

Ser professor:

A presente categorização emerge do fato de a professora se referir como “professora” e não professora de História.

(...) Eu te disse, eu não sou uma professora de História, eu sou uma

professora. Hoje eu posso dizer que sei um pouco de História, mas acima disso, eu me sinto professora, me sinto com a vocação (...)
(PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Essa forma de se colocar evidencia a relação entre a sua experiência com o saber e a sua concepção de didática, pois observamos a partir da fala que tem como referência o ensino de outros saberes, áreas de conhecimento que não a História, e a forma que encontrou para ensinar não se ateu à especificidade de certos conhecimentos, à sua epistemologia específica, mas por um modelo de transmissão generalizado, de uma Didática Geral.

A categoria de ser professor se apresenta como “estatuto” e se relaciona, também com os eventos que, politicamente e culturalmente, estabelecem vínculos com os professores do Paraná:

(...) Então eu comecei a dar aula e aí veio a greve, nem participei de nada daquilo tudo (...) só vi na televisão (...) mas era como se estivesse lá (...) eu me nego a dizer que não estava lá (...) Eu não tava, mas eu digo que tava(...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Segundo Dubet (2005: 16), os professores estão, por um lado, “presos num estatuto que impõe regras e distribui proteções que a maior parte aceita e defende, mas que só parcialmente definem o que eles fazem e o que eles são”. Um elemento importante que se observa e que conduz a presente investigação para a consideração do sujeito na perspectiva da Sociologia da Experiência é o fato de a professora falar de si e do seu ofício a partir de uma interpretação individual da sua função, como uma construção própria “realizada a partir de elementos esparsos” que para Dubet (2005: 16) são: “o respeito pelos programas, a preocupação pelas pessoas, a busca dos desempenhos”.

Ao se colocar a ideia de “experiência” enquanto condição, ou seja, ação dentro de uma cultura e, por isso, intencional e consciente, a partir das reflexões acerca das evidências que o Estudo Exploratório nos trouxe, é pertinente, então, situar o que é o sujeito, ou como se concebe o sujeito, na perspectiva da

“experiência”.

Para Dubet (2005: 17), a noção de sujeito está estritamente ligada à noção de autonomia, ou seja, o sujeito existe em função da sua autonomia, quando não reduzido a tão-somente as determinações do “papel” ou do “estatuto”. Dessa forma, o sujeito só é sujeito da sua “experiência”, porque é seu autor, mesmo que relativamente, pois certas condições já estão postas, porém não são, em última instância, determinantes.

Essas proposições ficam mais evidentes quando combinamos as categorias de análise já efetuadas a outras, tais como: a concepção de História, ensinar História e apropriação das Diretrizes Curriculares.

É evidente que a análise que se propõe neste Estudo Exploratório e de como situamos o sujeito a partir de uma Sociologia da Experiência tem referência no sujeito investigado, pois se compreende que, ao se tratar de outros sujeitos, mesmo professores da mesma disciplina e escola constroem as suas “experiências” e as explicam de modo individual, o que conduz a uma não-generalização. Fato é que há sujeitos e “experiências”, porém estas não são de inteira autonomia do sujeito, são relativas porque “os elementos sobre as quais se assenta esta construção não pertencem aos indivíduos” (DUBET, 2005: 17)

A concepção de História:

Pela análise da fala da professora evidencia-se a presença de um modelo de História linearizada, processual e quadripartida, de uma modelização que, de certa forma, ainda se apresenta nos cursos de graduação dessa disciplina e conforma a ideia de ciência histórica presente no pensamento do professor.

Apesar de evidenciarmos certa concepção de História fundada no modelo quadripartite evidencia-se, também, indícios de mudança com relação a essa concepção.

A linearidade é compreendida como a forma de se conceber a temporalidade

histórica, explicando os acontecimentos na relação causa-efeito.

(...) O conhecimento, assim, propriamente dito. De querer entender melhor que caminhos levava aquele acontecimento, e tudo. O que puxou um fato ao outro, o que foi a ligação de uma coisa com outra, de fazer essa ligação de História(...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Observa-se que a professora se refere aos acontecimentos históricos como sucessão e causas que se ligam. Inere-se, também, que a ideia de linearidade se complementa com a concepção de História como processo:

(...) é dele entender que tudo é um processo, tudo teve um, um começo, tudo, tudo teve um porquê, um começo, um local, um espaço (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Embora a professora se referisse à importância formativa dos conteúdos de História para o aluno, evidencia-se a junção entre linearidade e processo na ideia de começo, fim e finalidade dos acontecimentos e do conjunto deles.

(...) se analisar, assim, cientificamente, a História desde a antiguidade (...) é tradicional, mas eu gosto de imaginar a antiguidade, não como que Idade Média que começou aqui e terminou ali, mas como um período todo (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

As perspectivas da linearidade e processo histórico se coadunam no raciocínio da professora, com o modelo quadripartite.

O modelo quadripartite que nos referimos é compreendido como a divisão da História em cinco grandes períodos, seja Pré-História, História Antiga, História Medieval, Moderna e Contemporânea, no qual se enfatiza a História a partir do olhar europeu. Quanto ao modelo quadripartite como modelo de organização universal sobre o passado, Chesneaux (1995: 92) adverte que esse modelo está circunscrito à História francesa e que “em outros países, o passado está organizado de modo

diferente, em função de pontos de referência diferentes”.

Observamos que a professora compreende a ideia de quadripartição como tradicional e europeizada, porém essa ideia é perspectivada, dando-lhe sentido como opção quando diz que:

(...) Mas os europeus, eu vejo assim, essa coisa assim. Nossa! Eles estão na nossa, aqui, hoje, na nossa cultura, na nossa sociedade. Então não tem que desvincular isso, também são nossos ancestrais (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Em síntese, as falas da professora evidenciam a perspectiva da linearidade, processo e quadripartição como um modelo de compreensão da História e de temporalidade uniforme.

Ao se referir à História enquanto ciência evidencia-se, também, outras categorias conceituais da História, tais como mudanças e permanências.

(...) quando a História passa a criar, a construir, a fazer essas mudanças (...) acho muito legal essas mudanças e tem as permanências, eu acho muito bacana (...) quando a História passa a analisar essas mudanças, essas permanências e, e trabalhar essas modificações (...) é muito interessante como ciência (...) ela conseguiu mostrar o que mudou, o que permaneceu(...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Ao se referir às categorias conceituais de permanências e mudanças estas estão relacionadas ao fato de que as coisas mudam e permanecem, não colocando a questão de modo que se relacionem aos acontecimentos e a sua relação com tais mudanças e permanências. A partir da ação dos sujeitos evidencia-se, também, que as categorias referidas são entendidas como categorias de análise histórica, não fazendo parte da natureza da História enquanto forma de pensamento.

A ideia de função da História enquanto ciência aparece na fala da professora quando diz que:

(...)Ela faz seu papel como ciência, de mostrar as coisas, mesmo contestadas, mesmo não sendo a verdade pronta e acabada, que vão descobrir outras verdades (...) apesar de que a ciência não tem muito de talvez (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

A função da ciência, segundo o relato da professora, é mostrar a verdade. Para ela a História também deve mostrar a verdade, só que haverá outras verdades. Observa-se, assim, que a ideia de interpretação não se apresenta com relação à ciência histórica, mas de verdades descobertas em um sentido de revisionismo histórico.

Embora se tenha observado que a concepção de História esteja colocada como linear e quadripartida em sua temporalidade, que os acontecimentos históricos são processuais e que a ideia de mudança não se apresenta como intrínseca à de História, há evidências de que, na sua experiência, a professora tenha vivenciado uma variedade de concepções de História, ainda que sobrepostas às concepções anteriores. Muito das concepções de História da professora aparentam ter relação com a sua “experiência”, no sentido da prática, isto é, com a forma como teve acesso ao conhecimento histórico, na sua formação e nas dificuldades experimentadas na relação com o saber/aprender.

(...) Tudo eu aprendi (...) pela experiência, buscando, lendo o que tinha em mãos (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Ensinar História:

Nesse tópico pretende-se relacionar as concepções de História inferidas pela análise do que diz a professora, com as suas ideias acerca do ensino da História. Desse modo, os elementos de análise são as ideias sobre conteúdo de ensino, seleção de conteúdos, experiências.

Para apreendermos a relação que a professora tem com turmas de 5ª/6º a 8ª/9º

séries/anos perguntamos quais turmas de alunos a professora tinha preferência. A essa questão, respondeu que tinha como preferência ao 5ª/6º série/ano e 8ª/9º série/ano. Essa questão foi proposta com o objetivo de que relatasse as suas ideias e preferências com relação a essas turmas.

Ao se colocar as questões pertinentes ao ensino, evidencia-se as suas ideias com relação aos saberes acadêmico e escolar:

(...) Eu acho, assim, do conhecimento histórico, propriamente dito, é enquanto conhecer História, eu acho que, que meu aluno quer de mim eu estou conseguindo, mas se eu tivesse em outra esfera, para dar aula na Universidade, eu preciso mais(...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Nessa fala pode-se inferir que, de acordo com a professora, o saber que circula na Universidade, na academia se relaciona com a ideia de saber sábio e o saber escolar com a ideia de saber ensinado conforme propõe Chevallard (2005), no conceito de transposição didática, como forma de o conhecimento chegar à escola. Porém, quando mobiliza esse saber para ensinar, não o mobiliza inteiramente em conformidade com o conceito de transposição, pois cria sua própria forma de ensinar.

Na seleção de conteúdos a professora nos diz que na quinta série trabalha a História Antiga e na sua fala há evidências de que procura aproximar o aluno ou interessá-lo para este conhecimento a partir do universo deles.

(...) o ano passado saiu a Elma Chips e as cartinhas dos deuses egípcios e as cartinhas dos deuses gregos (...) aí eu consegui fazer a coleção antes dos meus alunos, e aí era aquelas trocas de cartinhas (...) sei que uns quinze minutos de cada aulas era destinado para eu junto com a piçada é pra gente ver as cartinhas dos deuses (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Além dos conteúdos relativos à antiguidade, observamos que a professora trabalha a História da Família, porém, não da instituição família, mas da família do aluno. Embora seja uma perspectiva mais situada sobre os alunos, é evidente que, do que foi observado enquanto concepção de História há, efetivamente, indícios de

mudança de concepção, ainda que seja sobreposta.

A experiência de ensinar a História da família se circunscreve aos relatos dos alunos sobre a sua história. Essa ideia, aparentemente, é utilizada como forma de interessá-los pela História e se coaduna com a forma como a professora entende a categoria de sujeito histórico, sendo este, o aluno.

(...) Coloco, é assim, a História da Família (...) sempre com muita emoção(...) Então, essa parte, quando eu digo para eles que eles são, eles fazem a diferença nesse planeta, nessa terra, nessa cidade, nesse bairro, e que a história deles é a mais importante de todas as histórias (...) Que eu faço diferença na história da sua vida, que você faz diferença na história da minha vida, e cada um vai somando e vai modificando a história do seu, da sua família, ou para melhor, ou para pior; sempre digo isso (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Além das inferências acima, pode-se observar uma ideia de função do ensino da História como propulsor de mudanças individuais e coletivas.

A seleção de conteúdos, de um modo geral, passa pela categoria de fatos históricos e conteúdos amplamente escolarizados.

(...) a gente começa lá na, no Imperialismo com a África (...) daí para a República Velha e tudo, vamos na política, com as Revoltas Internas do Brasil e Getúlio Vargas(...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Conteúdos escolarizados se referem à forma com que os conhecimentos, no caso histórico, são trabalhados na escola e que de certo modo é conformado pelos livros didáticos e pelas propostas curriculares. O fato de o conteúdo de ensino ser escolarizado não significa que a seleção operada pela professora não seja correta ou tenha algum problema. Referiu-se a esse ponto como meio de compreender a forma com que a professora realiza o seu trabalho.

Outro elemento inferido da fala da professora remete à forma com que utiliza o documento histórico em sala de aula.

(...) E a gente leu a carta testamento esses dias (...) sempre a gente lê a carta testamento de Getúlio (...) mas também não sei se isso adianta, mas é o jeito que eu achei de trabalhar História, de colocar emoção nos fatos históricos (...) quando tem fontes históricas eu faço do próprio livro, que nem foi a carta testamento do Getúlio, adoro quando tem um troço, assim, bacana (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Observa-se que sua utilização do documento significa um meio de fazer o aluno se interessar pela História. Quando inquirida se realiza alguma atividade específica com as fontes históricas, a professora disse que o que realiza mais é a discussão e o acesso ao documento, que se dá por meio do livro didático.

Quanto à importância formativa dos conteúdos históricos a professora diz que:

(...) Assim (...) o mais interessante (...) que pode trazer um resultado para ele é dele entender que tudo é um processo, tudo teve um começo, tudo, tudo teve um porquê (...) um local, um espaço, e que todas as ações que ele tiver, que ele fazer, aquilo vai ter uma relevância muito grande (...) Que o fato de hoje, em si, influencia no seguinte. Então que é para a vida dele (...). Eu tento mostrar que a História mostra isso (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

A ideia de importância formativa está vinculada à concepção de História da professora, no sentido de considerar o aluno enquanto sujeito histórico, propulsor de mudanças, além da ideia de processo histórico. Cabe salientar que a ideia de mudança para a professora assenta-se numa explicação genética do acontecimento, da sua origem e de seu processo até o presente.

Da relação entre o conhecimento científico e o conhecimento ensinado na escola, a professora nos coloca que o maior articulador entre o que ela (professora) sabe enquanto ciência e o que o aluno sabe é o livro didático. O interessante dessa fala é o fato de a professora não se separar do conhecimento científico, no sentido de que o conhecimento científico esteja em uma instância distante dele, ou seja, a professora, na sua condição, se coloca como “porta-voz” do conhecimento histórico que está no livro didático. O aluno, segundo a professora, também é portador de um

saber, de certo conhecimento histórico.

(...) Acho que o livro didático é quem vai fazer essa conexão entre o que eu sei, o que ele sabe, e que o livro didático tem sou eu, é o professor. O que ele tem de ciência (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Entre as questões colocadas, inquire-se a professora sobre o que é aprender e observa-se, nas suas considerações, que a sua ideia de aprendizagem remete a inferir que se relaciona ao modo com que experienciou o aprender.

(...) acho que se aprende mais, infelizmente (...) eu pela necessidade, pela vontade de aprender. (...) Eu acho que se aprende por diversas formas (...). Às vezes de uma forma, aprendia de uma forma mais austera, de uma forma brincalhona (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Para a professora, a aprendizagem não está na especificidade do tipo de conhecimento, mas na forma em que as pessoas se relacionam na situação de aprendizagem.

Com relação às concepções pedagógicas que advoga ou que segue, não se pode inferir um ponto específico, mas apenas citações, tais como Ivani Fazenda no rol da interdisciplinaridade (vinculada à especialização da professora), Paulo Freire e Maria Tereza Pena Firme. Para situar essa questão, questionou-se a professora de que forma elas se apresentam na sua prática de ensino e, nem deste modo, obteve-se uma colocação que pudesse ser considerada como algo concreto. Porém, algumas colocações realizadas pela professora provocaram uma questão interessante, no sentido de como ela significa a ideia de concepções pedagógicas e ensino.

(...) Eu acho que muito, muito da decadência do ensino no Brasil, de modo geral deve a isso, de tantas linhas pedagógicas, mas também a gente não conseguir chegar em um direcionamento uniforme, comum a todos, que é muito difícil (...) Mas pelo menos você ter um parâmetro, um caminho que é preciso ser ensinado para aquela, aquela clientela, para aquele grupo, cidade, para aquela região (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Muito dessas colocações da professora se relacionam com o modo com que se apropria das Diretrizes Curriculares do Paraná, item que analisaremos a seguir.

A apropriação das Diretrizes Curriculares do Paraná:

Pensar as Diretrizes Curriculares para o Ensino da História no Paraná pressupõe pensar os objetos, os recortes e as dimensões do conteúdo de História a ser ensinado. Essa diretriz propõe que os conteúdos recebam, por parte do professor, um recorte temporal que se distancie da quadripartição didática tradicional no ensino dessa disciplina e que tais conteúdos sejam ensinados abrangendo três dimensões: “as relações culturais”, “as relações de trabalho” e as “relações de poder” (PARANÁ, 2008).

Outra possibilidade metodológica dessa diretriz é a História Local e os acontecimentos relativos à História do Brasil como conteúdos específicos no ensino dessa disciplina.

Para analisar a forma com que a professora se apropria das Diretrizes Curriculares de História elaborou-se as seguintes questões para a entrevista:

O que pensa dos conteúdos estruturantes presentes nas Diretrizes? Consegue articulá-los no conteúdo que está trabalhando com os alunos? Em sua fala evidencia-se que pensa os conteúdos estruturantes de forma conjunta, porque não consegue trabalhá-los separadamente.

(...) O difícil é trabalhar o poder pelo poder, o trabalho pelo trabalho, a cultura pela cultura (...) pode não ser a intenção deles, mas é o que passa (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Entre as questões relativas aos conteúdos estruturantes, presentes nas Diretrizes, a professora apresentou uma de suas preocupações, considerada nesse

trabalho como de grande importância, pois se articula às demais questões e à contingência do seu trabalho. A colocação da professora surgiu da seguinte questão:

Para você, quais as principais dificuldades no ensino da História hoje?

Entre as suas ideias, a professora apresentou a preocupação que, de certo modo, tem relação com a forma com que se apropria das Diretrizes enquanto orientação curricular.

(...) E no ensino da História propriamente dito, assim, para ver o que está ensinando, não está, é, uma definição maior de todas as escolas, de modo geral, no Paraná pelo menos, no ensino de Curitiba pelo menos, do que a gente tem que fazer, do que deve fazer mesmo, se tivesse como unificar mais o ensino de História, se a gente conseguisse chegar a um senso comum. A gente tem as reuniões, as coisas, mas é complicado, mais a linguagem da Secretaria com a linguagem nossa, então ver se a gente consegue fazer uma conciliação (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Observa-se, a partir da fala da professora, um tópico de grande interesse para a compreensão de como ela se apropria das Diretrizes para ensinar História. A questão da “*linguagem da Secretaria com a linguagem nossa*”. Em conjunto com as outras categorias de análise propostas foi o que conduziu à compreensão da relação entre a Didática da História e o currículo, a partir da ideia de aprendizagem e que esta diz respeito aos sujeitos. Isso leva a considerar a pertinência das reflexões em torno da experiência do sujeito (DUBET e MARTUCCELLI, 1998; DUBET, 2005), como perspectiva teórica desta investigação.

CONSIDERAÇÕES

Conforme já se apontou sobre tomar como referencial a categoria de “experiência social” com o conhecimento (DUBET, 2005) em detrimento da categoria de “prática” (TARDIF, 2002), considera-se pertinente tomar, a partir desse Estudo Exploratório, perspectivas da teoria da História como elementos de análise de outros estudos que se refiram a relação de professores com o conhecimento que

ensinam e de como significam a aprendizagem histórica de seus alunos.

Outra questão que se deve pontuar na qualidade de consideração é a de que tomar a perspectiva de aprendizagem histórica fundamentada na “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005) supõe uma relação “prática” com o conhecimento (TARDIF, 2002), do mesmo modo que a se a relação com o conhecimento se estabeleça pela categoria de “experiência social” (DUBET, 2005) pode supor a aprendizagem histórica tomada pelo que referenda a ciência da história.

Assim, para os estudos que se seguem, compreende-se que aprender História significa a competência que adquirimos de atribuir sentidos ao passado enquanto experiência diferente do presente e, por isso, experiência interpretada com potencialidade orientadora da vida prática direcionada ao futuro, enquanto expectativa. Assim, objetivamente, ensinar História corresponde ao desenvolvimento da consciência histórica enquanto interpretação, cada vez mais qualitativa das experiências humanas no fluxo do tempo. Entende-se dessa compreensão que a aprendizagem da História não se realiza senão por meio das carências de orientação originadas na vida prática e que só se constituem como orientação da vida prática na medida em que se articula à ciência especializada. Essa concepção de aprendizagem fundamenta-se nos estudos realizados em Jörn Rüsen (2001), na perspectiva da Educação Histórica e nos resultados das investigações realizadas pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado: sobre a História e os historiadores**. São Paulo: Ática, 1995.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3. ed. Buenos Aires: Aique: Grupo Editor, 2005.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Madrid: Losada, 1998.

- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Instituto Piaget: Lisboa, 2005.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes *et al.* **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Currículo, trabalho e profissionalização docente**. In: IV COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES/VIII COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. **Currículo, teorias, métodos**. Florianópolis: UFSC, 2008. Anais... Florianópolis: UFSC, 2008
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos**. Ediciones Paidós, 1993.
- LEITE, Mírian Soares. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004.
- _____. **Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.
- LESARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gerald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Tradução: Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.
- PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História**. Curitiba: SEED, 2008.
- PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: Revista da Fundação Cesgranrio**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar. 1994.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2001.

_____. **Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica.** In: SHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Rüsen e a educação histórica.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

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

_____. **Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras.** História Revista, UFG, Goiânia, vol. 14, n. 1, p. 203-213, jan/jun, 2009 (Dossiê).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira e GARCIA, Tânia Braga. **Formação continuada de professores: a experiência do grupo Araucária.** Curitiba, 2009 (no prelo).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira e FRONZA, Marcelo. **Tensões entre competências psicológicas e competências históricas situadas: concepções de aprendizagem histórica em propostas curriculares brasileiras.** Curitiba, 2010 (no prelo).

TARDIF, Maurice. **Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente.** Petrópolis: Vozes, 2002.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **A experiência de professores com ideias históricas: o caso do grupo Araucária.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOVENS ALUNOS, FILMES HISTÓRICOS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: PROPOSTAS DE INVESTIGAÇÃO

*Éder Cristiano de Souza*¹
ederhis@yahoo.com

RESUMO:

Um conjunto de reflexões e proposições a respeito da utilização de filmes históricos em aulas de História tem se difundido a partir de orientações em materiais didáticos e de publicações acadêmicas. O que, possivelmente, têm influenciado professores em suas atividades com o artefato cultural em questão. A problemática que se coloca em relação a estes estudos diz respeito à ausência de questionamentos e análises sobre como operam as consciências históricas de professores e jovens alunos em relação à utilização de filmes históricos em aulas de história. Tomando como referencial o arcabouço teórico-metodológico das investigações no campo da Educação Histórica, o presente texto apresenta as preocupações que norteiam a pesquisa de doutorado que se encontra em fase inicial de desenvolvimento no PPGE-UFPR. Tais preocupações têm sido direcionadas no sentido de compreender que operações mentais da consciência histórica se fazem presentes quando jovens alunos assistem e desenvolvem atividades com filmes históricos em contexto de escolarização. Apresentar os caminhos de investigação a percorrer e os conceitos com os quais se tem dialogado no sentido de refinar este estudo, é a proposta que aqui se apresenta.

Palavras-chave: Educação histórica, filmes-históricos, consciência histórica.

Apresentação

A possibilidade criar realidades a partir de imagens em movimento, a partir da invenção do Cinematógrafo, estimulou a imaginação e a criatividade de cineastas e do público em todo o mundo. Nesse movimento, a História logo adquiriu lugar privilegiado. A ambição de recriar épocas e reconstituir histórias, antes conhecidas apenas por meio de narrativas escritas e orais, levou alguns cineastas a criar as

¹ Doutorando em Educação PPG-UFPR. Professor de História, nas Séries Finais do Ensino Fundamental, da SMED - Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Araucária. Professor Colaborador do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá.

primeiras películas históricas já nas décadas iniciais do século XX. Tal movimento difundiu-se nas décadas seguintes, sendo que atualmente são incontáveis e muito variados os registros fílmicos produzidos a partir de temáticas históricas.

O deslocamento temporal tornou-se um recurso muito apreciado e utilizado pelos cineastas, que ora produziam histórias futuristas, ora buscavam retratar tempos passados. A possibilidade de dar vida à história, de reconstituir grandes épocas e eventos, também empolgou educadores, que viram nas imagens em movimento uma possibilidade de contribuir de forma decisiva para o ensino, especialmente de História.

Porém, por muitas décadas, o que prevaleceu foi o ensino de História com base em textos escritos e na oralidade ou, no máximo, com produções audiovisuais criadas com fins didáticos específicos, deixando as películas comerciais com temáticas históricas em segundo plano.

Somente a partir da década de 1980, e de forma muito intensa nas duas últimas décadas, observa-se certo entusiasmo quanto aos filmes como objeto de reflexão e crítica por parte de historiadores profissionais. Na esteira desse processo, as pesquisas e ensaios quanto às possibilidades metodológicas e os fundamentos teóricos do trabalho educativo com filmes no ensino de História se tornaram recorrentes. A partir dessa produção se configuram as análises que se seguem e apresenta-se uma proposta de análise a partir das ideias históricas de jovens alunos do Ensino Médio.

1. Cinema e História: aspectos gerais

Uma produção cinematográfica se configura como artefato cultural complexo. Envolve uma ampla gama de processos constitutivos, que perpassam escolhas e possibilidades técnicas, financeiras, culturais e políticas. Esse emaranhado de questões condiciona a produção de uma película, seja industrial ou artesanalmente, e interfere no resultado do trabalho que será observado pelo espectador. Além do que é assistido em uma tela, há todo um conjunto de procedimentos que direcionam o

produto final da obra cultural em questão.

De forma genérica, os filmes se relacionam com a história através de produções que se remetem ao passado ou então os filmes de época, que do passado fazem parte e podem ser utilizadas como objetos de investigação histórica. Trata-se, em muitos casos, de artefatos culturais consumidos por grande número de pessoas. Entre essas, alunos e professores de História. Tais produções se configuram como formas de interpretar o passado e fazê-lo presente, ou seja, nelas está presente certa forma de orientação temporal.

Um mesmo filme pode abrigar leituras opostas acerca de um determinado fato, pois a tensão seria um dado intrínseco a sua própria estrutura interna. Um movimento que deriva do conhecimento específico do meio, permitindo perceber a “adesão ou rejeição existentes entre o projeto ideológico-estético de um determinado grupo social e a sua formatação em imagem” (MORETIN, 2007: 42). Sob tal ponto de vista, o cinema exerce um papel de mediação, pois transmite, de forma implícita e explícita, gestos, objetos, comportamentos sociais, enfim, um grande conjunto de mensagens que vai além daquilo que é expresso na história que o filme conta.

Um filme que constrói sua versão de um fato histórico carrega em si a tensão entre a inventividade de seus autores/produtores e as limitações impostas pelas normas e convenções sociais. Com a diferença básica de que os discursos históricos transmitidos por uma película não tem qualquer compromisso teórico-metodológico com a história academicamente instituída.

Pode-se pensar nos filmes históricos como transmissores de um determinado saber histórico, que atinge as pessoas e as informa sobre o passado. Produções que não se ancoram na preocupação científica com a racionalidade histórica, uma vez em que geralmente se configuram como mercadorias da cultura de massa, e o que se destaca em seu relevo, na maior parte dos casos, é o potencial de difusão e rentabilidade da obra, não seus critérios de cientificidade.

Segundo Robert Rosenstone:

El cine personaliza, dramatiza y confiere emociones a la historia. A través de actores y testimonios históricos, nos ofrece hechos del pasado en clave de triunfo, angustia,

aventura, sufrimiento, heroísmo, felicidad y desesperación. Tanto los films de ficción como los documentales utilizan las potencialidades propias del medio – la cercanía del rostro humano, la rápida yuxtaposición de imágenes dispares, el poder de la música y el sonido en general – para intensificar los sentimientos que despiertan en el público los hechos que muestra la pantalla. [...] El cine nos ofrece, es obvio, la ‘aparencia’ del pasado: edificios, paisajes y objetos. Y no nos damos cuenta de cómo esto afecta a nuestra idea de la historia. (ROSENSTONE, 1997: 52).

Ao exercer influência sobre os olhares do grande público a respeito da história, o cinema tem, nesse sentido, se tornado um agente que produz uma forma particular de conhecimento histórico. Segundo Cristiane Nova:

[...] o ‘filme histórico’, como detentor de um discurso sobre o passado, coincide com a História no que concerne à sua condição discursiva. Portanto, não é absurdo considerar que o cineasta, ao realizar um ‘filme histórico’, assume a posição de historiador, mesmo que não carregue consigo o rigor metodológico do trabalho historiográfico. [...] O grande público, hoje, tem mais acesso à História através das telas do que pela via da leitura e do ensino nas escolas secundárias. Essa é uma verdade incontestável no mundo contemporâneo, no qual, de mais a mais, a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano. E, em grande medida, esse fato se deve à existência e à popularização dos filmes ditos históricos. (NOVA, 1996: 06).

Pensar na relação entre sociedade e cinema, e mais especificamente no olhar histórico que a sociedade constrói a partir dos filmes históricos, trata-se de um campo de reflexão importante, quando se parte do pressuposto que o conhecimento histórico é um agente indutor de identidades e orientador da práxis dos indivíduos (RÜSEN, 2007).

No contexto das reflexões sobre as relações entre cinema e História que se desenvolveram na segunda metade do século XX, o cinema pode então ser pensado sobre três enfoques principais:

1. **Filmes como documento histórico:** Nessa categoria podem ser enquadradas todas as produções cinematográficas, pois os historiadores podem

utilizar os filmes como fontes para refletir sobre a época em que foram produzidos e as relações que constroem com a cultura, a política e a sociedade na qual se originaram.

2. Filmes como discursos sobre a história: Tratam-se dos chamados “filmes históricos”, aqueles produzidos a partir da constituição de um enredo que tem por plano de fundo, ou temática central, determinados conceitos históricos e produções cinematográficas que utilizam outras temporalidades como centrais em suas narrativas, de forma a transformar a história num objeto explícito ou implícito de sua trama. Sua análise é realizada por historiadores a partir da observação da maior ou menor fidelidade com relação à história científica.

3. Filmes como agentes da história: Nesse campo, a preocupação dos estudiosos é entender como os filmes produzem sentidos históricos, divulgam e disseminam olhares sobre a sociedade, a história e a cultura. É possível analisar como filmes produzem interpretações sobre determinadas temáticas históricas, que são difundidas e repercutem de forma ampla entre a sociedade, podendo constituir padrões, estereótipos e pontos de vista específicos.

Os filmes históricos possuem como característica particular o fato de pertencerem a uma determinada época, mas construir cenários, personagens e enredos que buscam recuar no tempo, reconstruir épocas ou fatos históricos. E, para construir suas narrativas, é comum a criação de personagens ficcionais, para compor e dinamizar sua trama.

Pode-se compreender que a preocupação com os filmes históricos situa-se no campo da didática da história, uma vez que a produção de sentidos efetivada por meio de tais produções cinematográficas pode ser expressa na cultura histórica. No ensino de História devem ser observadas com profundidade as implicações da produção fílmica da história para certas construções de referenciais históricos.

2. Concepções e abordagens sobre a utilização de filmes no ensino de História

2.1 - Filmes históricos “facilitam o conteúdo” e “dinamizam as aulas”

Um conceito primário e tradicional quando se trata de pensar no trabalho com filmes em aulas de história consiste na ideia de que o conteúdo pode ser facilitado, melhor apreendido e aprendido por parte dos alunos, enquanto as aulas se tornam mais atraentes e dinâmicas, quando há exibição de uma película em sala de aula. Segundo tal posição, a visualização da história potencializa a cognição dos alunos, prende a atenção e facilita o trabalho dos professores.

Tal argumento utiliza como justificativa para a utilização de filmes no ensino de História a chamada “Estratégia metodológica dinâmica”, em contraposição ao ensino tradicional, maçante e pouco diversificado, que se restringia à leitura e à escrita. Privilegia-se o entendimento de que um trabalho com filmes pode inovar, dinamizar, tornar mais agradável e diversificado o ensino de história, independente da avaliação do trabalho quanto às formas de apropriação deste conhecimento por parte dos alunos.

É importante observar, que o cinema dialoga com o imaginário dos alunos de maneira diferenciada. [...] temos a oportunidade nos filmes de visualizarmos a materialização imagética de parte da nossa imaginação. [...] utilizaremos esses mecanismos já devidamente organizados para tentar “transportar” o aluno, mesmo que de modo imaginário, a épocas passadas, produzindo conhecimento histórico por outras vias e outras linguagens (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2008: 05).

Estímulos visuais à imaginação histórica. É dessa forma que o cinema é tratado. Como já foi assinalado, desde as décadas iniciais do século XX, no âmbito do escolanovismo, esse potencial já era assinalado. Um ensino de história pensado sob a forma de transmissão de conteúdos consagrados pela historiografia, no âmbito da separação entre ciência histórica e didática da história, é o que se apresenta a partir de tal ponto de vista.

A ideia de ‘transportar’ o aluno a épocas passadas é também resultado da noção de ambiência que o cinema estabelece. Porém, como já assinalado, a

opacidade da obra fílmica, os mecanismos constitutivos da obra e os diálogos que ela estabelece com a cultura, ficam ofuscados pelo “efeito janela”, que se trata da ideia de que o que se está vendo é a realidade histórica em si (Xavier, 1977).

Exposição da história na tela, ilustração de conteúdos, dinamização de aprendizagem, facilitação do acesso ao conhecimento, enfim, são processos de didatização do conhecimento histórico instituído a partir da utilização do cinema. Mesmo quando a ideia de ilustração é sobreposta por uma reflexão sobre as limitações dessa visão, o que fica é o processo básico de superar os métodos ‘tradicionais’ de ensino de história fundamentados na leitura e na escrita. Como se pode observar no trecho a seguir:

Ao trabalhar a Idade Média através do cinema, nossa intenção não é substituir o texto escrito, mas desenvolver uma metodologia através da qual procuramos ampliar as vias de acesso ao conhecimento histórico. Acreditamos que o cinema, por estar associado ao lazer, poderá despertar no aluno um novo tipo de relação com o processo de aprendizagem. Ressaltamos que não se trata apenas de usar o filme como ilustração para o tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual. Mas usar o filme como meio de abandonar o tradicional método de memorização e por intermédio desse recurso audiovisual levar os alunos a aprender pelos “olhos” (TANIGUCHI, 2009: 12).

O que está se apresenta como base fundamental das formas de pensamento ressaltadas, é a noção de que o cinema trás implícito um potencial de ensino, que pode ampliar os horizontes de aprendizagem dos jovens alunos. Esse apreço pelo potencial técnico e tecnológico do cinema é contrabalançado por considerações acerca de estratégias didáticas consideradas adequadas, que de uma forma ou de outra contribuirão para que o aluno tenha uma formação histórica mais ampla e complexa.

[...] contribuições metodológicas decorrentes de novas tecnologias, como o cinema, quando usadas adequadamente, se tornam ferramentas de apoio para a apresentação, construção e transmissão do conhecimento histórico produzidos na academia, possibilitando novas

formas de apreensão, uma vez que recursos audiovisuais despertam a atenção dos alunos, tornando-os mais interessados e contribuindo para melhoria da aprendizagem, estabelecendo uma relação de interação com o conteúdo entre professores e alunos (TANIGUCHI, 2009: 14).

Como se pode notar, a já assinalada dicotomia entre o conhecimento histórico e a didática da história é ressaltada, com a ideia de que o cinema se torna um meio de facilitação e acesso a conhecimentos já instituídos pelos historiadores. Nesse processo de didatização do conhecimento, o filme também aparece de forma muito recorrente como um fator motivador, uma inovação que superaria o marasmo e a falta de interesse dos alunos pela disciplina.

A linguagem cinematográfica tornou-se um poderoso mecanismo para o professor, principalmente no tocante ao seu papel de facilitador das relações entre aluno-professor e professor-aluno. Além de tornar as aulas mais dinâmicas e inovadoras percebemos que o recurso audiovisual, se bem utilizado, promove a produção do conhecimento histórico e pode vir a transformar a condição de "passividade" dos alunos diante da linguagem fílmica. Quando bem trabalhado, o recurso audiovisual proporciona ao aluno alcançar uma posição mais crítica e consciente (PINHEIRO, 2007: 01).

Metodologias e percepções que se vinculam a um ideal de ensino de História fundado numa didática não vinculada diretamente à epistemologia do conhecimento histórico. O elemento de motivação e dinamização das aulas aparece assim como central, como indutor de uma aprendizagem histórica mais proveitosa e significativa.

2. 3 - Filmes históricos como fontes de estudo histórico em aula

No ano de 1998 o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais, que estabeleciam diretrizes para o ensino em todos os níveis da educação. Esse documento pode ser entendido como uma fonte para estudo das tendências para o ensino que prevaleciam à época. Quanto à utilização de filmes no ensino de história, esse texto oficial sentencia:

No caso de trabalho com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis (...) um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata (...) Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos tornam-se valiosas as situações em que o professor escolhe dois ou três filmes que retratem um mesmo período históricos e com os alunos estabeleça relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema (...) Todo esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdade plurais (Parâmetros Curriculares Nacionais - 5ª a 8ª séries – História. MEC, 1998, p. 88).

Esse texto sintetiza e representa uma tendência daquele período, a ideia de transmitir conteúdos históricos passou a ser gradativamente substituída pelo conceito de trabalhar com fontes históricas nas aulas. Como influência da historiografia francesa, que aborda o cinema como fonte para estudo da época em que foi produzido, os PCNs apresentam como fórmula a utilização dos filmes de época. Produções de longa data que podem trazer dados para análise em aula, e serem fontes de estudos da época contemplada pelos conteúdos da disciplina.

Nesse prisma, o que se propõe é dissecar o filme, elaborar uma análise de forma a tratá-lo como produto de uma época, como fonte de dados e representações. Os chamados filmes históricos ficam em segundo plano, já que apresentam discursos sobre outras épocas, ao invés de produzirem cenários e histórias típicos de sua época.

Mas o que se apresenta como central nessa forma de trabalho é a ideia de que o filme não deve servir ilustrar um conteúdo histórico e simplesmente diversificar as formas de apresentá-lo, mas sim que o filme deve ser pensado como uma fonte histórica trazida para a sala de aula, onde o professor precisa executar um trabalho exaustivo de análise fílmica, ressaltando os elementos históricos contidos na obra.

[...] enquanto documento histórico primário, qualquer filme também pode ser utilizado didaticamente, como instrumento auxiliar do ensino da História, por meio da realização da sua leitura histórica, em sala de aula, e da apreensão da discussão dos seus elementos constitutivos (NOVA, 1996: 06).

O ponto que diferencia essa abordagem em relação à primeira evidenciada, é que a centralidade da questão não está mais no potencial da linguagem fílmica em expressar conteúdos e prender a atenção dos alunos. O que se apresenta é a centralidade do trabalho do professor, como mediador de um trabalho de análise fílmica, como orientador de um processo em que o filme se torna objeto de reflexão e estudos.

[...] enquanto documento histórico primário, qualquer filme também pode ser utilizado didaticamente, como instrumento auxiliar do ensino da História, por meio da realização da sua leitura histórica, em sala de aula, e da apreensão da discussão dos seus elementos constitutivos (NOVA, 1996: 06).

Essa forma de abordar os filmes como fonte também se faz presente em diversas reflexões também quando se trata especificamente de filmes históricos. Nesse caso, o foco central não está na possibilidade do professor estabelecer um trabalho que alie o conhecimento histórico que está apresentado na tela, com a análise das dimensões temporais envolvidas na produção fílmica.

Eneide Aquino (2008) propõe a problematização do contexto fílmico através de textos complementares e a construção e exposição com os alunos de um breve roteiro com questionamentos, um levantamento bibliográfico e biográfico a partir de questões como, por exemplo: “Quem produziu o filme? Quando e onde foi produzindo? O que diz (ou não diz) o filme? Para que / quem produziu?”, com este segmento de questões defende a ideia de que “[...] o educador (deve) assumir uma postura que compreende um conjunto de aptidões voltadas aos métodos de construção do conhecimento, socializando esses saberes num processo contínuo de ensino e aprendizagem” (AQUINO, 2008: 03). E a autora conclui:

Fazendo com que o aluno visualize as “verdades” plurais

contidas nos filmes, envolvendo-se num processo incentivador de construção e questionamentos, acerca de quem produziu este filme, como, por que e para quem? Proporcionando a construção de uma história local e identitária, contudo o professor deve ter alguns cuidados com relação a exposição desta fonte audiovisual para os educandos (AQUINO, 2008: 04).

Em livro publicado no ano de 2003, intitulado “como usar o cinema na sala de aula” Marcos Napolitano elaborou um conjunto de reflexões e orientações sobre a utilização de filmes na sala de aula de uma forma geral, mas sua atenção para com o ensino de História foi central. Esse trabalho pode ser pensado como a maior expressão dessa abordagem acima explicitada, devido às dimensões do trabalho e à grande tiragem vendida.

O foco central do trabalho é a ideia de que os filmes devem ser tomados como fontes no ensino de História, e além do conteúdo a ser trabalhado, deve-se problematizar as dimensões temporais, artísticas, técnicas e tecnológicas da produção cinematográfica:

[...] o cinema não tem sido utilizado com a frequência e o enfoque desejáveis. A maioria das experiências relatadas ainda se prende ao conteúdo das histórias, às ‘fábulas’ em si, e não discute outros aspectos que compõem a experiência do cinema. O problema é que os filmes se realizam em nosso coração e em nossa mente menos com histórias abstratas e mais como verdadeiros mundos imaginários, construídos a partir de linguagens e técnicas que não são meros acessórios comunicativos, e sim a verdadeira estrutura comunicativa e estética de um filme, determinando, muitas vezes, o sentido da história filmada (NAPOLITANO, 2003: 07).

Dessa forma, para Napolitano é tarefa do professor em aula tratar dos “[...] filmes como algo mais do que ‘ilustração de aulas e conteúdos’” (NAPOLITANO, 2003: 08). Suas reflexões giram em torno da ideia de que o professor deve explorar dimensões diversas do filme, perguntando-se “qual o uso possível deste filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro de minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica

dos meus alunos?" (NAPOLITANO, 2003: 12).

A defesa da necessidade do professor aprender a analisar os elementos de performance no filme, como a construção dos personagens e dos diálogos, a linguagem, através da análise da montagem e dos planos, a composição cênica, como figurino, cenário, trilha sonora e fotografia, é sustentada por Napolitano a partir do diálogo com o trabalho de Almeida (2001). Esse autor acredita que:

[...] é possível, mesmo o professor não se tornando um crítico cinematográfico altamente especializado, incorporar o cinema na sala de aula e em projetos escolares, de forma a ir muito além do 'conteúdo' representado pelo filme. O significado de um texto/filme é o todo, amálgama desse conjunto de pequenas partes, em que cada uma não é suficiente para explicá-lo, porém todas são necessárias e cada uma só tem a significação plena em relação a todas as outras. (ALMEIDA, 2001: 29).

Esses dois trabalhos representam uma concepção de ensino na qual o professor se torna o mediador de um trabalho de análise fílmica, na qual os filmes históricos devem ser pensados para além da história que é contada. O foco central não está na profundidade do conteúdo apresentado ou no potencial de estimulação dos alunos para o aprendizado. A obra cinematográfica em sua totalidade passa a ser pensada, como produto de um trabalho que se relaciona de diversas formas com o conhecimento histórico, e que devem ser exploradas em aula, através da mediação de um professor preparado para tal trabalho.

A concepção de aprendizagem que está em questão nesse caso não é mais aquela de que o aluno deva receber a maior quantidade e qualidade de informação histórica possível, através dos estímulos audiovisuais. Mas essa forma de abordagem do trabalho com filmes em aulas de história defende que deve ocorrer o desenvolvimento de habilidades e competências, sendo que estas capacitariam o aluno no trato das informações e conhecimentos trazidos pela produção cinematográfica. Segundo tal postura, o trabalho com filmes:

[...] ajuda a desenvolver competências e habilidades diversas, tais como a leitura e elaboração de textos; aprimoram a capacidade narrativa e descritiva; decodificam

signos e códigos não verbais; aperfeiçoam a criatividade artística e intelectual; desenvolvem a capacidade de crítica sociocultural e político ideológica, sobretudo em torno dos tópicos mídia e indústria cultural. Mais especificamente, o aluno pode exercitar a habilidade de aprimorar seu olhar sobre uma das atividades culturais mais importantes do mundo contemporâneo, o cinema, e, conseqüentemente, tornar-se um consumidor de cultura mais crítico e exigente (NAPOLITANO, 2003: 18-19).

A obra de Napolitano é que ele estabelece uma série de condutas e procedimentos com base em construções *apriorísticas*. O conceito fundamental que orienta a compreensão de ensino e aprendizagem é a ideia de um relacionamento com o conhecimento histórico como produto acabado, ao qual os alunos terão acesso a partir de uma postura crítica e analítica diante dos filmes.

O trabalho de Napolitano foi ressaltado aqui como exemplo ambicioso de uma forma específica de tratar o trabalho com filmes em aulas, tanto em geral como as de história. Nessa publicação, o filme aparece como produto central, que deve ser problematizado e analisado sob a orientação contínua do professor. Ao invés do potencial da linguagem fílmica em apresentar a história na tela, o que se faz presente é o potencial do filme como produto cultural complexo, que deve servir como fonte para um trabalho pedagógico organizado e estruturado conforme uma lógica construtivista de aprendizagem.

Tal perspectiva não aborda como elemento central a aprendizagem do aluno, mas sim as potencialidades de elaboração de um trabalho sistemático de ensino, com estrutura e metas bem estabelecidas. A seguir, a análise se focará em outra forma de tratar o trabalho com filmes no ensino de História, que se foca na ideia central de “educar para as mídias”.

2.3 - A “necessidade” de educação para as mídias

Como produto cultural de grande difusão, o cinema é abordado muitas vezes sob sua forma de produto midiático, como uma mercadoria de consumo massificado.

Nesse âmbito, um filme histórico é pensado mais por suas potencialidades em influenciar o grande público no âmbito político-ideológico, do que por seu potencial cognitivo.

A ação exercida pelo cinema nos espectadores é um fato inquestionável, não obstante ainda não se tenha chegado a um consenso quanto ao seu grau de ação. Ter consciência deste mecanismo é fundamental para o trabalho analítico, visto que boa parte do conteúdo do filme, sobretudo no cinema dito comercial, é ditado pelos gostos e pelas expectativas do público os quais, por sua vez são influenciados pelos filmes, numa relação altamente dialética (NOVA, 1996: 03).

As montagens, generalizações, seleções e mensagens ocultas e/ou explícitas, tornam os filmes um veículo polissêmico, que pode abrigar diversas leituras, mas também que pode direcionar e condensar olhares a respeito de fatos e fenômenos históricos. Essa questão é colocada em primeiro plano por aqueles pesquisadores que pensam em trabalhar o cinema em aulas de história como procedimento de *educação para as mídias*.

A preocupação com os modelos históricos que podem ser criados por determinada filmografia direcionam as reflexões quanto à necessidade de preparar os alunos, torná-los críticos e aptos a fazer leituras complexas das produções cinematográficas. Nesse ponto, mais do que a aprendizagem histórica específica, o que importa é uma preparação do cidadão para se posicionar diante do consumo de produtos culturais.

Os alunos devem ser educados para aprender a ver um filme porque é necessário: '(...) aprender a leer o reflexionar sobre los elementos técnicos, estéticos y dramáticos expresados en una na película - adoptar una actitud crítica-si se desea apreciar sus valores y no ser manipulado por las imágenes (y por las ideologias que las sostienen)' (GONZALES *apud* MAGALHÃES, 2010).

Em publicação recente intitulada "História e Cinema: educação para as mídias", Renato Mocellin trás já no título a preocupação central com a ideia de preparar os alunos para compreender e atuar diante das mensagens veiculadas pelas

mídias. Segundo esse autor:

[...] a escola precisa assimilar a ideia de que a educação e o cinema são formas similares de socialização: há um paralelo entre as relações construídas por alunos e professores e as relações construídas entre espectadores e filmes. Nesse sentido, o professor de História de certa forma ‘concorre’ com aquilo que o aluno aprende no cinema e em outras mídias – inclusive TV e internet – que constituem um poderoso meio de influência (MOCELLIN, 2010: 11).

Nesse sentido, o cinema deixa de ser uma linguagem que facilita a aprendizagem do aluno, ou uma fonte de trabalho que enriquece o trabalho do professor. Nessa abordagem, as produções cinematográficas são vistas como problemas, uma vez que são abordadas como veículos transmissores de ideologias, padrões culturais e mensagens políticas implícitas. Esse autor acredita então que:

[...] é papel da escola (e do professor) desenvolver a capacidade dos alunos de refletir mais criticamente sobre as informações veiculadas por esses meios. Para isso, é preciso trazê-los para a sala de aula e dar-lhes a oportunidade de observar como essas mensagens são construídas, extraíndo informações aparentes e subliminares e estabelecendo relações entre o que constitui o saber histórico escolar e os valores, ideias e comportamentos assimilados através dos meios de comunicação (MOCELLIN, 2010: 11).

O que mais preocupa esse pesquisador é a possibilidade do cinema ensinar versões inadequadas, ou como ele mesmo afirma “deturpadas e carregadas de ideologias” (MOCELLIN, 2010: 11). Nesse sentido, a escola teria por função preparar os alunos para uma atuação na sociedade, lidando com o conhecimento histórico e evitando que ajam inocentemente diante das influências culturais advindas dos meios de comunicação em massa, especialmente do cinema e dos filmes históricos.

Mesmo trabalhando com o conhecimento histórico, o ensino da História e os filmes históricos, o que preocupa esse pesquisador não é a aprendizagem histórica em si, mas um tipo de aprendizagem geral, como o desenvolvimento de competências nos alunos voltadas para a crítica e o debate político-social.

[...] a educação para a comunicação ou para as mídias é um processo que tem como objetivo principal o letramento midiático, que, por sua vez, é a capacidade de entendimento crítico da natureza, impacto e técnicas das mensagens e produções construídas pelos meios de comunicação de massa (MOCELLIN, 2010: 35).

O termo “letramento midiático” se torna central nessa forma de abordagem, enquanto o ensino e a aprendizagem específicos ficam em segundo plano, funcionam como um suporte secundário ao conceito central.

Para esclarecer o significado desse “letramento midiático”, Mocellin (2010) evidencia os conceitos-chave, que dão sentido à sua abordagem: 1. Os meios de comunicação são construções; 2. Os meios de comunicação constroem a realidade; 3. Audiências negociam significado; 4. A produção midiática traz implicações comerciais; 5. Toda produção midiática contém mensagens ideológicas e juízos de valor; 6. Os meios de comunicação têm poder social e político.

A ideia de ‘análise do discurso’, através da qual o aluno pode ser preparado para perceber o que está além da imagem em movimento, desvendar os sentidos implícitos de uma produção cinematográfica e as ideologias que veicula, é o que motiva essa forma de abordagem. Contudo, não fica claro o que de especificamente histórico pode o aluno aprender, porque a consciência de orientação temporal é colocada de lado em nome de uma criticidade de fundo político-ideológico.

3. A consciência histórica de jovens alunos e o trabalho com filmes históricos

Jörn Rüsen (2007), quando pensa na questão da função didática da história, parte do entendimento que a ciência da história e a didática são comumente entendidas como campos distintos. Na primeira, aconteceria a produção do conhecimento histórico ‘puro’. Na segunda, instituir-se-iam os processos de mediação para transmissão deste conhecimento. Porém, segundo o teórico alemão, a didática da história deveria ser uma preocupação primordial da teoria da história, uma vez que a produção científica do conhecimento histórico não pode isentar-se de

compreender as formas de apropriação e transmissão dos seus conhecimentos na orientação da vida prática.

Como uma forma de sanar tal problemática um conjunto de estudiosos do ensino de história têm constituído investigações e teorizações a partir do campo da chamada Educação Histórica. Preocupando-se com o processo de formação e progressão da consciência de sujeitos em processo de escolarização, tais estudiosos têm colocado em prática formas diversificadas de trabalhar com o conhecimento histórico em aula, superando a chamada dicotomia entre produção e transmissão do conhecimento histórico.

Um elemento essencial nesta nova abordagem teórico-metodológica é busca pela construção de uma Literacia Histórica, que se configura como a constituição de:

[...] operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, porque é somente a partir desta que o conhecimento torna-se consciente, ou autoconhecimento e o sujeito aumenta sua capacidade de ver o passado como passado histórico e não somente como passado prático ou passado morto. Isto porque a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro (SCHMIDT, 2009 (1): 15).

A partir de tal compreensão, concebe-se como finalidade da literacia histórica a formação da consciência histórica:

[...] tendo como referência a construção, não de uma relação prática ou morta com o passado, mas de uma relação histórica cada vez mais complexa, em que a consciência histórica seja portadora da orientação entre o presente, o passado e o futuro, no sentido de voltar-se para dentro (o papel das identidades) e para fora (na perspectiva da alteridade) (SCHMIDT, 2009(1) :19).

Entender as formas com que os jovens alunos compreendem a historicidade presente nos filmes históricos é um caminho possível, para estabelecer reflexões sobre a forma com que a Educação Histórica pode se apropriar destes artefatos culturais no desenvolvimento de suas teorias.

Em estudos exploratórios realizados recentemente, com alunos do último ano do Ensino Fundamental, numa investigação sobre como estes jovens entendiam a função de um filme histórico, predominou a visão de que os filmes históricos têm a função de ensinar a História. Os alunos revelaram o entendimento dos filmes como produtores e transmissores do conhecimento histórico de uma forma diversificada, no sentido de complementarem e aprofundarem o que é trabalhado por professores e livros didáticos (SOUZA, 2010).

Sob o ponto de vista da Educação Histórica, o trabalho com filmes históricos poderia se focar no aluno, no seu processo de cognição histórica situada (Schmidt, 2009 - 2), localizando como este processo cognitivo se relaciona com o trabalho a partir deste artefato cultural.

Propõe-se, como ponto de partida, duas perguntas a serem apresentadas aos jovens alunos de Ensino Médio de escolas do município de Curitiba, no sentido de extrair elementos de análise para iniciar o trajeto de reflexão sobre a temática apresentada. As questões seriam:

- . Que elementos ou critérios destacariam como essenciais para classificar um filme como histórico.
- . Como pensam que os filmes históricos podem ajudar no aprendizado histórico.

Com esse estudo será possível notar que ideias históricas tácitas são apresentadas pelos alunos ao definir a historicidade presente em uma produção cinematográfica. Por outro lado, será possível também compreender como tais alunos apresentam sua conceituação de aprendizagem histórica e como o cinema se relaciona com esse pensamento.

São questões abertas e iniciais, sem propósitos sistemáticos profundos. Algumas concepções preliminares já foram extraídas em estudos anteriores, mas ainda faz-se necessário esse novo estudo no sentido de aprimorar a coleta de dados empíricos e reformular as estratégias de pesquisa, para dar andamento à tese.

A aplicação do referido questionário, sob a forma de estudo piloto, com a análise e categorização das respostas, pode direcionar um trabalho posterior, através do qual se definirá um tipo de filme histórico a ser privilegiado como objeto de

reflexão, a partir do qual se pretende levantar elementos da Consciência Histórica mobilizados na atividade.

Conceitos epistemológicos da história como inferência, evidência, verdade, objetividade, causalidade podem surgir do estudo piloto, e serem problematizados em estudos posteriores. Assim como a operação de dimensões da cultura histórica, como a estética, a cognitiva e a ética, também podem se fazer presentes, e embasar as análises que se pretende efetuar.

4. Referências:

AQUINO, Edineide Dias de. "Cinema em foco: uma abordagem cinematográfica / historiográfica no ensino de História". Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2005%20%20Edineide%20Dias%20de%20Aquino%20TC.PDF. Acessado em 12/10/2009.

AZZI, RIOLANDO. **Cinema e educação: orientação pedagógica e cultural de vídeos II**. São Paulo: Paulinas, 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.

MAGALHÃES, Olga; ALFACE, Henriqueta. "O cinema como recurso pedagógico na aula de História". **Actas das X Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Londrina: UEL, 2010.

MEDEIROS, Thiago Gomes; OLIVEIRA, Carla Mary S. "Cinema e História: o uso de filmes como estratégia metodológica no ensino de história moderna". **XI Encontro de Iniciação à Docência**. UFPB – PRG, 2008.

MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino de História**. Curitiba: Nova Didática, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NOVA, Cristiane. "O cinema e o conhecimento da história". Revista *O Olho da História*, n.3, Salvador, 1996.

ROSENSTONE, Robert. A. **El pasado en imágenes: El desafío Del cine a nuestra idea de la historia**. Barcelona: Ariel, 1997.

RÜSEN, Jörn . **História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora da UNB, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. "Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no Século XXI". **História e Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. CLCH, UEL – Vol. 15. Ago. 2009 (1). p.09-21.

_____ "Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?" In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica**. IJUÍ: Ed. Unijuí, 2009 (2). p. 21 – 51.

SOUZA, Éder C. "O que o cinema pode ensinar sobre a História? Investigação sobre as ideias dos alunos a respeito do uso de filmes em aulas de História". **Actas das X Jornadas de Educação Histórica**. Londrina, UEL, 2010.

TANIGUCHI, Inês Simionato. "O cinema como fonte para o ensino de história medieval". Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/652-4.pdf?PHPSESSID=2009050708274935> . Acessado em 01/11/2009.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: opacidade e transparência**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VÍDEOS DE INTERNET E ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Jackes Alves de Oliveira

Professor do ensino fundamental, Escola Municipal Papa João XXIII
jaclalued@gmail.com

Resumo: Atualmente, a internet pode ser considerada como o meio mais interativo de comunicação. Os internautas visualizam várias coisas, desde sites até vídeos, passando inclusive por redes sociais. Por isso, ela pode ser utilizada de diversas formas, para várias disciplinas, com inúmeras finalidades. No caso da história não é diferente. Nesse trabalho, de tudo o que a internet oferece, o que se quer aproveitar em benefício da ciência histórica são os seus vídeos. O ensino de História que se utiliza de vídeos pode se mostrar muito significativo por várias razões. Tanto os alunos gostam de conteúdos da internet como os professores pesquisam nela assuntos interessantes para as suas aulas. Entretanto, uma grande questão que se coloca é que talvez não exista uma metodologia para se trabalhar com os vídeos da internet, porque os vídeos são inúmeros. Como escolher quais são realmente adequados para o trabalho com os alunos? Sob que critérios deve se basear o professor para selecioná-los? A finalidade do presente trabalho é justamente contribuir com algumas considerações visando a concretizar algo nesse sentido. Além disso, tais vídeos, se bem aproveitados, podem ser um meio de interação eficaz entre professores e alunos. Este trabalho parte do conteúdo "pré-história".

Palavras-chave: Ensino de História. Vídeos da internet. Youtube. Tipologia de vídeos. Pré-história.

Introdução

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, em parceria com o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), mais especificamente com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), tem conseguido produzir bons frutos para seus professores.

No ano passado (2010) foi promovido um curso intitulado *Patrimônio e Narrativa Histórica no Ensino de História*. Tal curso consistia em inserir os participantes nos procedimentos da Educação Histórica, a qual tem como eixo fundamental a Unidade Temática Investigativa. Assim, baseados nesses dois pressupostos, cada participante do curso deveria realizar uma investigação referente a

um conteúdo a ser trabalhado com seus alunos em aulas de história, fazer as intervenções pedagógicas necessárias de acordo com a investigação e, finalmente, solicitar aos alunos que produzissem narrativas sobre o que entenderam ou aprenderam do conteúdo. Todas essas etapas levaram cada um dos professores cursantes a elaborar um artigo científico, o qual foi apresentado nas X Jornadas Internacionais de Educação Histórica, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), assim como, no 3º Seminário de Educação História, na Universidade Federal do Paraná.

A mesma parceria se repetiu nesse ano com a oferta do curso *O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação*. Entretanto, sua finalidade é promover uma continuidade e um aprofundamento no âmbito da Educação Histórica. Como proposta do curso foram sugeridos dez temas⁵¹ com os quais os professores gostariam de trabalhar. Optei por “Juventude e cinema para jovens”. Pensei em vários filmes, mas nenhum levava em conta a realidade do aluno. Por isso, para se valorizar mais o trabalho com o ensino de História, foi-me sugerido, durante o curso, trabalhar com os vídeos de internet e/ou do youtube⁵².

No momento em que a sugestão foi feita estava trabalhando com o conteúdo pré-história. Assim, assisti a muitos vídeos abordando esse tema, sejam de alunos, de professores, de desenhos animados ou documentários.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS⁵³

⁵¹ Juventude e TECNOLOGIA; Juventude e TRABALHO; Juventude e DIREITOS DOS JOVENS; Juventude e ESCRAVIDÃO; Juventude e CULTURA AFRO-BRASILEIRA; Juventude e CULTURA INDÍGENA; Juventude e LITERATURA PARA JOVENS; Juventude e MÚSICA PARA JOVENS; Juventude e CINEMA PARA JOVENS; Juventude e TEATRO PARA JOVENS.

⁵² Defino *vídeos de internet* os vídeos situados em qualquer site. Já o youtube é um site especificamente de vídeos.

⁵³ Um dos passos para se escrever esse trabalho foi investigar a história do youtube. YouTube vem do inglês *you: você* e *tube - tubo*, ou, no caso, gíria utilizada para designar a *televisão*. No caso, *You television* ficaria algo como "*Você televisiona*" ("*Você transmite*" etc.). O YouTube foi fundado por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, que eram empregados da PayPal. Antes de trabalhar na PayPal, Hurley estudou design na Indiana University of Pennsylvania, e Chen e Karim estudaram

Para se realizar esse trabalho, é interessante que o professor proceda a uma reflexão sobre a juventude de hoje, suas angústias, desejos, aspirações e principalmente referências, seja ela de qualquer natureza: artística, esportiva, familiar, entre outras.

Os jovens que a escola recebe gostam de coisas diferentes. O professor deve buscar soluções inteligentes para, pelo menos, tentar fazer o aluno se sentir atraído pela sua matéria, mesmo que eles sejam indisciplinados. Rotina é algo que não combina com os jovens de hoje. Por essas razões, o professor deve estar sempre perguntando aos seus alunos uma questão crucial: como é que eles aprendem? Ou de que jeitos (modos) o estudante aprende? Ou “com quem você (aluno) aprendeu isso (conteúdo)”? É um dos meios pelos quais o professor pode iniciar o seu trabalho tendo como ponto de referência a realidade do aluno e buscar “canais de aproximação” com seus discentes.

Assim, esse trabalho é extremamente relevante para o campo educacional por vários motivos. Primeiro: os jovens sentem uma atração pela internet. Gostam de várias coisas que a rede mundial de computadores oferece e, uma delas, são os vídeos. Assistem-nos ou os postam na net. Desse modo, o professor pode usar o site youtube ou vídeos disponíveis em outros sites como uma estratégia de trabalho e de fonte na abordagem do ensino de História, porque parte da realidade do aluno. Segundo: tais vídeos constituem-se como fonte histórica, na medida em que os vídeos são postados no presente e, desde que sejam armazenados em algum suporte

ciência da computação juntos na University of Illinois at Urbana-Champaign. O domínio "YouTube.com" foi ativado em 15 de fevereiro de 2005 e o site foi desenvolvido nos meses seguintes. Os criadores do site ofereceram uma prévia do site ao público em Maio de 2005, seis meses antes do lançamento oficial. Em 9 de outubro de 2006, foi anunciado que a companhia seria comprada pelo Google por 1,65 bilhão de dólares em ações. O negócio entre Google e YouTube veio depois que o YouTube apresentou três acordos com empresas de comunicação em uma tentativa de evitar processos sobre infração de direitos autorais. O YouTube continuou operando independentemente, com seus cofundadores e 67 empregados trabalhando dentro da empresa. A aquisição do YouTube foi fechada em 13 de Novembro, e foi na época a segunda maior aquisição do Google. Disponível em: <pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>. Acesso em: 15/08/2011.

físico, legarão ao futuro uma parte da realidade do momento em que vivemos. Além disso, como se tratam de vídeos da disciplina de História, também trazem nas explicações de professores, nos trabalhos de alunos, nas animações, em entrevistas, parcelas ou versões narrativísticas de um passado construído pela humanidade. Terceiro: isso enriquece o conhecimento tanto de discentes como de docentes.

Desse modo, os vídeos podem ser considerados fontes históricas. Cada um exige um tipo específico de problematização. Segundo SHIMIDT e CAINELLI (2010, p.117):

“...o trabalho com o documento histórico em sala de aula exige do professor que ele próprio amplie a sua concepção documento. Assim, ele não poderá mais se restringir ao documento escrito, mas introduzir o aluno na compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da histórica local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática”.

Conforme essas pesquisadoras, o trabalho com o documento deve passar por várias fases, para que se tenha uma apreensão ampliada de um determinado fato histórico.

Assim, tendo como referência os estudos das autoras, o trabalho que pode ser desenvolvido com os alunos usando fontes pode se dar da seguinte forma:

Fontes visuais	Fontes orais
Gravuras Cenas de filmes	Entrevistas de pesquisadores em pré-história; Documentários; Filmes

Quadro 1: Tipos de fontes.

O trabalho com o documento, segundo as autoras, deve levar em consideração alguns aspectos. Depois de identificado qual é o tipo de fonte – como está no quadro acima – parte-se para um detalhamento maior delas. No caso do conteúdo “pré-história”, é possível identificar a categoria a que se relacionam os documentos (qual a sua finalidade) e seus exemplos conforme abaixo:

Categoria a que pertencem os documentos	Exemplos de documentos	Propostas de questões sobre os documentos
Documentos que exprimem imaginação de como poderia ser o passado	Gravuras e ilustrações	Será que o passado era do jeito que está desenhado nesta gravura? Você concordaria ou discordaria dela?
Documentos que procuram descrever a realidade	Narrativas orais em documentários ou filmes	Quais as intenções do autor? O que ele quer demonstrar com as suas opiniões? Qual é a visão que o autor deste ou daquele filme tem do passado?

Quadro 2: Detalhes das fontes e sugestões de trabalho

Ainda de acordo com as pesquisadoras, após esse passo propõe-se a explicação do documento. Aqui é a interação que se dá entre professor e aluno mediante a análise do documento histórico:

“Deve ser realizada (a explicação) em três etapas: introdução, desenvolvimento e conclusão. [...].

Introdução

O conteúdo da introdução corresponde à análise dos dados obtidos na fase de apresentação do documento [...].

Desenvolvimento

[...] desenvolve-se a explicitação da explicação ou crítica do documento, isto é, o documento é descrito com precisão, a fim de eliminar possíveis ambiguidades. [...].

Conclusão

[...] solicita-se ao aluno que evidencie qual foi seu grau de interesse pelo documento, qual é a importância do documento, quais são as principais respostas às questões apresentadas e quais novas questões foram estabelecidas. [...].”

Desse modo, em suas aulas o professor não exibirá qualquer vídeo. Para acessá-los e exibi-los aos alunos são necessários alguns critérios para se determinar o que pode ser útil e o que não serve ao trabalho com a disciplina de História.

Passos da pesquisa

Um dos pressupostos teóricos que norteiam essa pesquisa são os estudos de dois pesquisadores, Bogdan e Biklen (1994). Procede de ambos uma metodologia que se chama *metodologia da investigação qualitativa*. Tal metodologia consiste em analisar o objeto de estudo nos seus pormenores, relacionar as informações colhidas, estabelecer comparações e finalmente conferir direção à pesquisa, para formular uma teoria a respeito do que se está estudando.

O tempo de pesquisa durou, aproximadamente, de um a dois meses, nos horários de permanência na escola. Esta possui dois laboratórios de informática, dos quais me utilizei para concretizar a pesquisa.

Assim, o passo inicial foi acessar o site www.google.com.br. Aqui, o professor clicou sobre o link “vídeos” e digitou o nome do conteúdo que desejava visualizar. No caso da presente pesquisa, o assunto digitado foi “pré-história”, já que no momento em que ela foi solicitada era o assunto que eu estava trabalhando em sala de aula.

Em seguida, abriram-se várias páginas com o nome “pré-história”. Foram analisados os vídeos das vinte primeiras páginas, com a finalidade de verificar de que tipo eles eram.

No total, foram visualizados 400 vídeos, dos quais 21 foram selecionados para análise. Isso representa menos do que 10% do número total. Os motivos? Muitos contêm anacronismos; outros narram fatos inverídicos ocorridos na pré-história (dinossauros coexistindo com seres humanos); alguns ainda são puramente humor, que não têm nenhum compromisso, pelo menos, com hipóteses de verdade histórica.

Assim, os vídeos visualizados e analisados seguem relacionados no quadro a seguir. O título do vídeo especificando em que site está disponível, a data de acesso, bem como as informações sobre os respectivos vídeos no próprio site:

TÍTULO DO VÍDEO	DISPONÍVEL NO SITE	DATA DE ACESSO	INFORMAÇÕES SOBRE O VÍDEO
Pré-história-CFNP	http://www.youtube.com/watch?v=99wrAP43LMI	11/05/11	15 min - 17 jan. 2011 - Vídeo enviado por lulislovee

			Trabalho de história sobre a pré história Um pequeno "filme" sobre como as coisas eram naquele período. Alunos: Luíza ... youtube.com
Pré-história- Europa e Brasil.wmv	http://www.youtube.com/watch?v=3BuS_V46eUQ	11/05/11	5 min - 11 abr. 2010 - Vídeo enviado por Arteira1 youtube.com
Pré-história no ensino fundamental VII	http://www.youtube.com/watch?v=tSqIT08TCXA	11/05/11	49 seg - 20 abr. 2010 - Vídeo enviado por LeoRosetti Trabalho desenvolvido pelos alunos do 6º ano do CE Evangelina Porto da Motta / RJ - Orientação: Prof. Leandro Rosetti ... youtube.com
Pré-história	http://www.youtube.com/watch?v=Hq9CY4DTPng	11/05/11	4 min - 14 set. 2008 - Vídeo enviado por lamarck Video exibido na feira de ciência do Colégio João Machado pela equipe EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA (6º Ano B). youtube.com
Pré-história África	http://www.youtube.com/watch?v=TK1eoEDxclQ	23/05/11	1 min - 25 maio 2010 - Vídeo enviado por rayannyrego Esse vídeo foi feito para um trabalho de feira de ciências dos alunos do 2º ano da tia Danielle Muniz youtube.com
Pré-história	Prof Rodolfo – Aulas 1 e 2 – Pré-história.mp4	23/05/11	12 min - 5 fev. 2011 - Vídeo enviado por rods32 Resumo sobre as aulas 1 e 2 do curso de História Geral. Tema abordado: Pré-história . historiaonline.com.br youtube.com
História 01.Pré-história parte 1	http://www.youtube.com/watch?v=MPtDQxmG-I8	23/05/11	7 min - 18 set. 2010 - Vídeo enviado por GRATISVIDEOAULA

			S ASSISTA Aqui gratisvideoaulas.blogspot.com youtube.com
Pré-história- TV pen drive- História Antiga	http://www.youtube.com/watch?v=o4rsYTDyZ94	30/05/11	2 min - 28 jul. 2008 - Vídeo enviado por luis3ls Pré-História Idade da pedra paleolítico neolítico Idade dos metais TV Pen Drive Historia Antiga youtube.com
Pré-história Marcos Castro Ignácio.flv	http://www.youtube.com/watch?v=aX-J7F1gfbA	02/06/11	7 min - 28 dez. 2010 - Vídeo enviado por 11944123092002 Visite: www.marcoshist.blogspot.com. Pré-História , Hominídeos, Australopithecus, Afarensis, Lucy, bípede, polegar opositor ... youtube.com
Pré-história Paleolítico, Mesolítico, Neolítico e Idade dos Metais	http://www.youtube.com/watch?v=5fYUSAJKcX0	02/06/11	7 min - 24 abr. 2010 - Vídeo enviado por eulerfigueiroa Video excelente para ser executado em sala de aula, onde especifica com clareza toda Pré-história . Aulão de história . youtube.com
Pré-história II	http://www.youtube.com/watch?v=nm_shjWH3Hg	03/06/11	5 min - 5 jun. 2008 - Vídeo enviado por profasandra Exemplo mais curto youtube.com
Professor Gandolfi Préhistória	http://www.youtube.com/watch?v=VckED1gFNEU	03/06/11	4 min - 25 jun. 2008 - Vídeo enviado por profgandolfi MULTIMÍDIA EM HISTÓRIA youtube.com
Gilbert pré- história	http://www.youtube.com/watch?v=VckED1gFNEU	05/06/11	4 min - 25 jun. 2008 - Vídeo enviado por profgandolfi MULTIMÍDIA EM HISTÓRIA youtube.com

A pré-história.wmv	http://www.youtube.com/watch?v=vk6OCLX0HDA	05/06/11	4 min - 8 out. 2010 - Vídeo enviado por PrfPetronio Podemos definir o período pré - histórico como o anterior ao aparecimento da escrita, mais ou menos há 4.000 ac youtube.com
Navegantes: pré-história	http://www.youtube.com/watch?v=OFZAL1d_qN0	06/06/11	6 min - 7 mar. 2008 - Vídeo enviado por acmestudio Episódio da série Navegantes , com Aula sobre a Pré História , do Barão do Pirapora de Piedade-SP youtube.com
“Uhug – Na Serra da Capivara	http://www.youtube.com/watch?v=GvwW0uRNQZ8	07/06/11	10 min - 19 jul. 2010 - Vídeo enviado por riderbravo www.bravostudio.com.br A venturosa história de um "cabra das cavernas" lutando e rebolando pela sobrevivência na pré ... youtube.com
Neolítico.wmv	http://www.youtube.com/watch?v=Rz6rNs5LQ4Q	07/06/11	3 min - 8 abr. 2010 - Vídeo enviado por caparoso1 youtube.com
History Channel – O confronto do homem das cavernas	http://www.youtube.com/watch?v=1BoOfroc8s	07/06/11	15 min - 5 out. 2010 - Vídeo enviado por juniorbrolini youtube.com
History Channel: do macaco ao homem (parte 1/6)	http://www.youtube.com/watch?v=KjBZ9f-ix_8	08/06/11	15 min - 16 out. 2010 - Vídeo enviado por juniorbrolini De onde viemos? Por séculos, a grande pergunta da história humana não teve uma resposta científica. Então, a primeira ... youtube.com
O Brasil da pré-história – o mistério do poço azul	http://www.youtube.com/watch?v=CBd5z3ZIJv8	08/06/11	13 min - 14 mar. 2011 - Vídeo enviado por AveThomaz0 Uma caverna submersa

(parte 4)			no coração do Brasil escondeu durante milhares de anos os ossos de um dos maiores mamíferos ... youtube.com
-----------	--	--	--

Quadro 3: Vídeos acessados sobre o conteúdo pré-história.

Depois de analisar os vídeos foi possível categorizar os filmes em didático-pedagógicos, desenhos animados e documentários como mostra o quadro abaixo:

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO DO VÍDEO
Didático-pedagógico: São vídeos produzidos por alunos, professores ou professores e alunos em conjunto. Enquanto a finalidade dos alunos é a de apresentar trabalhos para feiras de ciências ou em sala de aula, o professor busca meios para explicar de forma mais dinâmica o conteúdo pré-história.	<p>Pré História-CFNP Trabalho de alunos abordando os períodos paleolítico e neolítico.</p> <p>Pré-História-Europa e Brasil.wmv Comparação de pinturas rupestres entre a pré-história europeia e a brasileira</p> <p>Pré-História no Ensino Fundamental VII (Prof. Leandro ... Exibição dos trabalhos de alunos em uma escola.</p> <p>Pré-história Abordagem de aspectos tecnológicos da pré-história</p> <p>Pre historia Exibição de gravuras sobre a pré-história</p> <p>Pré-História África Aborda a pré-história africana</p> <p>Prof Rodolfo - Aulas 1 e 2 - Pré-história.mp4 Explicação sobre os períodos pré-históricos.</p> <p>História 01. Pré-história Parte 1 Professor explica os períodos pré-históricos.</p> <p>Pre-História - TV Pen Drive - Historia Antiga Explicação que aborda desde a pré-história ao surgimento das primeiras civilizações</p> <p>Pré-História Marcos Castro Ignacio.flv Vídeo explicativo que remonta com dados biológicos o surgimento dos seres humanos e</p>

	<p>os períodos da pré-história</p> <p>Pré-história Paleolítico, Mesolítico, Neolítico e Idade dos Metais Vídeo que intercala textos e músicas abordando a pré-história.</p> <p>PRÉ-HISTÓRIA II Vídeo que exhibe ilustrações e pinturas rupestres.</p> <p>PROFESSOR GANDOLFI - PRÉ HISTÓRIA Vídeo que intercala textos e imagens sobre a pré-história.</p> <p>GILBERT PRÉ-HISTÓRIA Vídeo no qual um professor faz algumas explicações sobre o período pré-histórico.</p> <p>A Pré - História.wmv Vídeo que intercala textos, imagens e músicas para explicar a pré-história.</p>
<p>Desenhos animados. São vídeos que mostram um determinado assunto da pré-história utilizando a animação.</p>	<p>Navegantes: Pré História Animação que explica os períodos pré-históricos</p> <p>"Uhug - Na Serra da Capivara" - marco bravo Animação que fala sobre o parque da Serra da Capivara, um dos locais onde se pode estudar a pré-história brasileira.</p> <p>neolítico.wmv Desenho animado, abordando desde o nomadismo até o surgimento das primeiras cidades.</p>
<p>Documentário São vídeos que exibem a pesquisa e a opinião de especialistas sobre um determinado assunto da pré-história, como evolução humana e achados arqueológicos.</p>	<p>History Channel – O confronto do homem das cavernas. Modo de vida dos seres humanos das cavernas e combates entre homens neandertais e homens cromagnons.</p> <p>History Channel: do macaco ao homem [Parte 1/6] Documentário que aborda os debates acerca do surgimento e evolução dos seres humanos.</p> <p>O Brasil da pré-história - O mistério do poço Azul (Parte ... Equipe de paleontólogos e arqueólogos encontram ossos de uma preguiça gigante, a qual teria vivido no Brasil.</p>

Quadro 4: Tipologia do filme; descrição do vídeo.

De todos esses procedimentos surgiu uma maneira para se localizar os vídeos. O professor pode fazê-lo da seguinte forma: buscando o **Site. Vídeos (link). nome do vídeo; produtor do vídeo(postado por...); ano**. Um exemplo: www.google.com.br/vídeo/pré-história/profasandra/2007⁵⁴.

A postagem é um dos aspectos mais importantes na localização de um vídeo, porque é esse item que torna um vídeo “único” e indica de forma direta aquele com o qual o professor quer trabalhar. Para exemplificar, se o leitor for a um site de buscas e digitar “ditadura militar brasil” várias páginas serão exibidas. Como nem todos serão assistidos alguns serão selecionados. Dessa seleção deverão ser identificados, para tornar a localização mais ágil. É aqui que se deve anotar quem postou o vídeo. No caso do google, o responsável pela postagem é identificado à direita, embaixo do nome do vídeo. Leia-se a frase:*postado por*.... Ou , caso desejar, o professor pode localizar um vídeo de forma mais direta, uma vez que ele já estiver indicado. Como exemplo, o leitor pode localizar muitos dos vídeos indicados neste artigo utilizando exatamente os nomes que estão indicados nos quadros acima.

Como já foi abordado, o vídeo pode ser de aluno, de professor, de um estúdio de animação, de um trecho de um programa televisivo, entre outros. Que fique claro: estes são vídeos acessados com o tema “pré-história”. Se o professor digitar um outro tema, possivelmente encontrará vídeos com tipos que vão além destes quatro. A seguir uma descrição de forma mais ampliada da tipologia do vídeo:

ALUNO	PROFESSOR	DESENHO ANIMADO	DOCUMENTÁRIOS
Na maioria dos casos, os vídeos desse tipo são trabalhos escolares solicitados pelo professor. Em função de diferentes circunstâncias, contêm muitos anacronismos, como cadeiras de plástico,	Imagens, textos e músicas intercalam-se com os conteúdos exibidos; -Quando são apresentadas imagens e músicas, muitas vezes pode não existir a explicação do professor. Apenas o texto e as	- São produzidos por estúdios; - Sua finalidade é tratar de um assunto complexo utilizando um meio mais atraente; -Misturam narrativas históricas verdadeiras	-Falam de pré-história, mas de um determinado lugar do mundo. Quer dizer:

⁵⁴ Quando o professor está visualizando um vídeo através do site google, este indica o local (site) de origem do vídeo acessado. Na maioria das vezes, tal site é o youtube. Isso porque a Google comprou o youtube.

<p>dinossauros convivendo com seres humanos e assim por diante. Os alunos gostam de fazer algumas “gracinhas” para chamar mais a atenção para o seu vídeo. É possível identificá-lo com algumas frases como: “...Turma do 6º ano C...” ou “trabalho de história” ou “Escola (nome da escola)” ou “...trabalho sobre a pré-história da turma...”</p>	<p>imagens se complementam - Quando os professores explicam, o vídeo está acompanhado de imagens. - Podem ser identificados com algumas palavras: “aula de história”, “aulão de história” ou prof (algum nome) e prf (algum nome). Exemplo: Prfpetronio ou profalexandrino.</p>	<p>com entretenimento.</p>	<p>especifica de que localidade é a pré-história; - Em virtude do tempo que é exigido para a postagem de um vídeo no youtube, eles tem de ser apresentados de forma sectada, divididos em partes; - Durante a sua execução, são mesclados narrativas, representações com atores em diferentes ambientes (florestas, salas, ruas...) e falas de especialistas. Trata-se de uma estratégia para aproximar o usuário do passado. Em função disso, esse tipo de vídeo aproxima-se muito do conceito de</p>
---	---	----------------------------	--

			imaginação o histórica.
--	--	--	-------------------------

Quadro 5: Descrição da tipologia do vídeo.

Desse modo, como cada vídeo traz em si características diferentes quanto ao conteúdo levanto as seguintes questões em relação aos diferentes tipos de vídeos:

ALUNO	PROFESSOR	DESENHO ANIMADO	DOCUMENTÁRIO
O aluno ateu-se corretamente ao conteúdo histórico em questão?	Qual a abordagem do conteúdo privilegiada? Quer dizer: de que modo se divide a pré-história? - A que nível de ensino da Educação Básica é destinado tal vídeo?	Em que medida tem compromisso com a verdade histórica? Quer dizer: o que é narrativa histórica verídica e o que é entretenimento? - De que lugar do mundo a pré-história exibida no vídeo está falando?	De que "pré-história" o documentário está falando? Francesa, inglesa, brasileira....

Quadro 6: Hipóteses a serem lançadas no trabalho com vídeos.

Estes são alguns detalhes que o professor pode estar levando em conta durante a execução de seu trabalho se utilizando de vídeos.

Como exemplo do que foi apresentado, procedo à análise do vídeo Uhug na Serra da Capivara. Ele está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=GvwW0uRNQZ8>.

O primeiro elemento a observar é que se trata de uma animação. Fala de pré-história. Mas de qual lugar? Do Brasil. De acordo com as tradicionais divisões da pré-história, o vídeo fala de toda a pré-história? Não; fala apenas do período paleolítico. O que é veridicamente histórico na animação em questão? A sobrevivência dos seres humanos em cavernas, o seu nomadismo em busca do alimento, o domínio do fogo e a luta contra animais. O que é entretenimento? A voz do narrador que está contando a história e o Uhug – personagem do vídeo – dançando com animais.

Estas são apenas algumas questões que o professor pode estar observando não apenas para si, mas também para trabalhar com os seus alunos quando selecionar um vídeo para exibir.

Considerações Parciais

Por mais que o professor domine solidamente o seu conteúdo, é mister que ele esteja sempre revisando alguns assuntos e checando detalhes, principalmente quando o assunto é a pré-história. Muitas vezes os vídeos aos quais ele pode assistir serão interdisciplinares, envolvendo assuntos de Artes e Biologia. Quer dizer, para se analisar o passado de agrupamentos humanos remotos, a História necessita do diálogo com outras disciplinas. É importante que o professor esteja a par desse processo. Portanto, uma revisão do conteúdo a trabalhar sempre é recomendável.

Em muitas ocasiões, é interessante que o professor trabalhe com vídeos que contenham anacronismos, justamente para mostrar ao aluno o que o passado não foi. Um exemplo disso é o caso do personagem Pica-Pau. É possível acessar um dos seus desenhos no site www.google.com/vídeos/supervendedorpré-histórico. Nesse caso, seres humanos coexistem com dinossauros, o que segundo especialistas não aconteceu. Desse modo, o professor, dependendo do que ele objetiva trabalhar, é quem pode atribuir uma finalidade educativa ao vídeo.

O youtube possui várias categorias para a postagem de vídeos. Uma delas é a “Educação”. A maior parte dos vídeos postados por professores se situam nessa categoria. Por quê? A aula em si já é um processo educativo, razão que sustenta a afirmação acima.

As possibilidades de ensino com os vídeos de internet são inúmeras: os alunos gostam da internet, sentem-se atraídos pelas tecnologias, alguns chegam a postar vídeos, para o bem ou para o mal, além disso, é uma estratégia para o professor se aproximar de coisas que os jovens gostam.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1984.

CAINELLI, Marlene; SHIMIDT, Maria Auxiliadora. As fontes históricas e o ensino da História. In: **Ensinar História**. 2.^a ed. São Paulo: Scipione. 2009.

A SOCIEDADE MINERADORA NO BRASIL COLONIAL E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

*Flora Morena Maria Martini de Araújo*⁵⁵

No primeiro semestre letivo do ano de 2011, foi desenvolvido o estágio obrigatório, sob orientação da profª Drª Maria Auxiliadora Schmidt e pela profª Doutoranda Rita de Cássia Santos, referente à disciplina de Prática de Ensino e Estágio supervisionado de 1º grau do curso de História da Universidade Federal do Paraná, num colégio estadual do bairro central, em Curitiba. A turma escolhida, o oitavo ano de Ensino Fundamental no período vespertino, era formada por 26 estudantes com idades entre treze e dezesseis anos. Apesar do estranhamento inicial os estudantes receberam muito bem a experiência. Após o período de observação, foi aplicado o estudo exploratório referente à corrida mineradora que ocorreu no Brasil no final do século XVII e início do XVIII. E a partir dos resultados obtidos, foi verificado que havia predominância do pensamento sobre a questão econômica. Desta forma, em minhas aulas busquei focar as relações sociais entre homens e mulheres que viviam nas regiões das minas. Para isto, foram usadas fontes imagéticas, sobretudo gravuras produzidas por Rugendas; bem como estimulado o debate e análise crítica das fontes. As atividades em sala e o exercício de metacognição foram muito produtivos.

Palavras chave: Ensino de História, Aprendizagem Histórica, Corrida Mineradora

1. Introdução:

No período de 29 de Março até 26 de Maio de 2011, ocorreu o estágio obrigatório supervisionado de História no Colégio Estadual José Saramago. Como estagiária foi possível observar as relações de sala de aula, professor-aluno, aluno-instituição, professor-instituição. Logo, tive a oportunidade de testemunhar o funcionamento da escola dentro de uma realidade específica, de uma região urbana com características próprias. Ver também um pouco do funcionamento da educação em nível público e estatal. Por fim, tentar aprender a forma de fazer uma docência, a aplicação do conhecimento histórico na escola, no oitavo ano e naquela turma em especial.

A par da observação, relatarei as observações citadas acima, bem como minha prática de docência: as quatro horas-aula dadas para a turma, e as formas de aplicar, repassar e refletir ao cerca do conhecimento histórico, e sobretudo, a busca pela

⁵⁵ Graduada em História pela Universidade Federal do Paraná

aproximação dos alunos com as fontes históricas, instigando-os a pensar historicamente a partir do documento. Desta forma, descreverei forma como se constituiu, em minha docência, as relações professor-aluno, como ela foi construída dentro da sala de aula, minhas dificuldades e facilidades, como também as conclusões que tirei de toda a experiência. Enfim, dentro deste relatório tentarei resumir e repassar o estágio como um todo, proposto e realizado nesta disciplina do Curso de História.

2. Análise circunstanciada da observação realizada

2.1 A Escola

A escola, onde foi realizada a prática de ensino, é situada numa região central em Curitiba e tem aproximadamente cem anos. É uma escola pequena, que atende do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio; possui apenas uma turma de cada série, sendo que o turno da manhã é freqüentado pelo ensino médio e o da tarde pelo fundamental. Assim como tantas outras instituições públicas de ensino espalhadas pela cidade, ele tem como público-alvo as crianças e adolescentes dos bairros São Francisco, Centro Cívico, Juvevê, mas por ser uma escola central, recebe crianças de diversas partes da cidade. Dessa forma, não é caracteristicamente como um colégio de periferia urbana, está dentro de uma área considerada “nobre” e atende jovens de classe média e classe média baixa. E embora haja crianças de baixo poder aquisitivo, as crianças carentes são poucas, pode-se inclusive dizer que são as exceções naquele universo escolar, ao contrário do que ocorre em escolas de áreas periféricas.

Apesar desta escola se situar em região privilegiada, onde em tese, se teriam melhores condições físicas, infelizmente, as instalações do colégio, deixam a desejar para um bom trabalho pedagógico. Em momentos como o recreio, ou mesmo durante o período de espera para entrar em sala, tive a oportunidade de observar a estrutura física do colégio. Logo no primeiro momento observei que não há cancha poliesportiva para uso recreativo ou da educação física, mas apenas uma pintura de

uma possível quadra no meio do pátio, bem como uma rede de vôlei em um canto afastado – Nenhum dos dois cobertos, ou mesmo com condições adequadas, apenas um “improvisado” para as aulas de educação física e jogos no recreio.

A vinda de estagiários pareceu ser comum no colégio, a própria professora da turma afirmou que já havia recebido alunos da própria Universidade Federal do Paraná no ano anterior. Ela nos recebeu de braços abertos e de bom grado, aceitando inclusive duas estagiárias, em turmas diferentes, mas no mesmo período. Por parte da equipe pedagógica o contato foi rápido e simples, Sempre bem permissivo, uma vez que meu trânsito dentro do colégio foi sempre aberto e inquestionado após o primeiro dia de apresentações. Do mesmo modo foi o preenchimento do contrato e outras burocracias.

A pedagoga é a responsável pela resolução de problemas com os alunos, ela quem tem a maior autoridade dentro da escola. É a pessoa a qual todo e qualquer problema de disciplina que escape ou exceda ao professor dentro de sala deva ser encaminhado. Não foi visto qualquer outra ferramenta como anotação na agenda (que não é distribuída, nem utilizada, nem incentivado o uso) anotação em ata, ou histórico. Dentro de sala cada professor trabalha com sua própria filosofia e a saída comum é a pedagoga.

As salas onde foram ministradas as aulas não fogem dos padrões estabelecidos na grande maioria da rede de ensino brasileira. É utilizado o tradicional quadro negro, situado à frente da sala. No canto da sala, há o aparelho de televisão adquirido pelo estado, de cor laranja, a “TV Pen Drive”, que pretende oferecer suporte aos mais diversos tipos de mídia. Este aparelho não foi utilizado, nem durante as aulas observadas, nem durante as aulas ministradas. Como será explicitado posteriormente. As salas são destinadas à disciplinas específicas, havendo troca de classe por parte dos alunos em cada aula. A sala de história era bem cuidada. Há cortinas nas janelas, carteiras em bom estado e paredes limpas, havendo até trabalhos expostos nas paredes laterais e na parte do fundo da sala.

Contudo, não pude deixar de observar que a tomada onde deveria ser ligada a

“TV Pen Drive” e o ventilador estava deteriorada, com risco de curto-circuito. E o risco aumentava, pois, a tomada do ventilador estava com as pontas de seus fios desencapados, e para ligá-lo era necessário que alguém os colocasse na tomada. Com isso, quando o ventilador era ligado, ficava em funcionamento o dia todo, e a televisão estava fora de uso. Já a televisão nunca era ligada, pois havia perigo que ela queimasse caso fosse ligada na tomada com problema.

Acredito que a falta de uso da “TV Pen Drive” seja um ponto negativo no andamento das aulas. Ferramenta que poderia contribuir para as aulas estava em desuso devido a problemas estruturais, logo, observei pela primeira vez nesta experiência, um problema estrutural se refletir dentro da prática escolar. Em minha docência me programei para trabalhar com fontes imagéticas, e como percebi que a “TV Pen Drive” não funcionava, tive que fazer algumas modificações: Usei algumas imagens do livro e imprimi outras e coleí em um papel cartão, passando-os para a turma. Percebi desta forma, que este problema dificulta também a execução do plano de aula do professor.

O ponto positivo da sala da aula, é que tanto a professora da manhã, quanto a da tarde, buscam fazer da sala de aula um lugar agradável com valorização dos trabalhos dos alunos. Como citado anteriormente, nas paredes laterais há muitos cartazes de trabalhos da turma da manhã. Vale ressaltar aqui, que esta valorização do trabalho dos alunos era feito também, logo na entrada da escola. Lá havia também maquetes em exposição.

2.2 Relação Professor-Aluno

As aulas de História da turma escolhida são lecionadas por uma professora formada em História e que por ser concursada, trabalha nesta escola há alguns anos. Logo, por ser a única professora do ensino fundamental na escola, conhece a trajetória dos alunos que ali estudam a mais de um ano.

A turma é composta por vinte e oito alunos, porém dois deles estavam com problemas de frequência e não compareceram na maioria das aulas observadas e

também nas minhas docências. A grande maioria dos alunos está periodizada, a turma tem poucos repetentes. Nas conversas com os alunos pude perceber que quatro deles têm idades entre quinze e dezesseis anos, e a grande maioria doze ou treze.

Nas aulas observadas notei que a professora tem um controle muito bom da turma. Ela consegue conversar com os alunos, ou mesmo dar ordens, de maneira eficaz e sem gritos. Me chamou atenção a forma educada com que fala com seus alunos, demonstrando que tem respeito, e inclusive, carinho por eles. Seu domínio de turma é excelente, e devido a isto ela consegue dar a matéria sem grandes problemas.

A turma não é muito bagunceira, e não tem grandes problemas de disciplina. A professora consegue fazê-los prestar atenção e fazer as tarefas solicitadas. Pude observar nas aulas apenas pequenas indisciplinas, como por exemplo, ouvir música, desenhar ou “cochilar” enquanto o professor fala, ou mesmo jogar bolinhas de papel, conversar via bilhetinhos com o colega e não levar o livro didático para a escola.

2.3 As aulas e a Relação do Profissional com a disciplina e epistemologia da História.

Ao fazer as observações das aulas, pude notar que no começo de cada aula a professora lembrava o conteúdo ou atividade da última aula, então pegava o livro, lia o capítulo, ou mandava os alunos lerem o texto referente à matéria estudada. Após isto iam para os exercícios, que eram absolutamente carentes de reflexão, apenas maneira de decorar fatos ou características importantes dentro do assunto trabalhado. Eram perguntas e respostas deste tipo que estavam nos exercícios, nos exercícios de revisão também na prova. No período de observação, também notei que o conteúdo era trabalhado de maneira mecânica, com objetivo básico de apenas conhecer o conteúdo, que muitas vezes só era conhecido através da leitura individual de cada aluno, após isto, era concluído, como “matéria dada”.

A primeira aula teve como assunto trabalhado a Revolta dos Beckman. A professora iniciou a aula com revisão da última aula, como já citado, uma prática

recorrente. Para passar os conteúdos para os alunos a professora fez leitura do livro didático, onde os alunos, seguindo a fileira de carteiras, liam um a um, cada parágrafo. Após esta leitura, a professora resumiu para eles o conteúdo, pediu como exercício do dia, para fazerem um parágrafo contando sobre o conteúdo da aula. Observei que muitos alunos tiveram dificuldades para escrever, e que quando um deles perguntou à professora se podia copiar umas partes do livro, ela respondeu que não era para copiar o texto todo, era pra resumir, mas que podia utilizar algumas frases. O tempo foi curto para fazer o exercício, e como muitos não conseguiram terminar a professora avisou que terminariam na próxima aula.

A segunda aula começou com a professora conferindo o “espelho de classe”, para ter certeza que todos os alunos estão em seus devidos lugares, e após isto, os alunos tiveram quinze minutos para terminarem atividade da aula anterior, que valeria um ponto na média. Logo após esta tarefa, a professora passou algumas questões no quadro, para que fossem feitas individualmente e corrigido em grupo pela turma, e “para que fosse mais fácil para os alunos”, palavras da docente, ela iria indicar em que páginas do livro estavam as respostas. Para a correção, era indicado um aluno, seguindo a ordem das carteiras, e se a resposta dada por ele fosse a correta, ganhava 0,1 ponto na média, que correspondiam à participação. Caso estivesse errado, passava para o próximo colega.

Nesta atividade pude perceber que as questões não eram de reflexão e as respostas eram curtas, superficiais e simplesmente cópia do livro. Ao final da aula, perguntei como é o procedimento para lições de casa, e a professora disse que não há um procedimento específico, mas que ela não passa tarefas para ser feitas fora da sala de aula, pois os alunos não fazem, que é “coisa para se estressar” e por isso que ela deixa todos os exercícios para serem feitos em sala, e apenas algumas vezes ela passa trabalho para casa, como pesquisas e trabalhos mais elaborados.

Na terceira aula a professora passou boa parte do tempo escrevendo no quadro as questões de revisão da prova. Que como ela mesma frisou várias vezes para os alunos era uma “colinha para a prova”, já que algumas daquelas questões iriam

aparecer nela e “tudo o que está na revisão, está na prova”. Vale ressaltar que esta revisão não é de conteúdo em geral, mas sim de respostas, pois perguntas são colocadas no quadro negro para serem copiadas e respondidas. Após este procedimento, o questionário foi corrigido pela turma, da mesma maneira que o exercício do dia anterior e valendo 0,1 ponto. O que me causou espanto foi que a professora não deixou marcada a data da prova, apenas disse que ela seria na próxima aula do término da correção da revisão.

A quarta aula foi como a terceira, foi estipulado um tempo para que todos os alunos terminassem de fazer os exercícios, e logo após foi dada continuação da correção em grupo. Notei que muitos dos alunos fizeram em silêncio sua tarefa, porém, outros copiaram o exercício do colega e ao acabarem fizeram bagunça. Então a professora teve que colocar ordem na turma para que a correção fosse feita tranquilamente. No final da aula, após o término da correção, a professora avisou que a prova seria na próxima aula, logo, era para todos estudarem pelo caderno.

A quinta aula observada foi de prova, todos os alunos compareceram. Alguns deles reclamaram que a prova estava difícil, mas quando questionados pela professora se tinham estudado, disseram que não muito, então, ela fez um comentário sobre a importância de se estudar em casa para um bom rendimento na escola, tentando os incentivar a estudar e se dar bem. Ela tenta instigar os alunos pelo estudo a todo o momento, salientando a importância do conhecimento e do diploma para uma boa vida.

A sexta aula observada não teve um conteúdo específico, a professora se dispôs a fazer um fechamento da matéria com os alunos e começou a falar um pouquinho da próxima matéria que ela daria que seria após a minha docência.

Pode-se dizer que a docência observada foi a motivo de reflexão para a prática de estágio como um todo. De forma direta, as aulas da professora eram aulas de história tradicionais, apenas uma forma de ler o livro, seja em voz alta, ou individualmente, e fazer questionário ou alguma outra atividade sobre o tema. Apesar de a professora ressaltar a importância do estudo para a vida dos indivíduos, não

observei em nenhum momento ela instigar a busca pelo conhecimento, pelo contrário, acredito que a forma como são estruturadas as aulas dela, é uma forma de desestímulo aos alunos, pois além de não instigar a curiosidade pela conhecimento e a reflexão, as aulas se tornam monótonas e muitas vezes sem sentido para os adolescentes.

Muitos deles afirmaram que a “aula é muito chata, sempre tem a mesma coisa” e que queriam coisas diferentes. Porém, embora dos problemas citados a cima, acredito que a professora não é leviana com sua profissão. Pude observar que todas as aulas eram preparadas, apesar de muitas vezes o calendário se atrasar um pouco. Porém, cabe ressaltar que apesar de pensadas previamente, não havia propostas diferentes para as aulas e exercícios, o modelo pré-estabelecido do material didático e questionário me pareceu freqüente.

Nas aulas observadas não foram usadas fontes. A professora em nenhum momento citou o uso da documentação histórica nem instigou discussões acerca do tema trabalhado em sala. Em minha docência pude comprovar isto, pois inicialmente ao propor discussão e problematização em cima das fontes, não obtive participação. As raras respostas que obtive foram reprodução exata do que foi dito durante a explicação do conteúdo.

O material que foi amplamente utilizado nas aulas foi o livro didático *Escola Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos jr. Este livro é o maior alicerce nas aulas de história da turma. A explicação da professora é reduzida ao conteúdo proposto pelo livro. E muitas vezes as atividades de determinado assunto se resumem às que o livro propõe, ou mesmo as atividades do livro realizadas na disciplina, são bem menos as que há no livro.

Apesar de não concordar da forma que o livro é utilizado, acredito que a escolha pela material foi boa, pois ele traz muitas fontes e faz referência a outros materiais. Por exemplo, no capítulo que trabalhei em sala, intitulado “A sociedade mineradora”, além de trazer fontes, mapas e gráficos, ao tratar a Xica da Silva, fez referência ao filme produzido sobre a vida dela. Maneira de aproximar a conteúdo à

realidade do aluno, pois ao citar o filme, muito deles tinham conhecimento sobre a novela, então conseguiram dialogar sobre o tema. Além disto, o livro busca trazer exercícios de aprofundamento, onde a reflexão sobre o conteúdo é proposta.

3. Estudo exploratório

Como já citado, o tema proposto pela professora da turma foi a mineração no Brasil no século XVIII. Este tema foi escolhido por ser o assunto iniciado após meu período de observação e da prova dos alunos, para que assim não fosse comprometido o calendário da turma, bem como o período da minha observação.

O estudo exploratório, que visava pesquisar e analisar os conhecimentos tácitos dos estudantes foi passado no quarto dia de observação das aulas, para que assim a proposta de intervenção didática pudesse ser formulada e aplicada na referida turma. O instrumento de investigação estava dividido em duas partes. A primeira com a finalidade de saber sobre os conhecimentos tácitos dos alunos sobre o referido assunto. E a segunda de saber a opinião dos alunos sobre imagens e o ensino da história.

Como dito a cima, a primeira questão tinha objetivo de pensar acerca dos conhecimentos históricos dos alunos, mais precisamente, sobre os conhecimentos sobre a descoberta de ouro em Minas Geais no século XVIII, e seus desdobramentos. A partir desta investigação, busquei identificar quais são os conhecimentos históricos que os estudantes possuíam sobre o respectivo tema, procurando observar se havia lacunas, e se houvesse identificá-las.

O objetivo foi de passar o instrumento de investigação para todos os alunos da sala, que eram quase trinta, para que com a resposta de todos em mãos, pudesse ter mais material para análise. Isto não foi possível, pois a grande maioria não respondeu a primeira parte do estudo exploratório. Dos vinte e seis alunos presentes na aula, apenas seis responderam à primeira questão. Nela era proposta uma chuva de idéias a partir do enunciado: “Baseado em seus conhecimentos, escreva palavras relacionadas à Mineração no Brasil no Século XVIII nas linhas a baixo”. Os alunos

reclamaram e disseram que não sabiam nada sobre o assunto, e para não escreverem coisas erradas, e para eu não rir deles, nem “achar que são burros” (frase de um garoto), não iriam fazer.

Ao analisar as poucas respostas obtidas, pude observar que realmente eles não tinham conhecimento sólido sobre referido assunto. De todos os questionários entregues, apenas seis tiveram a primeira questão respondida. Nesta questão, a resposta que mais apareceu foi “ouro”, Sem dúvida a questão econômica foi a que se sobressaiu, pois também estavam presentes palavras como “diamantes”, “dinheiro” e “riquezas”, dando a entender que os alunos sabem que o ouro e riquezas são frutos da mineração. Porém, o que eles não souberam especificar foi para quem ela vai. Palavras como “cavernas” e “minério” também apareceram, demonstrando que havia conhecimento que a mineração era extraída da natureza. Uma única resposta apareceu especificando a maior região de exploração, “Minas Gerais”. Logo, pude perceber que os alunos da sétima série observada, não dominavam o assunto pesquisado, então minhas aulas não deveriam cobrir apenas lacunas, mas sim abordar o assunto de forma ampla.

Já a segunda parte, foi feita pela grande maioria dos alunos, apenas um não respondeu e outro fez uma resposta incompleta: “acho que sim”. A pergunta era “você acha que conseguimos pensar a história através das imagens? Qual a importância que você acredita que as imagens têm para o aprendizado da história?”. Consegui deixar bem claro para os alunos que nesta questão o que importava era a opinião individual de cada um, e que justamente conhecer essas opiniões era o objetivo. Todos os alunos responderam positivamente a questão. Muitos deles pensaram no uso de imagens aliado ao conteúdo, como se fosse um complemento para ele. Um aluno, por exemplo, colocou que “acho que ajuda a fazer uma imagem de como era antigamente ou de coisas que aconteceram”, outro afirmou que “é importante para a gente ver como eram as coisas naquela época.

Logo, o elemento de visualização do passado também apareceu. A questão da visualização de outra época e sociedade foi colocada por eles como importante.

Outro argumento que me chamou atenção foi “é mais legal e fácil”, o que me deixou entusiasmada, pois trabalhar com um material que os alunos se identificam é sempre mais prazeroso para eles e também para o professor, já que a participação aumenta. Porém, nenhum deles se referiu diretamente ao uso das imagens como fontes históricas, como um documento que pode ser usado para se pensar historicamente. Acredito que isto ocorreu, pois como pude observar no período de observação de sala, a professora não trabalha com fontes, e não notei menção à elas em nenhum momento. Logo, acredito que os alunos não têm proximidade e intimidade com seu manuseio. Então, ao ter identificado esta carência, este será um dos pontos abordados em minhas aulas. Pretendo mais que trabalhar os conteúdos, aproximar os alunos das fontes. Incentivá-los a pensar historicamente através dos documentos históricos, sobretudo os imagéticos.

4. Proposta de intervenção didática:

4.1 Justificativa:

Ao realizar o estudo exploratório verifiquei que ao tratar da história da sociedade mineradora, observei que a grande maioria dos alunos não possuía conhecimento concreto sobre o assunto. E as poucas respostas obtidas eram referentes à questões econômicas. Logo, concluí que estes alunos compreendem que a mineração trouxe riquezas, mas que não sabiam especificar para quem. Também foi citado “Minas Gerais”, indicando que na turma há alunos que sabem onde a mineração obteve maior êxito. As outras respostas obtidas foram muito vagas como, por exemplo, “ferramentas”, “cavernas” e “mineradores”. A partir desta investigação pude concluir que este assunto deverá ser amplamente trabalhado com a turma, pois além de não terem recebido este conteúdo em sala de aula, não aprenderam este assunto por outras vias.

A outra questão presente no estudo exploratório foi referente ao uso de imagens para o ensino da história. Para isto, foi utilizado um método diferente: foi

perguntado se os alunos acham possível aprender história através de imagens, e qual a importância delas para o ensino da história. Ao contrário da primeira parte do estudo exploratório, nesta parte, todos os alunos responderam as perguntas com argumentação. Pude verificar os alunos consideram as imagens como importante instrumento para a compreensão histórica, porém, eles pensam em sua utilização apenas para reconstrução imagética do passado, como por exemplo, para “conhecer os rostos dos homens importantes”. Outro aluno colocou que a partir delas “podemos fazer uma imagem de como foi antigamente. Outra resposta interessante foi a de uma aluna que colocou que estudar história com imagens “é mais legal”. Concluo a partir desta investigação que os alunos se interessam por imagens, e acham interessante usá-las, mas acredito que instigá-los a pensar nas imagens como fontes, como instrumentos para pensar história é importante. Acredito ser de suma importância fazê-los compreender que ao aliarmos o conhecimento adquirido, com a fonte, podemos refletir a cerca da história.

4.2 Proposta da intervenção:

A proposta de intervenção didática visou suprir a carência que os alunos tem do assunto “Mineração no Brasil no século XVIII”. Propõe reflexões, a partir de fontes imagéticas, acerca da descoberta e explosão da exploração do ouro e diamantes no Brasil no século XVIII. Bem como sobre as transformações que ocorreram na sociedade, na vida dos brasileiros e na economia brasileira devido a ela. Além disto, é necessário que o estudante compreenda que a exploração do ouro fazia parte de um projeto que a metrópole tinha para a colônia: enriquecimento do país europeu, através da exploração de suas colônias.

Para esta compreensão foram utilizadas fontes históricas imagéticas. Refletir sobre seu uso será de suma importância, para que os alunos, que são acostumados a estudar história somente pelo livro didático e questionários, possam conhecer outras maneiras de reflexão histórica. Ao tratar das imagens produzidas no século XVIII, tratei também da questão da formação da identidade e memória nacional. Acredito ser importante que os alunos compreendam que a produção destas imagens ocorreu

pelo acaso, mas foi uma ação racionalmente conduzida, produzida por homens, que tinham um objetivo.

4.3 Cronograma:

Visando suprir as carências nos conhecimentos dos alunos, dividi minha intervenção em três eixos: conteúdo, exercícios e exercício de metacognição. O primeiro eixo será para aproximação dos alunos com o conteúdo trabalhado em sala – a sociedade mineradora. O tema exposto por mim será complementado com reflexões com mapas e imagens (aproximando-os das fontes). Neste momento busquei dialogar com os alunos a respeito da importância de documentação para a construção da identidade e memória – buscando aproximar a realidade do aluno com a trabalhada pelo conteúdo. Outra reflexão proposta será referente a importância das fontes para a construção do conhecimento histórico, ressaltando como imagens podem ser utilizadas como fontes e suas características próprias e para este uso.

O segundo eixo foi para realização de atividades com a turma. Baseados em fontes, serão realizados exercícios em duplas, com discussão guiada pelo professor após o término da reflexão. Desta forma, espera-se que os estudantes se aproximem do período trabalhado e do manuseio e trato com as fontes, bem como sejam instigados a pensar historicamente. O terceiro momento foi o da produção textual individual, que deverá ser realizada a partir das fontes disponibilizadas. Esta produção servirá como avaliação individual.

4.4 Exercício de metacognição:

O exercício de metacognição foi realizado através de produção textual, que teve como base uma fonte previamente escolhida por mim. E conforme o combinado com a professora da turma, ele terá nota de exercício importante, valendo 1,0 ponto na média. A gravura disponibilizada foi ser ponto de partida para a narrativa. Não se esquecendo de suas características próprias de produção e as informações que traz consigo a respeito de sua sociedade.

Neste momento, propuz que fosse feita, a partir de uma fonte imagética, uma

narrativa da sociedade mineradora, ou seja a descoberta do ouro, as transformações no Brasil no século XVIII após esta descoberta. Pedindo que destaquem as transformações na sociedade brasileira e na vida de seus habitantes.

4.5 Resultados Esperados:

Com a intervenção, esperava contribuir para a formação histórica dos alunos não apenas com o conteúdo propriamente dito, mas propiciar uma melhor compreensão do uso de fontes e sua importância para a construção do conhecimento histórico. Assim como a compreensão do processo de formação de uma sociedade não baseada em fatos isolados, mas em relações culturais e temporais.

4.6 Bibliografia:

DOMINGUES, Joelza Ester, FIUZA, Layla P. Leite. História: o Brasil em foco. São Paulo: FDT, 2000.

FERREIRA, Roquinaldo. Dinâmica do comércio intercolonial: geribitas, panos asiáticos e guerra no tráfico angolano de escravos. In: FRAGOSO, J., BICALHO, M. F. & GOUVÊA, M. de F. (Orgs.). *O antigo regime nos trópicos. A dinâmica imperial portuguesa. (Sécs. XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, pp. 341-378.

RUSSEL-WOOD, A. J. R. O Brasil colonial: o ciclo do ouro, c. 1690-1750. In: BETHEL, Leslie (Org.). *América Latina colonial*. Trad. Mary A. L. de Barros & Magda Lopes. S. Paulo: Edusp/FUNAG, 1999, pp. 471-525.

5. Intervenção didática:

Conforme o combinado com a professora da turma, o conteúdo referente à "Mineração no Brasil no século XVIII" deveria ser dado em quatro aulas. Após as observações percebi certas necessidades da turma e certas deficiências também, devido a isto, no planejamento de intervenção didático, procurei contribuir para uma que estas carências fossem diminuídas. Em virtude disto, primeiramente busquei levar aos alunos novas maneira de trabalho, como a explicação, ilustração, dedicação do docente com o conteúdo específico. Assim toda aula teria destaque para a exposição do assunto, se possível de forma detalhada em pontos quaisquer de

duvidas por parte dos alunos. Portanto, a aula deveria tentar levar informação e formação para os alunos.

Também por causa das observações, foi entendido que uma ruptura total com o acostumado pelos alunos não seria viável. Entendi isto, sobretudo, após a primeira aula, onde por não ter colocado nenhum conteúdo no quadro, os alunos não conseguiram se fixar na discussão proposta. Após isto, no início de todas as aulas foi passado um esquema da matéria no quadro, apontando os pontos principais, ou seja, que eles ainda copiassem a matéria nos cadernos, mas agora tendo isso apenas como apoio e registro da aula expositiva.

Foi também utilizado durante as docências o constante uso de imagens, como o assunto era mineração, foi levado aos alunos imagens dos altares feitos de ouro das igrejas de Ouro Preto e Marina, para que desta forma os alunos pudessem ter uma visualização da quantidade de ouro encontrada, como também da cultura do período, que privilegiada a religiosidade. Outras imagens utilizadas, como já dito anteriormente, foram as fontes históricas imagéticas, sobretudo a gravura de Rugendas – Esta imagem foi escolhida devido às possibilidades materiais. Como eu não tinha apoio de mídia, e tirar xerox de imagem para todos ficaria muito caro, escolhi uma figura do livro didático que tivesse um bom tamanho e representasse bem a matéria.

As aulas correram muito bem. Consegui estabelecer uma relação muito boa com os alunos. Como todas as aulas foram divididas em dois momentos, o primeiro de explicação da matéria e o segundo de debate ou exercício, eram esperadas posturas diferenciadas em cada uma delas, e os alunos colaboraram em ambos os momentos.

No terceiro dia da intervenção, acabei mudando um pouco a programação da proposta. Ao invés de propor a realização de um texto de fechamento do conteúdo com a turma, propus a elaboração de uma “pirâmide social” da sociedade mineradora. Fiquei muito surpresa com a participação e empolgação dos alunos com a pirâmide. A grande maioria participou, dando idéias ou mesmo perguntando. Buscaram também aproximações com a nossa sociedade, então pudemos conversar

sobre algumas semelhanças e diferenças. Foi muito bom ver que com estímulo os alunos participaram. A maior dificuldade encontrada não foi referente à questão do conteúdo. Minha maior dificuldade foi com a problematização das fontes, pois os alunos não conseguiam expor suas opiniões livremente, se sentiam muito presos à dicotomia certo e errado. Além disto, ao propor reflexão, observei que estavam presos à respostas prontas e fechadas.

Para aproximar os alunos das fontes, na segunda aula levei um material de apoio, onde continha um fonte descritiva sobre os produtos vendidos nas regiões das minas, e uma tabela que continha informações sobre a alta dos preços dos alimentos na região das minas. Com essas informações fizemos uma discussão, partindo das fontes, sobre a questão da fome, desejo e enriquecimento a custa do bem estar dos outros e um paralelo entre a fome na região das minas no século XVIII e em Curitiba em 2011.

Na última aula foi proposta a atividade de metacognição, onde a partir da já citada gravura de Rugendas era proposta uma reflexão sobre o conteúdo. Ao ler o que foi colocado nas atividades, observei que apesar da enorme dificuldade inicial de reflexão a partir de fontes históricas, com o trabalho feito nas três aulas anteriores, muitos deles conseguiram se desvencilhar das respostas prontas, e pensar mais livremente. Muitos alunos conseguiram fazer relações da fonte com a matéria trabalhada em sala. Ao escrever sobre a gravura proposta, conseguiram fazê-lo pensando dentro da realidade mineradora. Teve uma dupla em especial, que fez uma análise excelente, pois conseguiram fazer uma análise da gravura imergindo no contexto. Contudo, houve também textos que ainda ficaram presos à explicação. Notei que eles procuraram escrever “respostas certas”, apenas reproduzindo o que eu tinha dito.

Em suma, as aulas ocorreram muito bem. Houve algumas modificações no planejamento, mas nada que atrapalhasse o andamento do conteúdo. Me perdi um pouco no tempo no segundo dia, e devido a isto não consegui trabalhar a atividade que planejava, mas procurei compensar fazendo oralmente. Outra modificação na

programação foi devido à dificuldade de trabalharem com fontes. Devido a isto fometei o contato com as fontes, para que pensassem a história diferentemente do que estavam acostumados.

6. Considerações finais:

A intervenção foi muito frutífera, pela primeira vez tive a oportunidade de pensar as fontes não apenas como produção propriamente dita, mas sim como meio de transmissão e compreensão do conhecimento histórico. Aprendi como é interessante usá-las para fomentar nos alunos o pensar historicamente, bem como para pensar no processo de aprendizagem.

A prática como um todo foi uma experiência de saldo muito positivo, porém infelizmente não foi todo suficiente. Em outras palavras, além das observações, precisei recorrer também a outros momentos em sala de aula para observar o trabalho prático de docência. Porém, a parte das aulas foi muito boa uma vez que precisei realmente ser o professor, e fazer o papel quase por inteiro do educador do ensino de história. Vivenciar a realidade de uma escola de pública e publico-alvo tão heterogêneo também foi uma experiência muito importante. Por fim, tentar aplicar em sala alguns apontamentos de anos de formação acadêmica foi interessante e formador, mesmo que essa tentativa tenha sido bem delicada pareceu fazer a diferença.

O USO DO FILME “O GRANDE DITADOR” NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Stella Titotto Castanharo⁵⁶

O presente trabalho foi desenvolvido durante a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História no Ensino Fundamental e realizado ao longo do primeiro semestre do ano de 2011. O campo em que o projeto se realizou foi uma escola da rede estadual pública da cidade de Curitiba, localizada na região central da cidade. O trabalho foi concretizado em uma turma de oitava série- nono ano do ensino fundamental. A proposta do estágio foi problematizar os regimes totalitários através do uso de fontes em sala de aula, tendo como base a fundamentação da Educação Histórica e o trabalho sobre o desenvolvimento da consciência histórica dos jovens alunos. A partir dessa premissa, utilizou-se como fonte para o desenvolvimento do trabalho o filme *O grande Ditador* (1940) estrelado por Charles Chaplin.

Palavras-Chave: História; Fontes; PNLD; Jovens e Linguagens.

1. Introdução

Este artigo visa perceber e compreender o aprendizado da disciplina de História através da educação histórica com o uso de fontes. Para tanto o grupo escolhido foi uma turma de oitava série de uma escola estadual do Paraná muito conceituada. O texto será dividido em quatro partes principais, excetuando bibliografia e anexos.

A primeira parte será sobre os apontamentos levantados pela observação da escola, seja pelo ambiente como pelos indivíduos que nela estão envolvidos. A segunda parte será a análise da investigação realizada, seguida pela análise da intervenção didática. Por fim, serão feitas considerações finais, seguidas das bibliografias utilizadas para o planejamento de aula e sobre o conteúdo ministrado nas aulas. Os anexos contemplarão o instrumento de investigação, os planos de aulas e o modelo de avaliação de metacognição.

O conteúdo ministrado foi o regime Nazifascista e a fonte utilizada foi *O*

⁵⁶Graduada em História pela Universidade Federal do Paraná, currículo lattes em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4475678Z7>

Grande Ditador de Charles Chaplin, realizado em 1940. Para tanto, além de estudar-se sobre a temática se fez necessário um aprofundamento acerca do audiovisual quanto fonte histórica. Tendo por base esses elementos fundamentais, procurou se dar conta de todos os elementos que envolveram a prática de ensino no ensino fundamental.

2. Análise circunstanciada da observação realizada

A observação dos sujeitos no universo escolar teve duração de aproximadamente um mês. E foram observadas três aulas semanais de 50 minutos em cada semana, totalizando 17 aulas, sendo que destas, três foram ministradas, uma utilizada para a avaliação de metacognição e uma para a investigação dos conhecimentos tácitos dos alunos sobre o assunto. Para tanto, cabe especificar cada um dos elementos envolvidos na observação.

2.1. Os professores, o espaço e o tempo escolar.

O colégio em que a pesquisa foi realizada se situa no centro da cidade e possui muitas vias de acesso, seja através de carro ou ônibus. Ainda que no centro de Curitiba, ele possui um espaço significativo, pois além dos prédios, possui um planetário, uma piscina olímpica, um campo de futebol, uma quadra para atletismo e espaço livres para estudo com bancos espalhados pelos corredores e áreas com sombra.

Ao que se refere ao espaço de sala de aula, as salas são grandes e contemplam cerca de 40 alunos, considerando que possuem um armário ao fundo para guardar materiais, a mesa do professor à frente, o quadro negro e a televisão pen-drive. Na sala observada estudavam 37 alunos e a construção possui grandes janelas que permitem uma grande luminosidade, tornando a sala bem iluminada e arejada. As carteiras são distribuídas em fileiras o que permite aos alunos e ao professor uma livre circulação por todo o ambiente.

A turma observada se situava próximo aos banheiros, bebedouros e a escadaria do colégio, facilitando o acesso dos alunos à turma. Cabe ressaltar que o

prédio da escola tem uma arquitetura antiga, o que permite ao colégio ter corredores largos com janelas grandes. Mesmo assim o colégio já se modernizou tendo elevadores para permitir a acessibilidade de todas as pessoas.

O professor de história da turma possuía um bom relacionamento com os alunos que sempre o tratavam com respeito. A relação ocorria de maneira horizontal, ainda que os alunos reconhecessem a autoridade dele. Devido à disposição da turma, o professor tinha por prática transitar pela sala durante a aula, o que possibilitava a atenção da turma, além de mostrar uma empatia e reconhecimento de todos que ali estão. Isso também é possível, porque a maior parte dos professores ao realizar a chamada falava os números dos alunos, enquanto que o professor de história os chama pelo nome, fato relatado pelos próprios estudantes.

O colégio funciona nos três turnos, mas depende da autorização e identificação dos alunos em período de contra turno deles. Pois, é prática do colégio não deixar os alunos sem tarefas nas dependências do colégio. Tanto o é, que durante a própria aula os alunos desempenham atividades que totalizem os 50 minutos.

Cabe destacar que a secretaria de Educação do Estado prevê que o ensino fundamental tenha 25 horas semanais de disciplinas, contudo neste colégio, a carga horária é de 30 horas, fazendo com que os alunos permaneçam das 13 horas às 18 horas e 20 minutos no colégio.

2.2. Visão que os alunos têm dos elementos estruturantes do tempo e do espaço

Os alunos ainda que conhecessem ambientes como biblioteca, salas de estudos, não os freqüentavam, limitando sua convivência em sala de aula e nas dependências externas da escola. Foi possível perceber que o ambiente da classe era deixado sempre que conseguiam, tendo como exemplo os intervalos entre aulas, que por mais que professores e inspetores pedissem para eles continuarem dentro de sala, eles saíam tomar água e ir ao banheiro sem permissão.

A relação entre alunos costumava ser amigável e movida muitas vezes por piadas uns com os outros, nem sempre adequadas, mas que eles mesmos conseguiam resolver a situação de forma tranqüila. Como a turma era muito participativa, o

conhecimento na grande maioria das vezes era construído coletivamente com intervenções dos próprios alunos e dos professores. O que também possibilitava atividades em grupos pequenos ou individuais, evitando muita bagunça ou barulho durante a aula. Durante o período de observação notou-se que o nível de atenção dos alunos era variável por conta da disciplina que antecedia a aula ou até mesmo o dia de semana e horário de aula. Na segunda-feira, por exemplo, a aula de história era no primeiro horário, o que fazia com que eles ficassem mais quietos, mas prestando atenção, enquanto que na sexta-feira o segundo ou terceiro horário, já era perceptível a agitação e uma atenção mais instável, sendo necessário atraí-los para uma participação mais efetiva na aula.

3. Relação dos Sujeitos com o Conhecimento

3.1. As duas dimensões constitutivas da forma de conhecimento

Pode se perceber que durante a aula de história o professor procurava sempre relacionar o conteúdo discutido com o cotidiano dos alunos. Cabe ressaltar que a relação dificilmente era proposta pelo professor, buscava-se sempre que os estudantes pensassem e problematizassem o assunto.

A partir disso, observou-se uma maior participação e envolvimento dos alunos com a disciplina. Isso foi possível porque eles próprios afirmaram que compreendem muito melhor e de forma clara as disciplinas em que podem participar ativamente da matéria, do que matérias que eles só participam como meros observadores. Neste sentido é que a dimensão do pensar se torna fundamental para o entendimento do conteúdo proposto.

3.2. As formas de conhecimento no ensino

Como as aulas eram ministradas através da participação dos alunos, o professor buscava usar um vocabulário muito próximo do utilizado por eles. Desta forma, a intervenção ocorria de maneira simples e direta. Também havia a preocupação de ensinar o conteúdo através de diferentes tipos de fontes históricas. Quando questionados sobre esse elemento os próprios estudantes conseguiram dar

exemplos de diferentes fontes. Cabe ressaltar que como a turma se mostrava bem dinâmica, a aula seguia a mesma proposta, tentando envolvê-los no conteúdo.

Um último aspecto que vale destacar é a forma com que o professor ensinava o conteúdo. Normalmente ele o fazia de forma narrativa, isso é possível de perceber na própria escrita dos alunos. Mas quando o conteúdo se mostrava mais conceitual, os alunos acabavam adquirindo conhecimento em formas de tópicos, fato também presente nas avaliações realizadas.

3.3. A Relação dos sujeitos com o conhecimento

O professor sempre procurava perceber quais eram os conhecimentos dos alunos sobre o conteúdo. Isso era visível na participação dos próprios estudantes ao ajudarem a construção de um conhecimento histórico.

O livro didático só era utilizado quando pedido pelo professor. Pois como cada disciplina apresentava um próprio manual, acabava sendo muito pesado para os estudantes trazerem todos os materiais. Conversando com o professor da turma, ele disse-nos que suas aulas sempre eram pensadas em cima de diversos instrumentos didáticos, mas que ele procurava sempre trazer fontes históricas para contribuir com o aprendizado do aluno.

O relacionamento entre professor- aluno, nesse caso, é muito interessante porque de ambas as partes a empatia é significativa (não só por discurso deles, mas em sala isso é muito presente). Podemos pensar que essa é mais uma razão que contribui para o aprendizado dos estudantes.

4. Relação dos sujeitos com a epistemologia da História

Como dito acima, é comum o uso de fontes históricas pelo professor da turma. E isso deve ser considerado na diversidade de fontes. Durante a observação foram utilizados, por exemplo, discursos, filmes, músicas, trechos de livros, entre outros. O uso da fonte também foi problematizado. Todas às vezes percebeu-se uma preocupação em explicar aos alunos quais são os elementos específicos que devem ser levados em consideração para o estudo da história e o uso da fonte.

O uso das fontes sempre era inserido na narrativa dos acontecimentos que estavam sendo estudados. Por exemplo, o estudo da crise de 1929, foi baseado em um vídeo de 10 minutos que mostrava a prosperidade que antecedia a crise e o resultado dela. A partir da fonte foi se problematizando o contexto em que o EUA se encontrava, o que a crise representava para o país e posteriormente para o mundo, como podemos pensar nessa crise no nosso espaço e tempo e se eles reconheceriam algo semelhante na sociedade atual.

5. Relação dos Sujeitos com o manual didático utilizado

O manual didático utilizado neste colégio é o Projeto Araribá. Fez-se notável a preocupação do manual para o uso de fontes para o ensino de história. Mas também é possível perceber o quanto ele deixa a desejar sobre conteúdo histórico e os próprios exercícios propostos não contribuem para o aprendizado. Muitos permanecem naquela noção de “decorar” o conteúdo, como se isso representasse de fato o aprendizado.

Ao que consta o conteúdo relativo à prática de docência, foi a partir do livro que se pensou no instrumento de investigação dos conhecimentos prévios dos alunos. Mas nas aulas em si, tomamos uma direção diferente. Porque enquanto no livro a fonte proposta eram imagens fotográficas, foram utilizados trechos do filme *O grande Ditador* que até se faz presente na parte final do livro, destinado ao uso exclusivo do professor, que sugere filmes ou outras fontes para serem exploradas em sala de aula.

6. Projeto de Docência

6.1. Investigação: estudo exploratório

Como dito acima, optou-se por usar duas imagens presentes no manual didático para pensar-se sobre o conteúdo que seria ministrado: Regime Nazista e Fascista. Desta maneira foram utilizadas duas imagens, uma da juventude fascista e

outra da juventude hitlerista. Situando as duas imagens no tempo, pediu-se que eles analisassem as fotos e refletissem sobre a participação dos jovens nesses movimentos. (ANEXO 1)

A intenção dessa investigação era que eles pudessem responder como as fotos deveriam ser pensadas e utilizadas, assim já veríamos quais eram os conhecimentos de fato sobre o uso da fonte e que respondessem também o que eles conhecessem sobre Nazi-fascismo ou sobre a juventude nesses regimes.

Os resultados obtidos com a investigação foram 34 respostas em que 8 alunos falaram de preconceito (quais grupos sofriam violência e eram perseguidos), 2 alunos relacionaram o conteúdo com a 1.ª Guerra Mundial, 13 alunos citaram o nome de Hitler, 7 falaram das crianças armadas, 8 falaram de defender a pátria, 6 falaram da educação nacionalista, 2 do caráter de superioridade alemão, 4 falaram de crianças no exército e 1 aluno falou sobre as características da raça ariana, mas não utilizou esse termo.

Os 34 retomaram o enunciado: Alemanha/Itália/Nacionalismo e descreveram que em uma imagem há crianças armadas e na outra não. Mesmo tendo identificado as imagens houve algumas confusões com direita e esquerda.

Dois alunos colocaram perguntas no corpo do texto. Foram elas:

- Por que uns tinham armas e outros não?
- Qual é o objetivo de Hitler matando todo mundo?
- Por que os jovens da Itália estão segurando armas? E os jovens da Alemanha estão com a mão erguida? Explique
- Por que isso?
- O que são os movimentos fascistas?

A partir desses resultados pensou-se numa intervenção que contribuísse para o reconhecimento do uso de fontes históricas, bem como proporcionar um conhecimento a partir da narrativa para esses regimes.

6.2. Intervenção Didática

A intervenção proposta se deu a partir de trechos do filme *O grande Ditador*, para que os alunos pudessem problematizar os conceitos que envolvessem

esses regimes, bem como utilizassem uma fonte para o estudo do conteúdo. (ANEXO 2)

Para tanto os recursos utilizados foram o Power point e os trechos dos filmes, ambos apresentados na televisão pen-drive. Quanto ao conteúdo planejado, partiu-se do manual didático utilizado pela escola, historiadores que estudam a relação filme e história e outros que estudam o período referente ao Nazi-fascismo.

A proposta de docência ocorreu, portanto, em: 1 aula utilizada para investigação dos conhecimentos prévios, 3 aulas de uso de fonte e explicação do conteúdo com participação e intervenção dos alunos, e por fim uma aula para a avaliação dos conhecimentos adquiridos com as aulas.

Ao decorrer das aulas notou-se que os alunos estavam muito participativos e compreendendo bem o uso da fonte e o conteúdo proposto. Dessa maneira a avaliação proposta foi dividida em dois momentos. O primeiro de análise da fonte relacionando com o conteúdo e o segundo momento uma pequena narrativa sobre os elementos que qualificam os regimes nazifascista, bem como um "feedback" dos conteúdos que não tenham ficado tão claros ou deveriam ser aprofundados. (ANEXO 3)

Ao analisarmos os resultados da avaliação foi possível notar que a maior parte dos alunos compreendeu e absorveu a ideia de raça ariana e de perseguição a determinados grupos pelo nazismo. Elementos fundamentais como o totalitarismo, autoritarismo, recuperação da primeira guerra apareceram em poucas avaliações. Outro elemento que foi bem presente foi a ideia de nacionalismo e superioridade que a fonte utilizada demonstrou de forma bem evidente. Ocorreram algumas confusões, mas que foram apontadas na própria avaliação e o professor ao dar continuidade ao assunto poderia tornar mais claro.

Ao que se refere a questão do uso de fontes, os estudantes acabaram apontando os trechos que lhes chamaram a atenção (alguns desenvolveram o raciocínio, outros só citaram). Mas foram poucos os que especificaram elementos fundamentais para o estudo do cinema como fonte histórica.

7. Considerações Finais

Percebemos ao longo da prática um interesse muito grande dos alunos em participar das aulas propostas. Tanto o foi que durante as aulas eles mostravam uma compreensão e um entendimento muito significativo acerca do assunto. Tendo em vista isso, foi uma surpresa que eles tenham se lembrado de tão poucas coisas na avaliação de metacognição, seja sobre o assunto abordado ou sobre o uso de fonte histórica para um aprendizado. Ainda assim, a prática de ensino foi muito produtiva, pois as aulas responderam as expectativas e os alunos se mostraram receptivos em problematizar o conteúdo estudado.

Por conta da importância do assunto, o professor separou 0,5 da nota bimestral para essa avaliação. Cabe destacar que por ele utilizar avaliação continuada, independente dessa avaliação, o próprio professor iria fazer uma avaliação no valor de 0,5. Em relação a avaliação e as aulas ministradas, tudo ocorreu conforme o planejamento e desde o primeiro dia em sala, os alunos já reconheceram a posição de “autoridade” na figura do estagiário. O professor contribuiu muito nesse sentido, reforçando a ideia de que havia dois professores na sala de aula, caso surgissem muitas dúvidas.

A experiência dentro de sala de aula foi muito gratificante, pois o contato direto com o aprendizado de uma turma de ensino fundamental nos fez repensar muito acerca do ensino público e especialmente sobre metodologias e uso de fontes para o ensino de História.

8. Bibliografia

-Sobre a relação História e Cinema

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MORETTIN, Eduardo Victorio. *O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro*. In: *História: Questões e Debates*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, ano 20, n. 38, jan/jun. 2003.

LANGER, Johnni. *Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos*. In: REVISTA HISTÓRIA HOJE. SÃO PAULO, Nº 5, 2004. ISSN 1806.3993

O cinema na sala de aula: uma abordagem didática/ Alexandre Frasato Bastos... [et al.]; coordenação: Ana Paula Vosne Martins. - Curitiba: UFPR, PET-História, 2008.

WEIMER, Rodrigo de Azevedo. **O Grande Ditador**. In: CASTRO, Nilo André Piana de (org.). *Cinema e 2.ª Guerra Mundial*. Porto Alegre: Editora Universidade/ PMPA/ Secretaria Municipal de Cultura, 1999.

- Sobre Nazi-fascismo

ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BREPOHL DE MAGALHAES, Marion De. *Campo de concentração: experiência limite*. História. Questões e Debates, Curitiba, v. 18, n. 35, p. 61-80, 2001.

HOBSBAWM, Eric. *A Era dos Extremos: O Breve século XX: 1914- 1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Projeto Araribá. São Paulo: Editora Moderna, 2008.

- Fonte

O grande Ditador (Charles Chaplin, 1940)

ANEXO 1

André Souza dos Santos e Stella Titotto Castanharo - 7.º Período – História/ UFPR

Aluno

(a):

Ao analisarmos os conhecimentos prévios dos alunos acerca do nazi-fascismo se mostrou necessário uma contextualização do assunto bem como a explicação e diferenciação de conceitos importantes para o período, ao notarmos que ainda que os alunos tenham apresentado algumas definições sem sobre o tema eles não tenham identificados conceitos tão caros ao período. (Nesse caso podemos citar a explicação de que o nazismo defendia um povo branco de olhos claros, cabelo loiros, ainda que o aluno não tenha identificado esses elementos como constituintes da raça ariana). Também se faz necessário trabalhar a existência de regimes totalitários, dando destaque aos regimes nazista e fascista que foram pouco citados ou compreendidos entre os alunos.

Tendo em vista que na escola há televisões pen-drive em todas as salas e cada professor possui seu próprio controle, há um maior acesso a este recurso visual, frequentemente utilizado pela professora de História. Outro elemento fundamental para o funcionamento da disciplina é compreender que pela grande quantidade de livros que os alunos possuem, eles só trazem o manual didático quando solicitado, o que nos leva a utilizar o conteúdo proposto pelo material, mas não necessitando do objeto físico em sala.

Por fim, um último elemento de extrema deferência é o fato de os alunos serem muito participativos e constantemente realizarem questionamentos ao professor. Portanto, ao notarmos essa dinâmica, optamos por realizar aulas em que os alunos juntamente com o professor possam discutir e problematizar a temática a ser tratada.

Objetivo Geral

Compreender e problematizar os conceitos relativos aos elementos formadores dos regimes nazista e fascista no período entre guerras, que contribuirá para a consolidação da 2.^a guerra mundial.

Objetivos específicos

Compreender o que são os regimes fascista e nazista.

Problematizar os elementos constituintes desses regimes, como exemplo: nacionalismo, autoritarismo, totalitarismo, desigualdade, ditadura, exército, entre outros.

Refletir sobre a repercussão e aparecimento desses elementos na sociedade atual.

Evidenciar o uso de filmes como fontes históricas, desde que pensados como objetos compostos por discursos, contexto de produção, além de incentivos financeiros etc.

Conteúdos a serem trabalhados:

- Regime fascista e nazista
- Totalitarismo/ Autoritarismo
- Liberdade/ Ditadura
- Exército/ Povo
- Ideais defendidos

Entre outros elementos que podem ser levantados pelos próprios alunos ou proporcionados pelo uso da fonte.

Metodologia:

As aulas ocorrerão em três momentos principais:

1. Apresentação da fonte a ser utilizada: O grande Ditador (Charles Chaplin, 1940)

a) Exposição dos elementos que constituem o filme- a figura de Chaplin, contexto de produção, gênero do filme, público alvo, o conteúdo proposto pelo filme, filme ainda é em preto e branco (explicar um pouco esse desenvolvimento do cinema em relação a cores e som), entre outros.

b) Exposição de como um filme deve ser utilizado como fonte histórica- pensá-lo como discurso, a existência de iniciativas financeiras, elementos que são

indispensáveis (cenários, fotografia, função da música, personagens, comicidade etc.).

2. Após esse primeiro momento problematizar a fonte:

a) Inicia-se mostrando os trechos selecionados e partindo das ideias apresentadas.

- Pensar em conceitos apresentados como: liberdade, democracia, império, preconceito, raças, exército, atuação da sociedade, incitação de ódio, superioridade, desigualdade, totalitarismo, autoritarismo, entre outros.

b) Relacionar o conteúdo da fonte com a Historiografia (seja a do manual didático utilizado pela escola, bem como outras bibliografias que busquem problematizar o tema).

3. Relacionar os conceitos propostos pela fonte juntamente à bibliografia utilizada e com o cotidiano deles. (Se já tinham visto esses pontos de vista, se conseguem relacioná-los com o seu próprio presente)

4. Bibliografia

Para o trabalho de filme como fonte: Os historiadores Marc Ferro e Marcos Napolitano etc.

Para contextualização do período: Eric Hobsbawm, Marion Brepohl, Hannah Arendt, manual didático Araribá 9.ºano etc.

Atividades Didáticas:

A partir do planejamento da professora regente e da disponibilidade de aulas, o conteúdo da prática de ensino ocorrerá em três encontros, de 50 minutos cada um, e por fim um quarto encontro para avaliação dos conhecimentos de metacognição dos alunos. A primeira aula será expositiva e será uma explanação sobre a fonte utilizada (seus elementos formadores) e posteriormente a explicação de como filmes podem ser utilizados como fonte histórica, especialmente sobre essa temática que é tão utilizada pela indústria cultural. O recurso didático utilizado será uma apresentação em PowerPoint sobre esses elementos e apresentar o DVD da fonte utilizada.

Nas segunda e terceira aulas apresentaremos os trechos da fonte selecionados para problematizar e explicar os conceitos acerca do nazi- fascismo. Esse momento ocorrerá de pontos trazidos pelos próprios alunos e discutidos em sala a partir da

fonte e de uma bibliografia previamente preparada. Ainda na terceira aula se fará um retorno entre o conteúdo apresentado e o elemento de investigação dos conhecimentos prévios, pois percebemos que ocorreram diversas dúvidas sobre o conteúdo (alguns alunos fizeram questionamentos na própria folha de investigação) e a partir disso aproximarmos a temática do cotidiano dos estudantes. E por fim, a última aula será a avaliação dos conhecimentos adquiridos/ problematizados através das aulas expositivas/ participativas, esta ainda será pensada de acordo com o funcionamento das aulas e compreensão dos alunos do conteúdo apresentado bem como do uso de filmes como fontes históricas.

- Ficha técnica da fonte

O Grande Ditador (1940)

The Great Dictator (título original)

Diretor: Charles Chaplin

Roteirista: Charles Chaplin

Atores principais: Charles Chaplin, Paulette Goddard, Jack Oakie

Informações: 125 min; p/b

Sinopse: O filme de Chaplin retrata uma sátira da Alemanha nazista da primeira metade do século XX. 20 anos após o fim da Primeira Guerra Mundial, o país europeu da Tomânia é governado pelo ditador Adenoid Hynkel, um homem de fala agressiva e atitude exaltada, cuja altura não acompanha a força de suas demais características. Hynkel procura a criação de um povo ariano puro, um mundo de loiros de olhos azuis governado por um imperador moreno. Enquanto isso, um Barbeiro Judeu recebe alta após ter sido hospitalizado durante a guerra e, ao retornar à sua vida normal, se depara com um gueto onde todos os judeus vivem separados do restante dos tomanianos. Diante de uma confusão entre os dois personagens, Charles Chaplin fala seu mais famoso discurso em defesa de liberdade e direitos humanos.

ANEXO 3

Stella Titotto Castanharo – 7.º Período História UFPR

NOME: _____ **N.º** _____

Ao estudarmos um conteúdo histórico se faz necessário conhecer diferentes fontes sobre o tema, bem como saber trabalhá-las. A partir da fonte utilizada em sala, *O Grande Ditador (Charles Chaplin, 1940)*, escolha e comente sobre alguns elementos que a relacione ao conteúdo estudado. Tenha em mente as características próprias desta fonte e como elas interferem no que podemos aprender com ela.

Tendo por base as aulas ministradas, discorra sobre os elementos que você compreendeu sobre o Nazi-fascismo e o que gostaria de estudar de forma mais aprofundada.

A APRENDIZAGEM HISTÓRICA SOBRE SOCIEDADE COLONIAL BRASILEIRA ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

*Vanessa Fronza*⁵⁷

Este trabalho apresenta um relato da prática de estágio, disciplina do curso de História, realizada em um colégio municipal em um bairro da zona leste da cidade de Curitiba, no primeiro semestre do ano de 2011. O estágio foi desenvolvido junto a uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental com 34 alunos, no período matutino. A proposta da disciplina de Prática de Ensino ao inserir os alunos do último ano do curso de História no cotidiano das salas de aula fundamenta-se na utilização de fontes para a aprendizagem da história, tendo como tema da intervenção didática “O Trabalho com Fontes e a produção de narrativas em aulas de História: mediação das tecnologias da informação e da comunicação”. O tema explorado foi a sociedade do Brasil colonial. Este trabalho está organizado com a descrição do estudo exploratório, o trabalho com uma fonte histórica selecionada a partir da análise dos resultados da investigação dos conhecimentos tácitos dos alunos e o exercício de metacognição, sendo que todas essas fases são discutidas.

Palavras chave: Ensino de História. Aprendizagem histórica. Ensino Fundamental. Brasil Colonial. História em quadrinhos.

A disciplina de Prática de Ensino, ministrada ao curso de História da Universidade Federal do Paraná propõe aos alunos do 8º período o contato com a realidade escolar e com o ensino da história, através do estágio obrigatório em um colégio público. Para muitos alunos, esse é o primeiro passo na carreira de licenciatura, visto que boa parte ainda não havia exercido a profissão de professor de História.

A prática de ensino compõe-se da observação da turma onde será realizado o estágio, da aplicação do estudo exploratório; em seguida, ocorre a intervenção didática, na qual uma fonte histórica é pré-selecionada e trabalhada em sala com os alunos, e, por fim, é realizado um exercício de metacognição.

Essa abordagem que mescla os conhecimentos prévios dos alunos com a intervenção do professor é um dos objetivos da disciplina de Prática de Ensino: consolidar o princípio da formação inicial do professor de história como investigador

⁵⁷ Graduada em História pela Universidade Federal do Paraná.

social.

O estágio foi realizado em um colégio municipal tradicional de um bairro da zona leste de Curitiba. Trata-se de uma região simples, na qual os moradores têm um poder aquisitivo moderado ou baixo.

Quanto ao ambiente escolar, este reflete as mesmas condições do bairro. Os alunos são de baixo a médio poder aquisitivo, e a escola já testemunhou casos de violência internamente.

A turma na qual a prática de ensino foi efetuada é um oitavo ano, composto de 34 alunos. Apesar de a sala ser relativamente grande, o número de estudantes excede a capacidade espacial do recinto, o que explica as reclamações freqüentes de falta de espaço por parte dos alunos.

Durante o período de acompanhamento da professora titular deste oitavo ano, notou-se sua relação com os alunos e dos mesmos com a construção do conhecimento. Em todas as aulas ministradas os estudantes passavam a maior parte do tempo fazendo atividades, como cópias no caderno, questionários, entre outros; não houve nenhuma aula totalmente expositiva.

Quando da observação das aulas de História do oitavo ano, o tema tratado era Brasil pré-colonial e colonial, e por isso o assunto delimitado pela professora titular para a realização do estágio foi a Sociedade Colonial.

Escolhido o tema a ser trabalhado na prática de ensino, passou-se à formulação do projeto de docência, que seguiu uma orientação oposta àquela que os alunos estavam acostumados. Esta situação ocorreu pois a forma com que os estudantes do oitavo ano recebiam o conhecimento era completamente passiva. O aprendizado é feito por meio de exercícios sem nenhuma interação dos alunos com o campo da história com o qual estão lidando e sem nenhuma aproximação do conteúdo histórico com o momento presente do aluno. Os exercícios geralmente se constituíam de informações dadas, as quais o aluno deveria simplesmente reproduzir, sem passar por um processo de reflexão.

O tempo que os alunos gastam para fazer esses exercícios depende dos horários: se é uma última aula eles resolvem tudo com pressa para ficarem livres e ir

embora, em outras aulas eles costumam demorar para fazer as atividades, pois sabem que quando terminarem, receberão novos afazeres. Geralmente eles gastam uma aula inteira para atividades simples, como desenhar. Caso que foi percebido, por exemplo, na primeira aula observada, na qual a professora forneceu-lhes datas e acontecimentos, e pediu para que eles organizassem essas datas em forma de uma linha do tempo e que escolhessem quatro acontecimentos para ilustrar. Para realizar esse exercício, os alunos levaram duas aulas.

Geralmente, as atividades constituem-se em copiar no caderno um questionário que a professora passa no quadro-negro, e para responder essas perguntas eles recebem uma folha com um texto sobre o período estudado, visando a simples leitura e reprodução do que está escrito, visto que a mesma folha de texto é reutilizada em outras salas e não permanece com os alunos. Para este tema histórico, não foi utilizado o livro didático escolhido pela escola, "Vontade de Saber – História", pois o volume destinado ao oitavo ano não continha capítulos sobre o Brasil colônia. Este conflito curricular ocorreu devido à troca de livros didáticos de um ano para outro, e na nova coleção a parte do Brasil colonial estava inserida dentro do conteúdo do sétimo ano.

Normalmente, quando a professora fazia alguma pergunta eles se mostravam participativos, respondendo em coro, exercitando a prática da simples repetição e memorização. Os alunos apresentam uma visão de História factual, composta de datas, personagens e acontecimentos. Em nenhum momento a professora partiu dos conhecimentos prévios dos alunos, e por isso houve até um certo estranhamento quando da aplicação da investigação de conhecimentos tácitos, pois eles esperavam que houvesse uma resposta "correta" para a chuva de idéias.

A maioria dos exercícios é feita no caderno, porém eles não estão acostumados a fazer anotações por si próprios, sendo que o conteúdo dos cadernos é uma simples cópia do que a professora escreve no quadro, sendo este um dos poucos recursos didáticos ao qual a professora recorre. Durante o período do estágio, os alunos não foram levados à biblioteca nenhuma vez, tampouco foi utilizada a televisão disponível na sala e todos os trabalhos e atividades eram realizados de

forma individual.

A linguagem da professora é compreendida pelos alunos, e durante os exercícios eles têm um bom nível de atenção e quase não se dispersam, as conversas quase sempre se destinam à resolução das questões e há muita cooperação entre eles, contudo, os alunos conseguem responder “o que aconteceu?” e “quando aconteceu?”, mas dificilmente são questionados de “como aconteceu?” ou “por que aconteceu?”.

Portanto, podemos classificar o modelo de aula da professora titular do oitavo ano como uma “aula-conferência”, conceito tomado de Isabel Barca:

“O Modelo de ‘aula-conferência’ proposto pelo paradigma tradicional baseia-se numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos – por norma catalogados como seres que ‘não sabem nada’, ‘não pensam’- receber as mensagens e regurgitá-las correctamente em testes escritos.”⁵⁸

Isso faz com que para os alunos do oitavo ano, a História seja dada, nenhum deles pensa a História como uma construção, ou compreende o ofício do historiador. Quando questionados sobre o que é fonte histórica, todos eles sabem responder em coro: “São vestígios deixados pelos homens do passado”, porém eles não conseguem associar essas fontes à construção ou interpretação da História, e nem estão acostumados com seu manejo. Em nenhuma das aulas a professora utilizou ou sequer citou uma fonte histórica para os alunos, por isso eles conseguem identificar alguns tipos de fonte, mas rejeitam outros e não foram instigados a construir uma narrativa histórica a partir da análise de uma fonte.

Por isso a proposta do projeto de docência foi recebida com um pouco de desconfiança por parte da professora titular.

Porém, superado o estranhamento inicial, foram iniciadas as investigações de conhecimentos tácitos. O objetivo da Investigação dos conhecimentos prévios dos alunos é saber quais conceitos e idéias eles trazem pré-concebidos através de sua

⁵⁸ BARCA, I. Aula-oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, I (org.) Para uma educação histórica com qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.p 131-132.

experiência pessoal e do contato com outros meios sobre o conteúdo que será explanado. Essa abordagem aproxima-se no modelo de “aula-oficina”, conceito também fornecido por Isabel Barca: “Numa aula-oficina, o aluno é um agente de sua formação, com idéias prévias e experiências diversas, e o professor é um investigador social e organizador de atividades problematizadoras.”⁵⁹

Para identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a Sociedade Colonial, tema da prática de docência, foi feita uma investigação através de chuva de idéias. Numa folha de papel, os alunos foram requisitados a escrever palavras que eles associavam ao contexto da Sociedade Colonial no Brasil. O número de palavras distintas que surgiu no exercício foi enorme, porém, como resultados da investigação prévia, pode-se perceber que o que mais aparece são as referências aos senhores de engenho (25 ocorrências), aos escravos (23 ocorrências) e ao ambiente do qual faziam parte, ou seja, os engenhos de açúcar (10 ocorrências). Acima de tudo, é essa dualidade - escravo x senhor - que os alunos interpretam como a Sociedade Colonial. Também apareceram outros componentes dessa sociedade, como “famílias portuguesas”, “índios” e “homens bons”. Porém, a grande maioria das respostas está vinculada ao conteúdo que eles estavam aprendendo no momento anterior, como “capitanias hereditárias”, “Maurício de Nassau” e “Invasões holandesas”. Com isso, observa-se nos alunos esse caráter de presentismo do aprendizado, uma capacidade de reproduzir apenas o que é ensinado naquele íterim.

No estudo exploratório observou-se que os alunos conseguiam identificar diversos personagens do período, mas não sabiam relacioná-los ao contexto e entre si. Além disso, notou-se o total distanciamento dos alunos com a época histórica retratada, sendo que não houve nenhuma ocorrência da palavra “criança”, ou “educação” nos trabalhos, denotando a ausência de reconhecimento de seus pares em outros períodos históricos, afinal, toda sociedade também é composta pelas crianças.

Por isso, o recorte feito nas aulas sobre a Sociedade Colonial foi a Educação de meninos e meninas nos tempos do Brasil colônia, uma tentativa de aproximar o

⁵⁹ BARCA, I. Aula-oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, I (org.) Para uma educação histórica com qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.p 134.

cotidiano dos alunos ao aprendizado de História:

“A atenção dada à realidade social em que o sujeito se move, enquanto fator relevante da aprendizagem, tem sugerido fortemente que a criança ou o jovem aprenderá melhor quando as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos de vivência humana.”⁶⁰

Como a proposta da disciplina exigia também o trabalho com uma fonte histórica, foi escolhido um trecho da adaptação para os quadrinhos do livro “Casa Grande & Senzala” de Gilberto Freyre relativo à educação colonial, tratando-se, portanto, de uma fonte histórica secundária, produzida em um período posterior ao que estava sendo estudado pelo oitavo ano, mas que refletia o pensamento da época no qual se inseria, e a subjetividade do autor em relação ao objeto de estudo, revelando-se uma fonte histórica preciosa para a discussão do ofício do historiador e a continuidade da construção da História. A obra e a perspectiva de tolerância racial de Freyre são citados no livro didático “Projeto Araribá”, que os contrapõe ao pensamento de historiadores marxistas como Jacob Gorender, que defende o conflito entre escravos e senhores.

O preparo e a aplicação do plano de aulas apresentaram algumas dificuldades devido à incompatibilidade com a metodologia da professora titular. A professora precisava “aprovar” o plano antes que este fosse aplicado aos seus alunos. A idéia inicial, duas aulas expositivas e uma aula para a atividade de metacognição, foi sumariamente descartada pela professora. Segundo ela, os alunos não estão acostumados com aulas expositivas, não prestariam atenção e certamente haveria dispersão, e a turma se tornaria incontrolável. Para a professora, os alunos não podiam ficar sem fazer exercícios, então ela recomendou que em todas as três aulas houvesse ao menos uma atividade, intercalada com as explicações. Como a professora vetaria o plano de aula novamente caso ele não fosse adaptado à metodologia com a qual os alunos estão acostumados, ele teve que passar por

⁶⁰ BARCA, I. GAGO, M. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, 2001. p 240.

algumas mudanças para ser aprovado por ela, com a introdução de exercícios durante as aulas. Sendo assim, o plano de ensino foi adaptado e aperfeiçoado de forma a adequar-se às necessidades dos alunos.

Na primeira aula, foi realizada uma discussão inicial acerca do conteúdo, com o auxílio de uma tabela na qual constavam as palavras que mais foram repetidas no estudo exploratório feito anteriormente. Ao serem indagados sobre como os historiadores conhecem os fatos que ocorreram no passado, todos os alunos sabiam responder o que era fonte histórica, mas quando foram questionados sobre como o historiador as utiliza, nenhum deles soube relacionar a fonte ao seu uso.

A aplicação de um exercício de identificação de fontes levantou uma discussão sobre o que poderia ou não ser considerado fonte histórica, sendo que alguns alunos não compreendiam o uso de músicas, poemas ou história em quadrinhos como fonte para a História. Foi explicado que as fontes históricas são produzidas constantemente, e eles foram instigados a observar quais eram as fontes disponíveis do período estudado e como, a partir delas, se construíram as idéias históricas sobre como era a sociedade colonial e como se estruturava.

Os estudantes se mostraram bastante interessados em compreender como um historiador interpreta fatos do passado através dos vestígios deixados pelas fontes e fizeram algumas perguntas, principalmente sobre as fontes com as quais estão mais habituados, como filmes, músicas e revistas.

Na segunda aula, os alunos entraram em contato com a fonte histórica: foram distribuídos trechos da adaptação para quadrinhos de “Casa Grande & Senzala” com o objetivo de realizar uma análise da fonte, e compreender como ela é problematizada e interpretada.

Após a leitura e análise coletiva dos quadrinhos de “Casa Grande & Senzala”, os alunos fizeram um exercício de interpretação da fonte, refletindo por que os personagens se comportavam daquela maneira. Foi explicado que os quadrinhos tratavam-se de uma adaptação do livro de Gilberto Freyre, que foi escrito em 1930, muito posteriormente aos séculos do Brasil colônia, porém esta obra representava uma das visões construídas sobre aquele período e permitia conhecer

como as pessoas do início do século XX interpretavam o passado colonial, cabendo aqui a explicação de Marcelo Fronza:

“As histórias em quadrinhos devem ser consideradas como fontes históricas que podem fornecer evidências para a sustentação ou refutação das afirmações e interpretações históricas desenvolvidas por historiadores, professores-historiadores e estudantes em relação a determinado tema histórico.”⁶¹

Com isso, foi possível compreender que a história do período colonial não surgiu apenas e imediatamente no período colonial, mas é baseada em diferentes interpretações surgidas em diferentes épocas, como por exemplo, Casa Grande & Senzala, que é da década de 30.

Os alunos mostraram-se entusiasmados com a fonte histórica e houve bastante participação, devido à proximidade com o cotidiano deles, visto que, assim como os personagens apresentados na história em quadrinhos analisada, que versava sobre a educação de meninos e meninas no período colonial, eles também estão inseridos num meio educacional, porém com métodos muito diferentes daqueles da colônia. Esta relação temporal também foi abordada, expondo as mudanças através do tempo, pois o que era válido para a educação das crianças do período colonial, não é mais aceito atualmente.

Na última aula, foi desenvolvido o exercício de metacognição, almejando que os alunos escrevessem uma narrativa sobre o que aprenderam durante as aulas. Todos receberam uma folha já quadriculada, e foi pedido que desenvolvessem uma história em quadrinhos sobre o conteúdo passado.

Na aula destinada à confecção dos quadrinhos, os alunos se comportaram muito bem, sem praticamente nenhuma conversa paralela, e transcorreram todo o tempo da aula na criação dos quadrinhos.

Posteriormente, analisando a intervenção didática realizada neste oitavo ano e os resultados obtidos com o exercício de metacognição, notou-se que a prática de

⁶¹ FRONZA, M. As Histórias em Quadrinhos e a Educação Histórica: Uma proposta de Investigação sobre as idéias de objetividade e verdade histórica dos jovens. X Encontro Estadual de História, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.p 4.

ensino realizada revelou-se muito proveitosa, porém, para inculcar em alunos completamente desacostumados ao manejo de fontes históricas o hábito da problematização, seriam necessárias muito mais do que três aulas.

Muitos dos alunos compreenderam que a história é uma construção através do tempo, sendo que eles levantaram questões em sala como o fato de que a história do período colonial não “nasceu” no período colonial, e só foi possível conhecê-la depois.

Com a aproximação feita entre o presente estudantil dos alunos e o passado da educação na colônia, eles pareceram estar mais familiarizados com um tema histórico que estivesse mais próximo do cotidiano deles do que fatos como guerras, comércio e exploração colonial.

Quando indagados a respeito do tratamento destinado aos escravos que aparece na fonte histórica, alguns alunos conseguiram estabelecer comparações temporais, escrevendo que naquela época isso era comum, mas hoje não se pode tratar ninguém daquela maneira.

Os alunos foram também apresentados a duas concepções diferentes do mundo colonial: uma é a de Gilberto Freyre, na qual reinava a tolerância entre escravos e senhores, na chamada democracia racial, uma relação harmônica entre as raças no Brasil; a outra é a de historiadores marxistas, que vêem nos conflitos entre escravos e senhores a característica da luta de classes, sendo que o escravo sempre seria subjugado com violência, não havendo interação cultural entre eles. A partir das duas interpretações os alunos puderam tomar consciência de que a História é feita a partir de visões, às vezes conflitantes, que diferentes historiadores vão criando ao longo do tempo. Isso fez com que um dos alunos respondesse: “Não concordo com nenhuma dessas visões, porque eu não estava lá para saber e cada um tem sua opinião.” A maioria da turma concordou com a visão conflituosa entre senhor e escravo e muitos citaram que “o escravo era tratado como uma mercadoria”.

No exercício de metacognição, que tratava-se da criação de quadrinhos baseados nas aulas anteriores, o tema foi deixado livre, não foi cobrado um recorte específico. Mesmo assim a grande maioria dos alunos optou por retratar a educação

no Brasil colonial, seguindo o modelo dos quadrinhos apresentados como fonte histórica na aula anterior.

Dos 30 trabalhos recolhidos entre os alunos, apenas 4 optaram por retratar o cotidiano dos escravos, sem fazer menção às crianças, os demais dedicam-se à educação dos meninos e meninas do tempo do Brasil colônia.

Desses, 19 trabalhos resumiram-se à simples cópia do que estava nos quadrinhos originais, incluindo as falas dos personagens e os desenhos, e pode-se notar que a prática da reprodução do “correto” ainda está muito intrincada nos alunos.

Porém, 2 dos trabalhos relativos à educação colonial apresentam uma abordagem diferente, sendo que os alunos criaram personagens com falas originais para contar sua história e em uma delas o personagem principal é um menino branco que tem a idéia revolucionária de libertar os escravos, e acaba sofrendo punição de seu professor por causa disso.

Os 7 trabalhos finais apresentam uma relação entre o passado e o presente dos alunos, às vezes caracterizado por eles como “futuro”. Em um quadrinho eles desenharam como imaginavam a situação no passado, e no quadrinho precedente, desenharam como é hoje, a realidade na qual estão imersos. Percebe-se nos quadrinhos destinados ao presente a forte crítica social que os alunos fazem, em frases como “Hoje em dia os meninos só querem vagabundear!” e “Hoje em dia as meninas só querem saber de namorar em vez de estudar e elas acabam engravidando com 12,13,14,15 anos”.

Nesses 7 trabalhos, há uma percepção e comparação entre as diferenças do passado e do presente, porém um deles se destaca. É o de uma menina negra de 15 anos, que escreveu: “Hoje em dia os empregados são tratados com amor, não com maltratos como era antes.” Nesse mesmo quadrinho, ela fez um desenho de si mesma e escreveu ao lado: “Sou negra mas sou feliz”. No quadrinho seguinte, ela desenhou um espelho e escreveu ao lado dele: “Um espelho para o negro se olhar e ver que ele é excluído da sociedade.”

A partir de sua reflexão, essa estudante apresentou um alto desenvolvimento

da metacognição, sendo que ela encontrou numa situação do passado a explicação para o presente em que vive.

A Prática de docência é uma disciplina conduzida através de uma metodologia de aula-oficina com a qual infelizmente a maioria dos alunos de Ensino Fundamental e Médio não está habituado, mas que se releva muito proveitosa, visto que a aula é ministrada tomando o aluno como agente de seu conhecimento, diferente do método tradicional, em que o aluno é tábua rasa e o professor, detentor do conhecimento entre certo e errado, o “preenche”.

Muitas vezes ao chegar à sala de aula, o aluno do curso de História encontra estudantes que não têm contato com fontes, ou quando tem, elas servem apenas como ilustração, e portanto, eles não compreendem o ofício do historiador, ou a História como construção baseada em interpretações.

Obviamente, três aulas não foram suficientes para que esses alunos desenvolvessem esse tipo de visão questionadora, mas para eles é uma experiência diversa, visto que eles passam a conhecer novos métodos de aprender sobre História.

Especialmente o fato de tentar aproximar o conhecimento histórico do cotidiano do aluno foi também benéfico, e fez com que eles se interessassem mais pela disciplina.

E é exatamente esse o propósito dos alunos formados em História: tornar o ensino dessa matéria mais prazeroso e eficaz entre seus alunos, formando-os com consciência crítica e problematizando as necessidades de aprendizado que partem deles mesmos, fazendo com que o professor seja também um investigador, o que o aproxima ainda mais do ofício do historiador, tão esquecido entre os professores de História.

Referências Bibliográficas

BARCA, I. Aula-oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, I (org.) Para uma educação histórica com qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III série, volume 2, 2001.

BARCA, I. GAGO, M. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, 2001.

FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala. Adaptação para os quadrinhos de Estevão Pinto, Desenhos de Ivan Wash Rodrigues, Colorização de Noguchi. 1 edição em cores, ano 2000. ABEGraph, Rio de Janeiro.

FRONZA, M. As Histórias em Quadrinhos e a Educação Histórica: Uma proposta de Investigação sobre as idéias de objetividade e verdade histórica dos jovens. X Encontro Estadual de História, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

Projeto Araribá: história/ organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário. 2 ed. São Paulo. Moderna, 2007. Obra em 4 volumes, para alunos de 6º a 9º ano.

“LIBERDADE, LIBERDADE QUERIDA”: A MARSELHESA E OS IDEAIS BURGUESES NA PRÁTICA DOS ALUNOS

*Angelita de Paula*⁶²

O presente trabalho tem por objetivo contemplar a experiência do projeto de intervenção didática realizada na 7ª série da Escola Estadual João Maria, na região central de Curitiba. A atividade foi realizada em três aulas, e teve como finalidade o desenvolvimento de uma aula-oficina, de acordo com o estudo de Isabel Barca, e tendo como pensamento fundamental uma educação histórica. A intervenção se deu a partir de três etapas: um estudo exploratório, a intervenção com fonte e a atividade de metacognição. O tema deste projeto foi a Revolução Francesa; a fonte utilizada para tanto foi a *Marselhesa*, hino da França escrito em 1792.

Palavras-chave: educação histórica, Revolução Francesa, didática.

Até bem pouco tempo atrás, ao entrar em uma sala de aula de História o mais normal era encontrar o professor a frente de uma turma, ditando datas e acontecimentos, em forma de palestra, e com um mapa como seu plano de fundo, quando muito. Entretanto, atualmente, as discussões a respeito do ensino e do aprender história vão para além da apreensão de conteúdo e se relacionam com o cotidiano dos alunos. Este processo tem se pensado enquanto uma educação histórica. De acordo com Arruda et al., (2008: 2)

Destaca-se nesse sentido às contribuições teóricas do filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen, que busca sistematizar uma matriz disciplinar da disciplina, na qual à ciência histórica caberia, como uma de suas funções, pensar a função social da história. Isto porque a história ensinada seria a organização educativa de um princípio da vida prática. Dessa forma identificado como a busca de orientação humana no tempo, visando o agir, a prática, na vida cotidiana.

Ou seja, o ensino de história baseado nos princípios de Rüsen, e com as pesquisas de Peter Lee e Isabel Barca, principalmente, volta-se para a aprendizagem a partir do que é de cotidiano ao aluno, e obtendo como resultado um pensamento

⁶² Graduanda do curso de História – Bacharelado e Licenciatura da Universidade Federal do Paraná

que se volte para a formação social do mesmo. Além disso, uma educação que busque esta formação tendo como base as fontes históricas para a compreensão do passado.

Sendo assim, o projeto realizado na disciplina de Prática de ensino e estágio supervisionado em História I do curso de História – Bacharelado e Licenciatura na Universidade Federal do Paraná, realizado no segundo semestre de 2010 teve por objetivo o desenvolvimento de uma intervenção com os alunos visando o conceito de educação histórica.

Campo de observação

O presente estudo foi realizado na Escola Estadual João Maria⁶³ localizado na região central da cidade de Curitiba. A escola possui ensino fundamental no turno diurno, tanto manhã como tarde, e EJA (Educação de Jovens e Adultos) de ensino fundamental e médio no período noturno. O trabalho foi desenvolvido numa turma de 7ª série com 25 alunos.

A observação realizada das aulas ministradas pelo professor orientador no local em que foi aplicado o projeto permitiu algumas constatações que foram utilizadas como fatores determinantes quando da elaboração do plano de intervenção:

Os alunos estavam acostumados com o esquema de cópias do quadro como forma de apreensão de conteúdo;

O livro didático é o único material de apoio do professor;

Os alunos não possuem conhecimento a respeito de fontes históricas e da utilização dessas para a compreensão da História;

Os alunos também não observam uma importância no estudo da História e não conseguem fazer uma ligação entre o passado e o seu cotidiano.

Estas pequenas observações possibilitaram compreender o funcionamento das aulas do ambiente observado e buscar interferir positivamente de maneira a encaminhá-los a uma educação histórica.

⁶³ Nome Fictício

O tema escolhido, juntamente com o professor responsável pela disciplina de História na turma onde foi desenvolvido o trabalho, foi a Revolução Francesa.

Estudo exploratório

De acordo com Barca (2004:136), para a elaboração de uma aula oficina, que tem por objetivo colocar o aluno como um “agente do seu próprio conhecimento”, e que é o modelo que vai de encontro com o desenvolvido no projeto, é necessário que se faça primeiramente uma investigação com os alunos para se perceber os conhecimentos tácitos, e a partir destes desenvolver as atividades. Este processo pode se dar de maneira informal, em conversas, ou de maneira mais formal, esquematizada, que é o que aconteceu neste trabalho. A este processo damos o nome de estudo exploratório.

O estudo (ANEXO 1) se deu em três etapas. No primeiro passo foi sugerida a palavra REVOLUÇÃO⁶⁴ para que a partir dela os alunos produzissem um *brainstorming*, completando algumas linhas com as primeiras palavras que eles pensassem ao se deparar com a palavra central. Com isto identificou-se que a idéia de revolução para os alunos está ligada diretamente a evolução e a revolução tecnológica.

A segunda parte do estudo consistia em uma pergunta a respeito do que já conheciam sobre a revolução francesa. A grande maioria das respostas obtida foi “não sei nada”, contando ainda com alguns “foi na França”.

O último ponto do estudo consistia em três questões a respeito da importância na vida deles de FRATERNIDADE, IGUALDADE e LIBERDADE. Com isso, as idéias principais foram as seguintes: fraternidade – pessoas que se dão e partilham em comunidade; igualdade – mesmos direitos e menos preconceitos; liberdade – fazer o que quiser, sem prejudicar as outras pessoas. As informações observadas no

⁶⁴ Apesar de a temática ser a Revolução Francesa, foi escolhido para esta atividade o uso apenas da palavra revolução a partir de um questionamento proposto no livro didático utilizado pela turma, no qual se discutia a diferença entre revolução e revolta.

início juntamente com estas obtidas no estudo exploratório auxiliaram a preparação da proposta de intervenção.

Intervenção Didática

A intervenção foi realizada em três aulas. A primeira foi dedicada a uma exploração rápida sobre a Revolução Francesa, seu contexto e principais fatos. Na segunda aula foi realizada a atividade com a fonte escolhida, e na terceira aula foi realizado um exercício de metacognição, visando analisar os resultados obtidos após a discussão a respeito da fonte.

Durante as observações e conversas com a turma observou-se dois grandes problemas em relação à compreensão deles da História. Primeiro, os alunos não vêem uma importância em se estudar História. Em segundo, eles não conseguem fazer uma ligação entre o passado e o presente. Por isso, a fonte escolhida (ANEXO 2) para o trabalho com os alunos foi o hino da França, mais conhecido como *Marselhesa*, escrito em 1792, tornou-se popular durante a Revolução Francesa, e ainda é o hino oficial do país. Com isso, pretendeu-se primeiramente mostrar como algo que “pertence ao passado” é ainda vivo no dia a dia das pessoas, reavivando inclusive nos alunos a memória da Copa do Mundo, onde eles puderam ouvir nos jogos da França os torcedores cantando. Também era pretensão mostrar que é necessário se conhecer a história para poder entender do que se trata algo que está presente no cotidiano. A análise da fonte se deu com a apresentação da mesma, através da letra do hino distribuída aos alunos e a apresentação em áudio do mesmo. A discussão posterior a essa primeira explanação se deu principalmente com a compreensão dos ideais burgueses e das mudanças que ocorreram na França com a Revolução Francesa e a respeito dos conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade, difundidos durante a revolução. As questões propostas para o debate foram baseadas no estudo exploratório e nas respostas a respeito dos conhecimentos tácitos obtidas dos alunos.

A terceira aula foi dedicada ao exercício de metacognição (ANEXO 3). O mesmo consistia em escrever outra estrofe para o hino, que deveria contemplar os resultados obtidos a partir das discussões da fonte, focando principalmente na mudança de valores que se deu com a Revolução Francesa. Esse exercício permitiu obter-se alguns resultados a respeito da aprendizagem dos alunos e da educação histórica.

Quanto à forma o que mais chamou a atenção nos trabalhos obtidos foi a preocupação que os mesmos tiveram com a construção poética, sendo que a grande maioria dos trabalhos seguia a estrutura de poesia, com versos e rimas. Ainda sobre a construção das poesias pode-se perceber que os alunos usaram palavras que já estavam no hino original, mostrando novamente a preocupação pelo resultado estético do trabalho.

No que se refere à compreensão do tema e dos conceitos buscados, o principal destaque foi o amor pela pátria – quase todas as narrativas faziam referência a esse fato. Além disso, os alunos mostram a origem dos ideais burgueses e inclusive citaram a burguesia em seus textos. A liberdade como associada à justiça também obteve destaque entre os trabalhos. E pela exploração desses termos, pode-se confrontar o passado com a realidade de cada um, onde eles utilizaram para falar dos conceitos chave (liberdade, igualdade e fraternidade) situações que vão de encontro com o cotidiano deles.

É notável também destacar que houve alguns trabalhos que não se preocuparam com a forma e nem com o conteúdo, outros que nem entregaram a atividade. Isso também se deve muito ao fato já relacionado acima do desinteresse pela História.

Conclusões Finais – “O que funciona é giz e quadro”

A primeira observação que pode ser feita apresentado o projeto de intervenção didática com os alunos é quanto às dificuldades encontradas. A turma onde o projeto

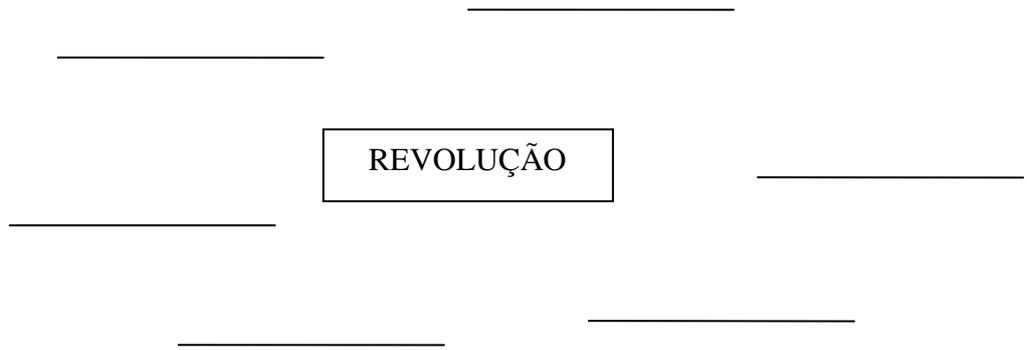
foi aplicado era uma turma complicada e bastante desordeira, o que tornou o trabalho por vezes complicado. Este fato fez com que o grau de dificuldade do trabalho fosse alto. Além disso, como dito acima, os alunos não conseguem relacionar o seu presente com o passado, e justamente por isso não vêem importância em se estudar a História, fazendo com que essa fosse uma disciplina desprezada pela maioria da turma. O primeiro desafio do projeto foi tentar mostrar para os alunos que há sim uma ligação entre os dois tempos, para que então eles pudessem ver no estudo dessa disciplina uma motivação.

Além disso, outro fato foi à apresentação sugerida pelo professor orientador na escola de aplicação do projeto, que ao início colocou que na turma em questão “o que funcionava era quadro e giz” (sic). As aulas não tinham outra dinâmica além dessa, o que também gerava o desinteresse dos alunos pela matéria. O segundo desafio, então, foi tentar levar como alternativa a uma educação mais “interessante” a eles uma opção por se trabalhar com um material diferenciado, que é a música – no caso o hino da França. Pode-se perceber a reação da turma a um instinto diferente, e que despertou a atenção da mesma.

Portanto, para uma turma acostumada com apenas cópias do quadro, o primeiro passo para despertar a atenção para o aprendizado da História foi a motivação de algo diferente. É através deste despertar nos alunos que se podem obter retornos que vão possibilitar a aplicação de uma conscientização histórica. Desenvolver trabalhos com fontes vai muito além de uma nova maneira de aprendizagem. É uma oportunidade de fazer com que os alunos percebam que o presente deles está permeado constantemente pelo passado, e que essa maneira de compreensão pode resultar em uma real formação cidadã de cada um.

ANEXO 1

Estudo Exploratório



O QUE VOCÊ SABE SOBRE REVOLUÇÃO FRANCESA?

QUAL A IMPORTÂNCIA PARA VOCÊ DE:

FRATERNIDADE: _____

IGUALDADE: _____

LIBERDADE: _____

ANEXO 2

Fonte trabalhada

Trechos da Marselhesa

(refrão)

As armas, cidadãos

Formai vossos batalhões

Marchemos, marchemos!

Que um sangue impuro

Banhe o nosso solo!

2ª estrofe

O que quer essa horda de escravos,

De traidores, de reis conjurados?

Para quem são esses ignóbeis entraves,

Esses grilhões há muito tempo preparados?

Franceses, para nós, ah! que ultraje

Que comoção deve suscitar!

É a nós que ousam considerar

Fazer retornar a antiga escravidão

4ª estrofe

Somos todos soldados para vos combater

Se tombarem os nossos jovens heróis,

A terra novos produzirá

Contra vós todos prestes a lutarem!

6ª estrofe

Amor sagrado pela pátria

Conduz, sustem nossos braços vingativos,

Liberdade, liberdade querida
Combate com os teus defensores!
Debaixo as nossas bandeiras, que a vitória
Chega logo as tuas vozes viris!
Que teus inimigos agonizantes
Vejam seu triunfo e nós a nossa glória.

ANEXO 3

Exercício de Metacognição

Pensando nas idéias que moviam os revolucionários, e as mudanças que ocorreram na sociedade da França após a Revolução Francesa, escreva uma nova estrofe para o hino da França.

Referências Bibliográficas

ARRUDA, C. et al. *A organização das idéias e sentidos sobre a história: uma investigação com alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. In: Anais da VII SEPECH. UEL: Londrina, 2008. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/CelineNArruda.pdf>>, consultado em 19 de Abril de 2012.

BARCA, I. Aula-oficina – do projecto à avaliação. In: BARCA,I.(org.) Para uma educação histórica com qualidade – Actas da IV Jornada Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004. Disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/semana%20pedagogica%202010/aula_oficina_Projeto_Avaliacao.pdf>, consultado em 19 de abril de 2012.

BRAICK,P. R. e MOTA,M. B. *História das cavernas ao terceiro milênio*. 2.ed. São Paulo:Moderna, 2006.

PÉRONNET,Michel. *Revolução Francesa em 50 palavras-chave*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SCHMIDT,Maria A. e GARCIA, Tânia M. *Sala de aula: instancia de definição do conhecimento?*, disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0411t.PDF>, acesso em 13 de Junho de 2011.

VOVELLE,Michel. *Breve História da Revolução Francesa*.Lisboa: Editorial Presença, 1994.