



REDUH

Revista de Educação Histórica

ISSN 2316-7556

Nº 24

jan - jun de 2022

Publicação Semestral do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
SISTEMA DE BIBLIOTECAS. BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

REVISTA de Educação Histórica - REDUH / Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR; [Editoração: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Coordenação editorial: Cristina Elena Taborda Ribas, Geraldo Becker, Lidiane Camila Lourençato, Thiago Augusto Divardim de Oliveira; Editoração Eletrônica: Geraldo Becker], n. 24 (Jan./Jun. - 2022). Curitiba: LAPEDUH, 2022.

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

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

CDD

20.ed. 370.7

Sirlei do Rocio Gdulla CRB-9ª/985



Reitor: Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-Reitora: Graciela Inês Bolzón de Muniz

Setor de Educação

Diretor: Marcos Alexandre dos Santos Ferraz

Vice-Diretora: Odisséa Boaventura de Oliveira

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

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

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

Conselho Editorial:

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

Conselho Consultivo:

Albano Gabriel Giurdanella – SEED/LAPEDUH/UFPR
André Victor Falcade Pereira – LAPEDUH/UFPR
Camila Chueire Caldas – SEED/LAPEDUH
Carla Gomes da Silva – SEED/LAPEDUH/UFPR
Cláudia Senra Caraméz – SEED/LAPEDUH/UFPR
Cláudio Aparecido de Souza – SEED/LAPEDUH/UFPR
Cristina Elena Taborda Ribas – SEED/LAPEDUH/UFPR
Dioury de Andrade Bueno – PMC/LAPEDUH/UFPR
Eli Prestes de Aguiar – SEED/LAPEDUH/UFPR
Elisama Kissenia de Souza – LAPEDUH/SEMED/UFPR
Geovane Gonçalves de Oliveira – PMI/LAPEDUH/UFPR
Geraldo Becker – LAPEDUH/UFPR
José Sebastião Vilhena – SEMEC/LAPEDUH/UFPR
Lorena Marques Dagostin Buchtik – SEED/LAPEDUH/UFPR
Marcos da Silva de Oliveira – SEED/LAPEDUH/UFPR
Maycon Douglas Bento – LAPEDUH/UFPR
Nikita Mary Sukow – LAPEDUH
Rafaella Baptista Nunes – LAPEDUH/UFPR
Stephanie Jimenes Tassoulas – LAPEDUH/UFPR

EDITORA: LAPEDUH

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

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

Email: inscricoeslapeduh@gmail.com

Coordenação Editorial: Cristina Elena Taborda Ribas, Geraldo Becker, Lidiane Camila Lourençato, Thiago Augusto Divardim de Oliveira

Editoração Eletrônica: Geraldo Becker

Capa: Deyvid Fernando dos Reis

Revisão dos textos: a cargo de cada autor

MISSÃO DA REVISTA

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

EDITORIAL

O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) apresenta o 24º número da Revista de Educação Histórica (REDUH), que tem entre seus objetivos a divulgação de resultados de pesquisas acadêmicas, experiências desenvolvidas em aulas de História por professores e professoras no âmbito da Educação Histórica, bem como oportunizar espaço para as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em História.

A Revista de Educação Histórica – REDUH 24 traz para seus leitores sete artigos e uma resenha. Todos os textos discutem e nos levam à reflexão sobre ensino de História tanto a partir das teorias do campo da Educação Histórica quanto das experiências empíricas relacionadas com fontes históricas como memes, desenhos e teatro. Contribuições significativas para o debate e aproximações entre Freire e Rüsen bem como discussões sobre a História Difícil.

Os autores dos referidos trabalhos são professores pesquisadores que ao investigar suas práticas encontram e indicam possibilidades para novas investigações no âmbito da Educação Histórica.

Que a leitura aponte caminhos!

Coletivo de Editores da REDUH

Curitiba, junho de 2022

NORMAS DE ARTIGOS PARA A REDUH

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
O POTENCIAL TRANSFORMADOR DO ATO DE LER EM PAULO FREIRE: PARALELOS EM RELAÇÃO À HISTORICIDADE TRANSCULTURAL E À CONSCIÊNCIA HISTÓRICA André Felipe Delfino dos Reis Sabino.....	13
A APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM NARRATIVAS DESENHADAS Daniele Sikora Kmiecik; Ana Claudia Urban.....	27
O USO DO MEME NA AULA HISTÓRICA: O MEME COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA Erickson Costa.....	39
VALE DO RIBEIRA: HISTÓRIAS, SUJEITOS E SENTIDOS Geraldo Becker.....	52
A AULA HISTÓRICA E SUAS POTENCIALIDADES PARA DISCUSSÃO DE NARRATIVA MESTRA: O SETE DE SETEMBRO EM QUESTÃO Izís Pollyanna Teixeira Dias de Freitas.....	61
CLIO DESCONSTRUÍDA: SE DESPIR DO PRECONCEITO E TRANSCENDER A SALA DE AULA José Luiz Xavier Filho.....	73
TEATRO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UMA POSSIBILIDADE DE NARRATIVA HISTÓRICA Maycon Douglas Bento; Ana Claudia Urban.....	85
RESENHA	
GAGO, Marília. Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores. Porto: CITCEM/Edições Afrontamento, 2018. 250p. Lorena Marques Dagostin Buchtik; Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.....	97

APRESENTAÇÃO

A REDUH 24 – Revista de Educação Histórica é composta por sete artigos e uma resenha. Dois artigos se situam no campo do Ensino de História e cinco, mais especificamente, no âmbito da Educação Histórica, sendo que três desses se apropriam dos fundamentos teóricos e metodológicos da Aula Histórica.

André Felipe Delfino dos Reis Sabino em seu artigo *O potencial transformador do ato de ler em Paulo Freire: paralelos em relação à historicidade transcultural e à consciência histórica* apresenta um estudo que tem como objetivo contrastar o conceito de leitura crítica da realidade em Freire com outros dois conceitos, mais especificamente, consciência histórica e historicidade em modo transcultural. Apresenta o que significa o ato de ler em Freire a partir da obra desse autor *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, por ser uma obra que reúne os esforços do autor para delinear sua definição de leitura crítica da realidade. Desenvolve um estudo teórico comparativo, entre a *práxis* pedagógica de Freire e dois aportes teóricos que circulam nos campos da Teoria da História e da História da Historiografia.

Daniele Sikora Kmiecik e Ana Claudia Urban no artigo sob o título *A aprendizagem histórica em narrativas desenhadas* apresentam elementos da pesquisa desenvolvida no âmbito da Educação Histórica. Na investigação buscam relacionar os preceitos da metodologia da Aula Histórica aos procedimentos da pesquisa-ação com vistas à construção de narrativas históricas em forma de desenho. A partir da análise dos dados empíricos foi possível perceber os movimentos realizados pelos estudantes no processo de seleção e estudo das fontes históricas, bem como, a aprendizagem histórica e a consciência histórica expressa pelos estudantes.

Erickson Costa em seu artigo *O uso do meme na aula histórica: o meme como linguagem no ensino de história* apresenta a pesquisa que tem como objetivo compreender o meme como linguagem das redes sociais a partir de uma perspectiva semiótica, e de como este objeto pode ser abordado dentro do campo da Teoria da História como um artefato da cultura histórica. Busca relacionar a história com a vida prática, e o ensino com o contexto cultural do momento atual, considerando as novas tecnologias comunicacionais e suas respectivas linguagens no desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes. A metodologia de

ensino de história adotada é a matriz da Aula Histórica que tem suas bases na teoria da consciência histórica defendida pelo filósofo da História Jörn Rüsen.

O artigo *Vale do Ribeira: histórias, sujeitos e sentidos* de autoria de Geraldo Becker expressa elementos da pesquisa que tem como objeto de estudo a consciência histórica de jovens estudantes do Ensino Médio. Fundamenta-se no referencial teórico e metodológico da Educação Histórica e na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, de natureza empírica e interpretativa, fundamentada em duas estratégias: a primeira, voltada a escolha de fontes históricas diversificadas que apresentam alguns locais, sujeitos e histórias do Vale do Ribeira. A segunda, um instrumento para a coleta e análise de dados contendo a seguinte questão: *A partir das fontes históricas apresentadas (pode escolher uma ou mais) elabore uma narrativa sobre o Vale do Ribeira*. Algumas reflexões são apresentadas sobre a atribuição de sentidos e a relação com a vida prática desses estudantes.

Izís Pollyanna Teixeira Dias de Freitas em seu artigo *A aula histórica e suas potencialidades para discussão de narrativa mestra: o Sete de Setembro em questão* justifica a realização desse trabalho a partir da participação na *II Oficina de Educação Histórica – o trabalho com as fontes, evidências e narrativas históricas: o tema da Independência do Brasil*, oferecida pelo LAPEDUH em 2021. A partir dos fundamentos teóricos e metodológicos, apresentados durante a oficina, a professora desenvolveu um Projeto de Docência, na perspectiva da Aula Histórica, sob o título – *O Sete de Setembro em questão*, para turmas do ensino médio, tendo como objetivo central trabalhar as competências em História, ou seja, interpretação das fontes, compreensão contextualizada das dimensões temporais passado-presente-futuro e comunicação. A autora aponta que esse projeto de docência, a ser desenvolvido, posteriormente, possibilitará ao professor realizar o inventário das carências de orientação e, subsequentemente, com a mobilização de outras fontes, possibilitará a desconstrução e reconstrução de narrativa mestra e, sobretudo, o desenvolvimento de conceitos epistemológicos na aprendizagem histórica.

O artigo *Clio desconstruída: se despir do preconceito e transcender a sala de aula* de autoria de José Luiz Xavier Filho trata da pesquisa que tem como objetivo analisar as possibilidades do professor em sala de aula para um desenvolvimento de uma História crítica e o entendimento e aplicação da Lei n. 10.639/2003 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e a Cultura Afro-brasileira. Analisou a

coleção *História & Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, para o Ensino Fundamental dos Anos Finais. Constatou que a coleção aborda questões de africanidades e afro-brasilidade numa perspectiva diferenciada. O pesquisador percebeu que, sem negar os aspectos cruéis e desumanizantes da escravidão, a obra ressalta outros aspectos da história dos negros e das negras no Brasil e aborda a História da África respeitando a heterogeneidade cultural, econômica e política do continente. Destaca que uma das mudanças mais significativas na obra foi a abordagem do povo negro também em situações de protagonismo. No entanto, ressalta que não passa de uma lauda, outras vezes em uma lauda e meia, dentro das mais de duzentas páginas que compõe a obra.

Maycon Douglas Bento e Ana Claudia Urban no artigo *Teatro e consciência histórica: uma possibilidade de narrativa histórica* apresentam a pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Buscam expor a proposta de se utilizar o teatro e suas práticas pedagógicas como ferramenta de narrativa histórica, explicitando a realidade que os alunos e alunas entenderem ser as mais relevantes dentro do âmbito das problemáticas sociais, bem como o exercício teatral no ambiente escolar e as suas qualidades pedagógicas.

Finalizando essa edição Lorena Marques Dagostin Buchtik e Maria Auxiliadora Schmidt apresentam a resenha da obra *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*, de autoria de Marília Gago. A obra em pauta apresenta a investigação realizada durante a tese de doutoramento da pesquisadora com o objetivo de compreender os aspectos da narrativa histórica e sua articulação com a consciência histórica de professores e futuros professores de História em Portugal. A obra de Gago enriquece as discussões no âmbito da Educação Histórica sobre a consciência histórica e a narrativa histórica, apresentando a relação entre método, teoria e empiria, bem como o debate sobre o papel das narrativas e sua plausibilidade, tendo como sustentação a ciência de referência para a investigação sobre a aprendizagem histórica.

Ao longo dessa edição contamos com a produção de acadêmicos/as e professores/as-pesquisadores/as, pois o objetivo central da revista é manter o diálogo respeitoso e compartilhado entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, pois essa é a principal referência para a colaboração da produção,

distribuição e do consumo do conhecimento no âmbito da Educação Histórica, pautada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa Leitura!

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd
Coordenadora do Curso de Licenciatura em História – Faculdade UNINA
Pesquisadora do LAPEDUH
Junho de 2022

O POTENCIAL TRANSFORMADOR DO ATO DE LER EM PAULO FREIRE: PARALELOS EM RELAÇÃO À HISTORICIDADE TRANSCULTURAL E À CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

*André Felipe Delfino dos Reis Sabino¹
andrefelipe.sabino@gmail.com*

Resumo: Este estudo pretende contrastar o conceito de leitura crítica da realidade em Freire com outros dois conceitos, agora mais especificamente no campo da antropologia da história e da didática da história, respectivamente: consciência histórica e historicidade em modo transcultural. Tais conceitos utilizados nas discussões da Teoria da História e da História da Historiografia apresentam-se de forma profícua no ambiente acadêmico atual e provocam uma recuperação das bases freireanas, principalmente, de seu conceito de leitura crítica da realidade, o qual transpomos para o campo do ensino de história, no intuito de avaliarmos possíveis combinações e divergências. A compreensão crítica da realidade concreta se daria, com base em uma leitura sólida da realidade, podendo ocorrer nos mais variados espaços que possibilitam o ato de estudar. Esta ideia encontra consonância com o desenvolvimento da consciência histórica em Rüsen, fortalecendo as intencionalidades e o agir no tempo. Entretanto, esta leitura não pode silenciar, ou de alguma forma impedir que os sujeitos expressem suas palavras e contem sua história em seus próprios termos. Aos educandos é permitido e estimulado que sejam sujeitos até mesmo para poder expressar seu próprio conceito de história, isto é, que possam manifestar suas maneiras únicas de ler e escrever o mundo. É deste modo que o encontro entre educação popular em bases freireanas e ensino de história pode produzir caminhos verdadeiramente transformadores e emancipadores para os grupos educandos.

Palavras-chave: Paulo Freire. Leitura crítica. Historicidade transcultural. Consciência Histórica.

Introdução

Diante dos ataques atuais à educação brasileira, a memória de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997 EC²) e a vida de suas pedagogias vem sendo desmerecidos, além de sofrerem constantes perseguições ideológicas com o intuito de silenciá-las e apagá-las. Um exemplo disso é o Projeto de Lei 1930/19, que visa acabar com o reconhecimento social do autor, revogando seu merecido título de

¹ Bacharel em História - América Latina pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, 2019. Desde 2020, atuando como educador popular no Circo Social Grajaú.

² EC é uma abreviação para Era Comum, uma notação temporal alternativa para o Calendário Gregoriano. Esta notação é mais laica que a tradicional expressão Latina "Anno Domini", ou que seu termo correspondente em português "depois de Cristo".

Patrono da Educação Brasileira. Não podemos deixar de lado o fato de que Paulo Freire, ao longo de sua extensa obra, dedicou-se a entender e praticar a importância de uma educação libertária, uma pedagogia da autonomia, buscando a emancipação dos estudantes por meio da construção dialógica de uma aprimorada compreensão crítica da realidade. Desta forma, o legado de tal autor é reconhecido por ser extremamente contrário a qualquer coisa que se assemelhe a uma “doutrinação ideológica”, como acusam seus detratores. O autor é o brasileiro mais reconhecido internacionalmente, tendo sido “nomeado 'Doutor Honoris Causa' em 28 universidades no mundo inteiro”³.

Tendo isto em conta, estudá-lo, lançando sempre um renovado e crítico olhar a seus textos e conceitos, é uma maneira de resistir a estes processos negacionistas e intelectualmente desonestos. Neste trabalho, aprofundaremos o que significa o ato de ler em Freire, para tanto, nos debruçamos principalmente sobre seu livro “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, uma vez que é uma obra que reúne os esforços do autor para delinear sua definição de leitura crítica da realidade. Buscar a transformação social por este modo de leitura e abrir espaço para o heterogêneo também são temas muito presentes nos debates sobre atos de ensino-aprendizagem histórico e sobre escrita da história. Em um segundo momento, investigamos os conceitos de Consciência histórica e de Historicidade transcultural, buscando delimitar os paralelos, as limitações e as potencialidades ao associarmos estes três conceitos. A reflexão sobre a leitura crítica da realidade feita por Paulo Freire nos abre a possibilidade de desnaturalizar a própria ideia dominante de historicidade na cultura ocidental. Desse modo, compreendemos que um ensino crítico de história envolve também a crítica do próprio conceito de história que é manejado na relação de ensino-aprendizagem. Os conceitos de consciência histórica e historicidade transcultural nos permitem trabalhar a variedade de possibilidades de conceber o ser no tempo, e com isso a história, destacando suas diferenças de cultura para cultura, e mesmo dentro de cada cultura. Assim, desenvolvemos um estudo teórico comparativo, entre a *práxis* pedagógica de Freire e dois aportes teóricos proeminentes que circulam nos campos da Teoria da História

³ Disponível em: <<https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/12239-organizacoes-celebram-os-30-anos-do-titulo-de-doutor-honoris-causa-de-paulo-freire-pela-ufpa>>. Acesso em 25 de setembro de 2021.

e da História da Historiografia, centrando-nos nas possíveis contribuições que tal estudo pode oferecer ao campo do ensino de história.

A leitura crítica da realidade em Freire

Um dos avanços mais importantes que Paulo Freire já produziu com relação à leitura crítica manifestou-se ao vinculá-la fundamentalmente a seu método de alfabetização, o qual é indissociável da prática de sua pedagogia. Em suma, o autor anuncia uma *práxis* libertadora e anticolonial, sendo que seu método compunha uma ideia de alfabetização implicando pensar que aprender a ler e a escrever, não se resumem simplesmente a aprender códigos, mas a aprender outras maneiras de ler, escrever e narrar o seu próprio mundo. Portanto, a alfabetização implicaria iniciar pelas questões da vida de cada um dos estudantes. Deste modo, as palavras e os temas geradores, centrais para seu modo de alfabetização, provêm de palavras do mundo desse estudante. Ou seja, este processo de alfabetização convida o estudante a partir do seu mundo imediato, de suas interpretações de mundo e de suas narrativas já conhecidas; a problematizar seu mundo, tomando distância dele e a ele agregando novas interpretações críticas às já conhecidas; formando um novo olhar perante a vida social, agora com a consciência mais autônoma e com maior diversidade de perspectivas alternativas.

Além disso, o autor faz uma distinção entre a leitura mecânica como é comumente vista nos ambientes educativos, que segue uma tradição hegemônica, e a leitura crítica da realidade, a qual suas reflexões pretendem apontar como meio complementar a uma transformação estrutural da sociedade. Para muitos currículos escolares, responsáveis e professores, o ato de ler consiste na capacidade de ordenar letras, sílabas e palavras de forma que os caracteres unidos possuam algum significado conforme a língua daquele local e formem uma correspondência fonética com a palavra falada. Todavia, para Freire, esta é uma visão reducionista do ato de ler, pois uma educação significativa, transformadora e libertária não limita todo o potencial que uma real leitura pode fornecer na alfabetização e mesmo na pós-alfabetização. E mais, sendo que uma educação apolítica e neutra é impossível, a leitura mecânica, que se pretende neutra, só pode favorecer os poderes já

estabelecidos, os dominantes, as metrópoles, de maneira extremamente política, no sentido da manutenção das injustiças e desigualdades presentes.

Inicialmente nos é exposto que as primeiras leituras que efetuamos, ou seja, as interpretações que fazemos do nosso mundo imediato, nos nossos primeiros anos de vida, são cheias de possibilidades, de textualidades. Além do que, constituem-se nos primeiros contatos com o mundo pelos quais nos valem de nossas atividades perceptivas para, a nosso modo, ir compreendendo os muitos elementos com os quais nos deparamos. Essas primeiras leituras também são chamadas de leitura do mundo e são apresentadas pelo autor sempre em relação dialógica com a descoberta das primeiras palavras, quando conta de sua experiência pessoal de alfabetização:

A decifração da palavra fluía naturalmente da 'leitura' do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (FREIRE, 1989, p.11).

Da *leitura inicial do mundo* é apontada uma progressão, ou um aprimoramento desta, conforme mais ele utilizava sua atividade perceptiva para incorporar os diversos elementos que se apresentavam: “Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo” (FREIRE, 1989, p.11). Tal aprimoramento da leitura aponta para a constituição de uma *inteligência do mundo* anterior a leitura da palavra.

Sobre a singularidade e a novidade que nascem da leitura do mundo inicial recai a crença da abertura para uma transformação democrática de toda a sociedade. Em Freire, os atos de “ler e escrever são no fundo indicotomizáveis” (FREIRE, 1989, p. 11), de modo que para realizar uma leitura inicial do mundo, a pessoa também realiza uma certa escrita inicial do mundo, isto é, as interpretações que vão sendo criadas nos contatos com o seu mundo. Essas interpretações vão encontrando meios para manifestarem-se nas narrativas que circulam dentro de seu grupo afetivo, sendo comum que as manifestações desta escrita ou reescrita inicial se deem pela palavra falada:

este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p.13).

Levando isso em consideração, temos que a leitura da palavra deve ser adquirida de modo que não silencie, nem sufoque a inteligência do mundo que a precede, mas a provoque. Esta inteligência do mundo equivale a uma leitura da realidade mesma que a pessoa faz antes da alfabetização e junto dela. Na interpretação desta inteligência do mundo criam-se formas iniciais de escritas de mundo, ou melhor, de reescritas de mundo, formuladas antes mesmo do uso da palavra escrita e já encontram alguma correspondência com a palavra falada.

Após exposição dessas importantes formas de leitura e de escrita iniciais, podemos adentrar uma das ideias mais centrais em Freire, a leitura da *palavramundo*. Podemos descrever em outras palavras os processos que tal termo implica como a leitura crítica da palavra no mundo, isto é, em relação a seu contexto inicialmente mais imediato, que implica uma reescrita crítica da realidade, resultando em sua aprimorada compreensão crítica.

Dois afirmativas do autor nos ajudam a compreender o cerne semântico do conceito *palavramundo*. A primeira: “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” consegue captar a vida e o movimento dos repertórios e das formas que são utilizados em sociedade. Aqui vemos que Freire se contrapõe a qualquer forma de elitismo que pretenda conservar as convenções estipuladas pelas classes dominantes, o que fica evidente no seguinte trecho, quando conta de sua experiência como professor de português.

A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado (FREIRE, 1989, p.11).

A segunda diz que a “compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p.9). Nesta, o autor combate uma “visão mágica da palavra escrita”, já que muitas

vezes, até mesmo estudiosos e intelectuais caem no equívoco de valorar mais a quantidade de leitura do que a qualidade da leitura, ou melhor, desprezam uma real leitura de textos e recaem em uma memorização mecânica que não considera a profundidade de um adentramento semântico apropriado no ato da leitura, o que se daria relacionando devidamente texto e contexto. Este mecanicismo ofuscaria a leitura da *palavramundo* e conseqüentemente prejudicaria a busca pelo acesso mais próximo ao “objeto de que o texto fala”.

Freire concebe em sua *práxis* um modo horizontal e dialógico de aplicação de suas teorias, os círculos de cultura. Neles, a leitura da *palavramundo* “envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p.13). Os círculos de cultura se dedicam à alfabetização e à pós-alfabetização de adultos, vistas como “um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (FREIRE, 1989, p.13). Há todo um cuidado, uma preparação, de maneira que “as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua *real linguagem*, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos” (FREIRE, 1989, p.13). As citadas palavras são conhecidas como “palavras geradoras” que fundamentam o material didático para a realização da alfabetização.

Assim delinea-se a leitura da *palavramundo* como uma nova leitura da realidade, uma leitura mais crítica que a leitura de mundo inicial, que comporta as relações entre a palavra e o contexto lidos. Uma leitura que “possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente de sua indigência”. (FREIRE, 1989, p.14), ou seja, uma leitura que desnaturalizava a situação de exclusão em que se encontravam e incitava-os a buscar respostas para compreender socialmente e historicamente tal situação.

Deste modo, a compreensão crítica da realidade desenvolvida dentro e fora das escolas, fundamentada em sua leitura crítica, resultaria em uma profunda transformação social, ou reescrita crítica da realidade. Para ele, a transformação social não mais pode ser vista de forma simplista, que aposta primeiro na mudança das consciências que desencadeariam uma posterior mudança na sociedade “como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real”. E sim, deve ser “percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem

dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma nem outra” (FREIRE, 1989, p.19). E vai além, afirmando: “é da intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais” (FREIRE, 1989, p.18).

No sentido de organizar espaços pedagógicos, como os círculos de cultura e as bibliotecas populares, Freire propõe ainda que estes espaços sejam encarregados das tarefas de alfabetização e pós-alfabetização, por meio

das palavras e dos temas geradores, [que] não podem deixar de propor aos educandos uma reflexão crítica sobre o concreto, sobre a realidade nacional, sobre o momento presente - o da reconstrução (...) [e assim] contribuam para que o povo, tomando mais e mais a sua História nas mãos, se refaça na feitura da História. Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado (FREIRE, 1989, p.24).

O conceito de leitura crítica da realidade em Freire implica também uma certa reescrita da história, onde o povo constrói seu protagonismo considerando suas maneiras singulares de leitura, escrita e compreensão de mundo iniciais, antes mesmo do uso da palavra escrita. Deste modo, os conceitos de consciência histórica e de historicidade transcultural podem nos dar algumas pistas dos modos de aplicação desta reescrita crítica da história no próprio ensino de história.

Esta reflexão sobre leitura crítica da realidade nos abre a possibilidade de desnaturalizar a própria ideia dominante de historicidade na cultura ocidental. Desse modo, compreendemos que um ensino crítico de história envolve também a crítica do próprio conceito de história que é manejado na relação de ensino-aprendizagem. Os conceitos de consciência histórica e historicidade transcultural nos permitem trabalhar a variedade de possibilidades de conceber o ser no tempo, e com isso a história, destacando suas diferenças de cultura para cultura, e mesmo dentro de cada cultura.

Consciência histórica e historicidade transcultural

Destacamos uma linha divisória entre as tradições de pensamento que influenciam estes dois conceitos. A que origina o conceito de consciência histórica em foco neste estudo baseia-se em uma evidente dicotomia entre razão e emoção,

ênfatizando os processos de desenvolvimento racional e as intencionalidades sob o controle do indivíduo como seus interesses maiores de estudo. Rüsen, expoente deste entendimento de consciência histórica, muito se apoia nos aportes da filosofia hermenêutica alemã e promove uma certa abertura às elaborações antropológicas, porém ainda no terreno da Teoria da História e a partir do paradigma da formalização de uma Ciência Histórica (DUARTE, 2017, p. 351-353).

A consciência histórica abrangeria marcadores universais com “a soma das operações mentais que tornam a experiência do passado presente, abrindo orientações dotadas de sentido para o agir e sofrer humanos no tempo” (OLIVEIRA, 2014, p.2). Este entendimento do conceito diverge de outro entendimento concorrente, o de Agnes Heller, sendo que

para Heller o indivíduo não mobiliza sua consciência histórica intencionalmente, mas a utiliza com a necessidade de atribuir significado a fluxos sobre o qual não possui controle. Ele a vivência desde a percepção de sua própria historicidade, até a inserção da consciência em diferentes contextos da história humana. Ela é, de modo geral, inerente ao estar no mundo. Rüsen, por outro lado, advoga sobre a intencionalidade do agir no tempo, afinal os seres humanos só podem agir no mundo se o interpretarem e interpretarem a si mesmo de acordo com suas intenções (MARRERA; SOUZA, 2013, p.2).

Deste modo, Rüsen enfatiza uma noção de razão que se separa dos fenômenos inconscientes, como se a razão pudesse subjugar a incerteza, ou mesmo que a intencionalidade racional fosse o único modo de ação com sentido no mundo e no tempo.

O conceito também implica uma noção de progressão temporal, onde pode-se adquirir mais consciência histórica conforme os indivíduos acumulem mais apuradas interpretações de si e do mundo no tempo, superando, assim as consciências tradicional e exemplar e atingindo a consciência histórica crítica

uma consciência histórica que busca afirmar uma contra-narrativa (...) ela é uma estrutura de pensamento que se opõe aos tipos tradicional e exemplar. A consciência histórica crítica percebe as transformações do homem no tempo, resistindo às permanências da moral dominante (MACEDO, 2016, p. 346).

Ainda quanto a consciência histórica crítica conforme Rüsen (2011), as

narrações deste tipo formulam pontos de vista históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros. Por meio dessas histórias críticas dizemos 'não' às orientações temporais predeterminadas de nossa vida. [...] Sua contribuição aos valores morais se encontra em sua crítica dos valores. Desafia a moral apresentando o seu contrário. As narrações críticas confrontam os valores morais com a evidência histórica de suas origens ou consequências imorais (apud MACEDO, 2016, p. 346).

Veja que este conceito não pretende questionar o que se entende por orientação histórica neste contexto, centra-se em “negar as orientações temporais (Rüsen, 2001; 2011) que predeterminam a vida do homem” (apud MACEDO, 2016, p. 347).

Por outro lado, a historicidade enfoca os processos que marcam as heterogeneidades culturais que modulam relações singulares de cada povo com o tempo e com a história. Ou seja, considera mesmo os processos que superam a consciência do sujeito, bem como as ponderações conscientes ou pré-conscientes que formam parte de suas intencionalidades. É um conceito desenvolvido para uma escrita da história que combata a redução dos marginalizados na historiografia, de modo que visa traduzir as significações culturais ímpares, atribuídas ao jogo entre as noções de tempo de cada grupo cultural em relação à tradição historiográfica hegemônica, sem se permitir realizar uma redução, muito menos uma violência normativa contra as heterogeneidades histórico-culturais estudadas. Em suma, pretende expressar historicidades heterogêneas e mostrá-las, considerando as assimetrias com relação às historicidades hegemônicas. Mesmo que estas historicidades desrespeitem a divisão nítida entre razão e emoção ou mesmo a apartação de passado e futuro do presente.

Mas comecemos do início. É possível definir história como um conceito *universal*, já que a experiência comum da passagem do tempo é consensual, mas também *particular*: na dimensão dos eventos e quando o acontecimento é culturalmente valorizado. A história pode, ainda, ser tomada como uma *disciplina*, ou como uma *categoria fundamental*. Nesse último sentido, e nos termos de Durkheim, estaríamos lidando com uma "categoria básica do entendimento", um *a priori*: não há sociedade que não construa sua noção de tempo, mas cada cultura a realiza empiricamente de forma diversa (SCHWARCZ, 2005, p.120).

Ademais, associamos ao conceito de historicidade, a modalidade da transculturação, uma maneira latino-americana de entender a forma em que o conceito pode operar. A transculturação

não deve ser confundida com a 'aculturação' definida posteriormente por Alfredo Bosi em *Dialética da Colonização* (1992), palavra que designa o fenômeno advindo do contato entre sociedades dessemelhantes, que pode ocorrer em diferentes períodos da história, consistindo em um processo de submissão social; nem com o conceito de 'deculturação', apresentado pelo antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro em *As Américas e a Civilização: Processo de formação e causas do desenvolvimento cultural desigual dos povos americanos* (1970), que se refere ao processo de total substituição de um elemento cultural por outro, ou ainda, a adoção gradual de um elemento novo em detrimento de outro mais antigo - mas sim como uma transição e uma fusão entre grupos culturais interagentes, na qual, ainda que implique uma perda de traços culturais anteriores, há um ganho de novas feições, por meio da junção, recomposição, seleção, absorção e reformulação dos valores que regem o sistema cultural (MARÇAL; VIEIRA, 2019, p. 480-481).

Assim, para Ortiz, a transculturação se daria

em três momentos: na [parcial] 'desculturação', na qual há a perda dos componentes culturais do povo dominado; por conseguinte, na 'incorporação' de uma cultura externa imposta e, ao fim, em uma 'neoculturação', entrelaçamento dos elementos culturais tradicionais aos externos adquiridos gerando novas configurações culturais (MARÇAL; VIEIRA, 2019, p. 481).

A historicidade transcultural, portanto, não desconsidera a desigualdade de poder entre diferentes culturas, muito menos as parciais perdas culturais que os conflitos sociais efetivam, porém, centra-se no jogo cultural, na mistura entre as diferentes temporalidades e formas de se relacionar com a história e na síntese original resultante deste jogo conflituoso. Neste sentido, este conceito pretende fazer emergir historicidades alternativas que confrontem a historicidade hegemônica, eurocêntrica, a qual permeia as instituições de nossas sociedades latino-americanas, bem como o discurso histórico tradicional. Deste modo, produzindo também novas formas de orientação temporal não reduzidas ao historicismo hegemônico (SABINO, 2019, p. 23).

Agora, já ficam mais evidentes as divergências entre consciência histórica e Historicidade transcultural. Esta última abrange processos que não necessariamente ocorrem conscientemente para o agir no mundo e permite diferentes configurações temporais, de acordo com padronizações específicas, enquanto a consciência histórica crítica em Rüsen sustenta a agência intencional dos sujeitos históricos conforme mais se apropriam conscientemente dos acontecimentos históricos, assim se orientando pelo agir no tempo: estudando o passado, estando no presente e vislumbrando o futuro.

O potencial da leitura crítica da realidade em Freire para os atos de ensino-aprendizagem históricos

A leitura crítica da realidade em Freire entende uma certa conscientização para a transformação social, porém libera os grupos populares educandos a agirem orientados por uma temporalidade própria. O protagonismo histórico dos sujeitos subalternizados almejado por Freire em sua *práxis* pode ser considerado de diferentes maneiras.

De certa forma, esse protagonismo histórico implica o conceito de leitura crítica da realidade em Freire, intimamente associado a seus métodos de alfabetização e de pós-alfabetização, os quais são pensados especialmente para a população adulta e socialmente marginalizada. Tal processo concorda com a consciência histórica de Rüsen quanto à

constituição do sentido histórico a partir de categorias como experiência, interpretação e orientação [...]. Essas três operações são pensadas de forma a elaborar sentido ao indivíduo em relação ao tempo para, por meio da aprendizagem histórica, auxiliá-lo na vida cotidiana (OLIVEIRA, 2021, p. 1).

Por um lado, Freire prega uma conscientização para uma leitura correta da *palavramundo* e crítica da realidade, relacionando texto e contexto, isto é, ideias pensadas em uma base de continuidade histórica já que pressupõe um aprimoramento progressivo desta conscientização crítica da realidade. Por outro lado, sua *práxis* também abre espaço para a contingência, para a fala dos sujeitos marginalizados e a escuta ativa dos educadores populares, para validarem suas leituras e escritas iniciais de mundo, formuladas antes mesmo da apropriação da cultura hegemônica da escrita. Ou seja, mesmo que estas escritas iniciais ponham em xeque a noção de um passado mais estável, ou mesmo antecipem o futuro como premonição ou repetição de algo já sabido. Tais leituras e escritas iniciais da realidade, mesmo que influenciadas pela tradição, podem escapar à continuidade pretendida nas narrativas históricas tradicionais. Deste modo, ao valorizarmos as historicidades alternativas no ensino de história, isto pode gerar abertura para “uma ideia da educação como figura da descontinuidade: pensar a transmissão educativa não como uma prática que garanta a conservação do passado ou a fabricação do

futuro, mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir” (LARROSA apud OLIVEIRA, 2021, p. 4).

Conclusão

A importância sociocultural relegada aos sonhos pode expressar os cuidados necessários à *práxis* do ensino de história. Afinal, de que maneira a consciência histórica interpreta narrativas divergentes das que compõem a representação da noção dominante de historicidade? Por exemplo, como essa consciência absorve culturas que possuem narrativas oníricas como estruturantes de sua relação com o passado? Os sonhos não podem ser considerados como uma forma com múltiplas camadas de consciência popular? Tais questões podem nos mostrar as limitações de considerar a consciência histórica crítica como meio privilegiado e único para o agir no tempo, ou mesmo de fornecer orientação para os sujeitos projetarem futuros. Percebemos então que apesar de Rüsen incorporar muito do pensamento antropológico em sua teoria, sua obra ainda está muito enclausurada no discurso historiográfico tradicional (HODGES, 2015, p.516/517).

Podemos ver quão ambiciosas e engajadas são as proposições pedagógicas de Paulo Freire, quando, a partir do ato de ler, vai desvendando várias das nuances ligadas a ele e as que o compõem. Fica nítida a centralidade legada aos processos interpretativos presentes na subjetivação das pessoas, destes, ressaltada a singular inteligência do mundo produzida pelos sujeitos cujos processos constituintes principais são as inéditas formas de ler o mundo e escrevê-lo.

Porém, esta leitura não pode silenciar, ou de alguma forma impedir que os sujeitos expressem suas palavras e contem sua história em seus próprios termos. Contar a história em seus próprios termos não significa apenas controlar a seleção dos fatos e o conteúdo das narrativas históricas, mas poder expressar sua história a partir das especificidades de seu conceito de história e da forma como sua cultura concebe a relação com o passado. Portanto, trabalhar a consciência histórica no ensino de história não pode abdicar da historicidade transcultural, ainda mais quando os educandos são provenientes de comunidades indígenas, quilombolas ou imigrantes. Desse modo, preserva-se algo mais do que determinados registros históricos, mas as singularidades na visão de mundo e na relação com o tempo, dos sujeitos do conhecimento histórico. Assim, aos educandos é permitido e estimulado

que sejam sujeitos de sua própria história, isto é, que possam manifestar suas maneiras únicas de ler e escrever o mundo, ou mesmo de compreender os acontecimentos históricos e colocá-las em diálogo igualitário e crítico com as demais.

Referências:

CRISTI, M. A., & GARCÍA, X. M. **Reflexiones sobre el Método Paulo Freire. Más allá de un metodología, una praxis política.** Uberlândia: EDUFU - EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, vol. 32, nº66, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/41017/25985>> Acesso em: 21 jul. 2022.

DUARTE, L. S. Historik 2: Entrevista com o professor Jörn Rüsen. **Revista de Teoria da História**, Vol. 17, Núm. 1, p. 378–407, JUL/2017. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/48052>> Acesso em: 21 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUCHS, Eckhardt; STUCHTEY, Benedikt. **Across Cultural Borders: Historiography in Global Perspective.** Rowman and Littlefield Publishing Group, 2013.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo.** Tradução de Andréa S. de Menezes, Bruna Breffart, Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HARTOG, François. Tempo, História e a Escrita da História: a ordem do tempo in. **Revista de História**, USP, nº. 148, p. 09-34, 2003.

HODGES, Matt. Reinventing “History”? **Routledge Taylor & Francis Group - History and Anthropology**, online, vol. 26, nº. 4, 515–527, 2015.

MACEDO, André L. N. Heróis sepultados e heróis vivos: o que os livros didáticos têm a dizer sobre a fundação da nação? **Revista Expedições - Teoria da História & Historiografia**, Morrinhos, ano 7, nº 2, ago/dez de 2016.

MARÇAL, Marcia R.; VIEIRA, Maria C. M. Reflexões sobre o conceito de transculturação: Da antropologia de Fernando Ortiz à inserção na literatura Latino-Americana por Ángel Rama, identificada na obra de Ricardo Guilherme Dicke. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, online, v. 11, nº 01, jan-jul/2019. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/513.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2022.

MARRERA, Fernando M.; SOUZA, Uirys A. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. **PPGH-UNISINOS – Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH
Número 24 / janeiro – junho 2022

vol 2, nº 6, ago/2013. Disponível em:

<<http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/256/209>> Acesso em: 21 jul. 2022.

OLIVEIRA, André F. Os Afetos no ensino de história sobre a ditadura de 1964.

ANPUH-Brasil, Rio de Janeiro, ed. 31, 2021. Disponível em:

<https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1628815758_ARQUIVO_930cf46f539bde08cb17af9ad5003d96.pdf> Acesso em: 21 jul. 2022.

OLIVEIRA, Thiago A. D. Consequências da teoria da narrativa histórica para a didática da história: algumas possibilidades para a práxis dos professores. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, dez/2014. Disponível em: <

<https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/33585/17756>> Acesso em: 21 jul. 2022.

ORTIZ, Fernando. **El contrapunteo cubano del azúcar y del tabaco**. Santa Clara :Dirección de Publicaciones - Universidad Central de Las Villas, 1963.

PALMIÉ, Stephan. STEWART, Charles. Introduction For an anthropology of history.

Hau- Journal of Ethnographic Theory, Londres, 2016. Disponível em:

<<https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.14318/hau6.1.014>> Acesso em: 21 jul. 2022.

SABINO, André F. D. R. **Historicidade no Templo Chen Tien de Foz do Iguaçu**

(1996-2019): concepções de tempo no Budismo Terra Pura a partir de fontes narrativas, iconográficas e materiais deste ícone regional. 2019. 115 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História - América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5611>> Acesso em: 21 jul. 2022.

SCHWARCZ, Lilia. Questões de fronteira - Sobre uma antropologia da história.

CENTRO BRASILEIRO DE ANÁLISE E PLANEJAMENTO (CEBRAP) - Novos estudos, São Paulo, (72), Jul/2005. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/nec/a/tPhP3RSjMbMTQvVq5WJmwkM/?lang=pt>> Acesso em: 21 jul. 2022.

SILVEIRA, Aline D. Temporalidade, historicidade e presença em uma análise do

prólogo do Picatrix (séc. XIII). **Revista história da historiografia**, Ouro Preto, nº 22, p. 185-201, dez/ 2016. Disponível em:

<<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1028/655>> Acesso em: 21 jul. 2022.

A APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM NARRATIVAS DESENHADAS

*Daniele Sikora Kmiecik – SEED-PR⁴
danysikora@yahoo.com.br*

*Ana Claudia Urban – UFPR/LAPEDUH⁵
claudiaurban@uol.com.br*

Resumo: Este texto apresenta alguns elementos teóricos e empíricos relacionados à uma pesquisa desenvolvida no âmbito no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR entre 2018 e 2020. Trata-se uma pesquisa de natureza qualitativa que teve por finalidade a investigação do processo de Aprendizagem Histórica de 12 jovens estudantes do Ensino Médio, com idade entre 15 e 18 anos, de uma escola pública do Estado do Paraná, realizada pela professora/pesquisadora com seus estudantes em ambiente virtual (*Google Meet*). Teoricamente, a pesquisa considerou os pressupostos do campo da Educação Histórica e uma forma de relacionar a Aula Histórica (SCHMIDT) aos procedimentos da pesquisa-ação com vistas à construção de narrativas históricas em forma de desenho. Conceitos como de narrativas históricas (RÜSEN), consciência histórica (RÜSEN), história difícil/controversa (VON BORRIES; SCHMIDT), cultura escolar, cultura juvenil (SNYDERS) e cultura histórica (RÜSEN) ancoraram as discussões. Descreve-se o processo de elaboração narrativa de uma estudante. Na investigação foi possível perceber os movimentos realizados pelos estudantes no processo de seleção e estudo das fontes históricas, bem como, a aprendizagem histórica e a consciência histórica expressa em desenhos.

Palavras-chave: Educação Histórica. Aprendizagem Histórica. Consciência Histórica. Narrativa Histórica. Desenho.

Introdução

A partir de experiências e inquietações vivenciadas em aulas de história emergiu a necessidade de investigar a Aprendizagem Histórica de jovens estudantes do ensino médio a partir do referencial teórico-metodológico do campo da Educação Histórica.

Entendendo que a Aprendizagem Histórica se efetiva a partir das relações entre as experiências do passado, compreensões do presente e perspectivas de futuro e que essa orientação temporal é compreendida como consciência histórica (RÜSEN, 2014), construiu-se um percurso investigativo que tomou por objeto de estudo o processo de aprendizagem histórica e formação da consciência histórica

⁴ Mestre em Educação. Professora de História.

⁵ Doutora em Educação. Professora do Setor de Educação/UFPR. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH).

expressa em narrativas históricas realizadas por jovens estudantes sob a forma de desenho.

Destaca-se que a pesquisa não teve a intenção de classificar, criar níveis de classificação da aprendizagem dos jovens estudantes ou analisar os desenhos, e sim, analisar como os jovens estudantes articulam os conteúdos substantivos da história e a cultura histórica nos processos cognitivos de atribuição de sentido e constituição da consciência histórica expressa em narrativas históricas.

Referencial teórico

Na perspectiva da Educação Histórica, a Aprendizagem Histórica é entendida a partir da relação que os sujeitos estabelecem entre os conceitos substantivos e os conceitos de natureza epistemológica da história, ou seja, como “um processo mental em que as competências ganhas são necessárias para orientar a própria vida por meio da consciência histórica presente na cultura histórica já existente na própria sociedade” (RÜSEN, 2015, p. 24).

A partir da consciência histórica, os sujeitos “interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 57).

Entende-se assim, que a consciência histórica tem a função prática de conferir uma direção temporal à realidade que seja capaz de guiar a ação intencionalmente, por meio da memória histórica. Esta função, chamada de orientação temporal tem lugar na vida prática, onde o conhecimento histórico se articula com a identidade, em direção ao agir, constituindo-se assim, como um processo de Aprendizagem Histórica que se expressa por meio de narrativas históricas (RÜSEN, 2014).

Nesse sentido, Rüsen (2010; 2014) afirma que para realizar a função de orientação temporal e constituição de sentido, a consciência histórica operacionaliza a competência narrativa interligando seus três elementos constituidores: conteúdo (experiência histórica), forma (interpretação histórica) e função (orientação histórica).

Através das operações da consciência histórica – experiência, interpretação e orientação – ocorre a dinâmica de atribuição de sentido “da” e “na” vida prática dos sujeitos.

Ao se referir à constituição de sentido, Rüsen (2010) afirma que o:

“Sentido” articula percepção, interpretação, orientação e motivação, de maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo. Sentido histórico na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal do mundo humano, tanto baseada na experiência quanto orientadora e motivadora do agir. Também na relação do homem com si mesmo, o tempo é interpretado em consecução, de modo que seja alcançado um mínimo de consistência do “eu”: a identidade histórica (RÜSEN, 2010, p.156).

A dinâmica de constituição de sentido como elemento central da Aprendizagem Histórica na perspectiva da Educação Histórica foi apresentada por Jörn Rüsen em sua Matriz da Didática da História, a partir da qual e, especialmente, das inúmeras pesquisas brasileiras realizadas em espaços escolares, a pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt, desenvolveu a Matriz da Aula Histórica.

Contemplando a 1) investigação das carências/interesses da vida prática dos estudantes; 2) seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem; 3) exploração metodológica de fontes históricas; 4) comunicação/expressão da consciência histórica dos estudantes por meio da narrativa; 5) avaliação/metacognição; o movimento de Aprendizagem Histórica proposto pela matriz da Aula Histórica, desenvolve o pensamento histórico ao relacionar as demandas da vida prática com a ciência da história e retornar à vida prática dos estudantes, conferindo sentidos e significados, de modo que, tornar presente o passado, significa reconstruí-lo (SCHMIDT, 2020).

Apresentada em 2016, a Matriz da Aula Histórica foi reestruturada em 2020, com a inserção das categorias de *cultura*, fundamental à articulação das relações entre a vida prática (práxis) e ciência, e as categorias *patrimônio*, *memória* e *história controversa* (SCHMIDT, 2020).

Também foram inseridas na Matriz da Aula Histórica as categorias de *cultura escolar*, *cultura da escola* e *cultura infantil e juvenil*.

Para Rüsen (2015; 2016) a cultura histórica se define como o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, ou seja, o suprassumo da constituição de sentido pela consciência histórica. Deste modo, percebe-se uma relação dialética entre a consciência histórica e a cultura histórica.

Ao tematizar o processo e a capacidade da consciência histórica em constituir sentidos, Rüsen (2016) indica a existência de três dimensões: a política, a cognitiva e a estética, justificando que a análise dos procedimentos, fatores e funções de cada uma delas, permite a elaboração de um perfil dos fenômenos da cultura histórica.

A dimensão política da cultura histórica considera a perspectiva do assentimento ou rejeição por parte dos sujeitos em relação as necessidades de legitimação demandadas pelas organizações políticas e institucionais, e neste ponto, a memória histórica desempenha um papel relevante (RÜSEN, 2016). Para Martins (2012), a questão da legitimidade se ancora na memória histórica da coletividade ou, por vezes, apenas na memória da coletividade dominante.

A dimensão cognitiva da cultura histórica se realiza por meio da História como ciência e de seus processos metodológicos na regulação das operações da consciência histórica, portanto, “trata-se do princípio de coerência do conteúdo, que se refere à fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas que são utilizadas para a sua interpretação” (RÜSEN, 2016, p. 71). Nesse sentido, o tratamento científico das fontes faz com que a cultura histórica presente, encontre-se no passado e em seus vestígios, evitando assim o subjetivismo incontrolado e a objetividade absoluta (MARTINS, 2012).

Na dimensão estética da cultura histórica, as memórias históricas aparecem sobretudo na forma de criações artísticas produzidas pela percepção, interpretação e orientação de seus criadores, mesmo que as vezes, pareçam estar longe de uma verdadeira memória histórica. Assim, compete à cultura histórica, revelar “o estético no histórico e torna-lo visível como algo essencial para o trabalho rememorativo, que leva a cabo a consciência histórica” (RÜSEN, 2016, p. 66).

Assim, o desenho como narrativa histórica precisa se alicerçar sobre a experiência do passado contido nas fontes históricas para adquirir o status de histórico. Não se trata de uma representação do passado em desenhos, mas da expressão estética de uma consciência histórica marcada pela experiência do passado, pela subjetividade e intersubjetividade.

A narrativa histórica é um produto da cultura histórica, uma vez que o processo cognitivo, ao considerar a intersubjetividade, traz para a narrativa histórica elementos da cultura escolar, da cultura infantil e juvenil, das experiências e vivências cotidianas, da identidade individual e coletiva, das memórias históricas e do posicionamento social e político do estudante (KMIECIK, 2020).

Autores como Dubet e Martuccelli (1988) e Snyders (1988), chamam a atenção para as barreiras existentes entre a cultura juvenil e a cultura escolar, que por vezes ecoam na aprendizagem.

Segundo Snyders (1988), a “cultura primeira”, adquirida por meio de experiências não sistematizadas com o mundo e socializações não metódicas com os outros, traz satisfação, mas é uma satisfação insuficiente, que somente se torna completa ao articular-se à “cultura elaborada”. Portanto, cabe à cultura escolar relacionar as vivências presentes na cultura juvenil à cultura elaborada.

No caso do ensino de história, significa possibilitar ao estudante o movimento de aprendizagem histórica fundamentado na relação entre a vida prática e a ciência da história, onde as operações da consciência histórica processam os conteúdos substantivos construindo narrativas históricas.

Entre os conteúdos substantivos, os mais marcados por carências de orientação são “temas controversos” (SCHMIDT, 2020), também denominados de “história difícil” (VON BORRIES, 2016; SCHMIDT, 2015).

Segundo Von Borries (2016), é difícil para uma sociedade tratar de histórias que envolvem dor, danos, culpa e vergonha, pois “não é somente um processo cognitivo, mas também uma questão de emoções, estética e julgamentos morais” (VON BORRIES, 2016, p. 35), que almejam versões plausíveis da narrativa histórica que possibilite lidar com o presente.

A partir destes pressupostos, desenvolveu-se um percurso investigativo sustentado pelo conceito substantivo de Guerra do Paraguai e pelo conceito epistemológico de narrativa histórica.

Percurso metodológico

Ancorado nos princípios da pesquisa qualitativa embora tenha considerado alguns elementos de ordem quantitativa, o estudo adotou objetivos compatíveis com a pesquisa descritiva e interpretativa e procedimentos que a classificam como uma pesquisa-ação, conforme perspectiva de Thiollent (2003) e de Tripp (2005).

A pesquisa-ação:

(...) se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado é limitada pelo contexto e pela ética na pesquisa (TRIPP, 2005, p. 447).

Na pesquisa-ação existe uma forte interrelação entre as intervenções e a produção do conhecimento fazendo do pesquisador não somente um observador, mas também um participante, que no caso dessa pesquisa, se traduziu pela figura da professora pesquisadora.

O estudo principal se deu no ano de 2020 e devido as medidas adotadas no enfrentamento da pandemia de COVID-19 e da suspensão das aulas presenciais, a sala de aula cedeu lugar aos encontros virtuais via plataforma *Google Meet*, durante os quais foram adotadas pela professora pesquisadora, estratégias de observação, anotação e gravação de áudio e vídeo.

Participaram da pesquisa 12 jovens estudantes com idade entre 15 e 18 anos, das três séries do Ensino Médio do Colégio Iria Borges, voluntários e devidamente autorizados pelos termos de assentimento e consentimento, conforme determinação do Comitê de Ética em pesquisa da UFPR.

Considerando o movimento metodológico da Matriz da *Aula Histórica* (SCHMIDT, 2020), organizou-se um cronograma de quatro semanas com dois encontros semanais, com duração média de uma hora cada um.

Na primeira semana realizou-se o levantamento e categorização das carências e interesses dos estudantes sobre a Guerra do Paraguai e a discussão de estratégias de acesso e construção do conhecimento histórico com base nas fontes históricas. Foram esclarecidas dúvidas acerca das fases de identificação, explicação e comentário do documento, tal qual proposto por Schmidt e Cainelli (2010), bem como, discutiu-se o conceito de narrativa histórica como expressão da consciência histórica na escrita, desenho, histórias em quadrinhos, poemas, músicas e outras formas de linguagem.

Na segunda e terceira semana procedeu-se o estudo conjunto das fontes históricas selecionadas pelos próprios estudantes.

Na quarta semana os estudantes expressaram sua aprendizagem histórica por meio da elaboração de uma narrativa histórica em forma de desenho. Para este momento, adotou-se a estratégia de redução do grupo, de forma que os estudantes puderam optar pelo atendimento individualizado, em dupla ou trio.

Os dados empíricos foram analisados à luz dos princípios epistemológicos da teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2010; 2014; 2015) e de categorias da Matriz da Aula Histórica (SCHMIDT, 2020).

Resultados

Considerou-se como objetos da análise: as carências e interesses dos estudantes sobre a Guerra do Paraguai, os critérios utilizados para a seleção de fontes históricas e as operações da consciência histórica – experiência, interpretação e orientação – no processo de aprendizagem histórica e os sentidos expressos nas narrativas históricas em forma de desenho.

Em relação aos conhecimentos, carências e interesses dos estudantes, observou-se a associação do conteúdo substantivo com a categoria de história difícil, especialmente expressa em relação às crianças que atuaram como soldados nas batalhas, sinalizando assim carências e interesses relacionadas aos agentes históricos como os escravos, indígenas, mulheres e crianças, presentes nas batalhas e nos acampamentos ou mesmo, que tiveram suas trajetórias marcadas direta ou indiretamente pelo conflito.

Dentre as fontes selecionadas, metade delas eram escritas, uma fonte fílmica e cinco iconográficas. Das fontes escritas, uma era primária e duas eram narrativas didáticas.

A estratégia de possibilitar ao estudante a busca de fontes históricas revelou aspectos da cultura juvenil, da cultura escolar e da cultura histórica.

Alguns elementos da cultura escolar puderam ser observados no processo de seleção das fontes, como por exemplo, a opção por fontes secundárias, consideradas mais acessíveis pelos estudantes, e a busca de fontes em cadernos escolares de anos anteriores ou que pertenceram à amigos e familiares. Elementos da cultura da juvenil se fizeram presente na opção por fontes visuais, consideradas mais “atrativas e interessantes”.

Ao afirmar que “tem muita coisa que não se sabe” sobre a Guerra do Paraguai, uma estudante sinalizou para uma demanda da cultura histórica, uma vez que não se trata apenas de conhecer e compreender a guerra, mas também, de compreender as causas e motivações dos silenciamentos.

Identificou-se alguns critérios que guiaram os estudantes no processo de seleção de fontes históricas como: o gosto por filmes e imagens; a credibilidade dos conteúdos do caderno escolar; e o desafio de novas experiências, como o caso do estudante que selecionou um artigo científico e da estudante que desafiou seu receio em relação às fontes visuais iconográficas.

Ficou evidente que o percurso feito pelos estudantes no processo de seleção das fontes históricas proporcionou o contato com diferentes temas e perspectivas historiográficas que impactaram diretamente na Aprendizagem Histórica, além disso, o exercício empírico de estudo da fonte foi alimentado com conhecimentos selecionados de outras fontes, como pode ser observado no percurso descrito pela estudante que selecionou a obra “Batalha do Riachuelo”, de Victor Meirelles:

Acho que foi uns 3 ou 4 sites, que eu pesquisei. Daí ficou mais claro, que nem essa história do Almirante Barroso, isso foi num site que eu descobri a estratégia dele (...) e também tive que pesquisar sobre o pintor (Estudante).

Depois de experienciar o passado e interpretá-lo a partir das carências de orientação do presente, os estudantes elaboraram suas narrativas históricas.

Segundo Schmidt (2020), é:

Importante ressaltar que as referências às fontes e uso de marcadores temporais podem ser considerados importantes indícios de que a narrativa das crianças e jovens tem uma natureza histórica (SCHMIDT, 2020, p. 139).

Assim, para que uma narrativa seja histórica, precisa considerar as fontes, as interpretações e problematizações dos documentos e o uso de marcadores temporais, além disso, segundo Rüsen (2014), precisa atender a três requisitos: estar ligada ao ambiente da memória, organizar a unidade interna das três dimensões do tempo por meio de um conceito de continuidade, e esclarecer a identidade do narrador e dos ouvintes, pois somente com estas qualidades, a narrativa histórica possibilita a orientação da vida prática no tempo.

A conexão entre o campo da ciência da história e a vida prática, se realiza por meio da narrativa histórica, pela expressão da maneira como foram operacionalizadas a experiência histórica e a interpretação histórica na direção da função orientadora da consciência histórica.

Entendendo que a elaboração narrativa envolve o exercício cognitivo de selecionar da consciência histórica as respostas às carências que originaram o processo de Aprendizagem Histórica, bem como, as respostas de carências e interesses que foram emergindo das relações com as fontes e com os conhecimentos construídos a partir das interações com os colegas e com a professora/pesquisadora, é possível compreender por exemplo, o fato da estudante

Ana (nome fictício) ter se dedicado à investigação de uma fonte escrita sobre a presença das crianças soldados no exército paraguaio e, sua narrativa histórica tenha expressado conhecimentos relacionados às causas do conflito.

Portanto, é importante o professor estar atento ao processo de Aprendizagem Histórica. No caso dessa pesquisa, a interação entre a professora pesquisadora e os estudantes durante o processo de elaboração narrativa com questões como: O que você aprendeu? O que gostaria de expressar em sua narrativa? Como pretende fazê-lo? Você conseguiu expressar? Que ideias você expressou? Como foi o processo? Como você avalia? possibilitou não apenas um ponto de partida para o estudante, como também, revelou a maneira como os estudantes mobilizaram os conhecimentos expressos no desenho.

Para explicitar, selecionou-se o processo de elaboração narrativa desenvolvido pela estudante Ana:

ANA: Se eu fosse escolher pela emoção, eu escolheria fazer minha narrativa sobre as crianças ou as mulheres, mas eu queria mostrar que, como a professora diz, as coisas acontecem por causa de vários fatores. Então eu pensei na questão das causas da guerra. Mas não sei como poderei colocar isso em um desenho.

PROFESSORA PESQUISADORA: O que você sabe sobre as causas da guerra?

ANA: Sei que uma questão era econômica, do comércio, saída para o mar... a outra explicação destaca a interferência e interesses dos ingleses, que também é uma questão econômica, e tem a explicação mais recente, sobre as questões econômicas, menos a parte da Inglaterra. Territoriais e políticas, lá do Brasil ser um Império.

PROFESSORA PESQUISADORA: Então o que, sobre as causas da guerra, você compreendeu e gostaria de expressar em sua narrativa?

ANA: Mas espera um pouco professora, na primeira aula minha internet estava ruim, mas eu lembro que a Karoliny falou que, nessa visão da História mais recente, entra a intromissão dos países aqui do sul da América na política do Uruguai. Do Partido Blanco e do Colorado ... Eu posso olhar na internet duas coisinhas? É que estou pensando em mostrar as causas da guerra usando um mapa e daí, como tem mais envolvidos ... que foi a guerra do Brasil, Argentina e Uruguai contra o Paraguai. Será que posso ver as bandeiras desses países para colocar no meu desenho?

Para a estudante, foi significativa a aprendizagem sobre o exército de crianças paraguaias que lutou na Batalha de Campo Grande, porém a necessidade de compreender como isso foi possível, a levou às causas do conflito apresentadas nos recentes debates historiográficos, nesse sentido, mais do entender a violência, o

processo de Aprendizagem Histórica possibilitou à estudante a orientação da vida prática ao fornecer elementos para a compreensão das relações de poder que permeiam as relações entre os sujeitos de uma sociedade e entre sociedades e povos distintos.

Para organizar os elementos cognitivos de sua narrativa, a estudante recorreu às fontes, as memórias e à consulta de elementos da cultura histórica disponíveis no meio virtual em busca de alguns marcadores temporais e espaciais.

FIGURA 1 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE ANA



FONTE: KMIECIK (2020).

Com sua narrativa histórica finalizada, a estudante explicou a relação entre os elementos gráficos e sua Aprendizagem Histórica:

Vou te mostrar o que eu fiz. Ali no Uruguai, perto dos navios comerciais eu coloquei um macinho de dinheiro para destacar o comércio e a questão econômica, coloquei as bandeiras e duas espadas cruzadas para mostrar que já tinha acontecido uma guerra antes no Uruguai e que já havia rivalidade entre eles, daí para colocar a questão da guerra, senão ninguém vai entender, eu coloquei os barcos para mostrar que a guerra seguiu pelo rio, passou pela fortaleza intransponível. Coloquei os barcos maiores para mostrar o poder militar da marinha e os barcos menores são do Paraguai, que tinha exército grande, mas não na parte da marinha. Coloquei acampamento, que toda guerra tem e daí, os bonequinhos, que são as pessoas, ficou difícil ... coloquei capacete para os militares, mas está meio difícil de distinguir, ficou pequeno. E coloquei uma coisa que lembrei. Quando eu estava no 1º ano, meu pai levou eu e meu irmão para viajar. Ele não gosta que a gente vá, diz que a estrada é perigosa, mas a gente foi com ele até a Argentina e eu visitei o marco da tríplice fronteira. Daí coloquei ali. Tá certo? Vou pintar que fica melhor de ver as coisas (Ana).

Observou-se que sua proposta inicial era expressar as causas da guerra, mas à medida que foi organizando as ideias e expressando-as graficamente, elementos relacionados às batalhas foram ganhando espaço mediante a necessidade de confirmar sua narrativa dentro do conteúdo da Guerra do Paraguai.

Neste e nos demais processos narrativos realizados no âmbito dessa pesquisa, verificou-se que: o processo de construção das narrativas históricas revelou a presença de elementos da cultura juvenil perceptíveis tanto nas interpretações do passado quanto no processo de seleção de fontes a partir de seus gostos e interesses por filmes e imagens; os recursos gráficos utilizados nas narrativas históricas, resultaram “da” e “na” aproximação do conteúdo escolar da história com a cultura do jovem, construindo sentidos e significados que orientam a vida prática dos sujeitos; e que as interações entre os estudantes e destes com o professor são fundamentais à Aprendizagem Histórica (KMIECIK, 2020).

Considerações

O processo de produção de narrativas históricas, descrito e analisado no estudo, revelou que o desenho não é uma imagem em si, mas um significado, em que pesam as relações entre forma e função, na articulação entre as dimensões cognitivas e estéticas da cultura histórica.

O desenho expressa a internalização do passado, que o sujeito relaciona consigo mesmo e com o presente ao narrar historicamente, ou seja, é forma de imprimir o estético no histórico, uma forma de didatizar iconograficamente a narrativa histórica a partir das relações entre a cultura histórica, consciência histórica e cultura juvenil.

Contudo, a compreensão do processo de Aprendizagem Histórica na perspectiva da Educação Histórica demanda mais pesquisas, portanto, estudos que considerem a produção de desenhos em outros contextos e com outras construções metodológicas poderão trazer novas contribuições.

Referências

KMIECIK, Daniele Sikora. **O desenho como narrativa e a Aprendizagem Histórica**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MARTINS, Estevão de Rezende. Cultura, História, Cultura Histórica. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 14, n. 25, jul./dez. 2012. p. 63-82. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/26197>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

RÜSEN, Jörn. O que é Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História. In: **Jörn Rüsen: Contribuições para uma teoria da Didática da História**. SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. R. (Orgs.). Curitiba: W. A. editores, 2016, p. 53 – 81.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica**. 1ª reimpressão. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). 2 reimp. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. (Orgs.). Curitiba: W.A. Editores, 2015.

SCHMIDT, M.A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2010.

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

SNYDERS, G. **A Alegria na Escola**. São Paulo, Editora Manole, 1988.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. In: Educação e Pesquisa. [online]. vol.3 1, n. 3, 2005. p. 443-466. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 7 set. 2018.

VON BORRIES, Bodo. **Jovens e consciência histórica**. Orgs. e trad. Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W. A. Editores, 2016.

O USO DO MEME NA AULA HISTÓRICA: O MEME COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA

*Erickson Costa - UNILA⁶
ericksoncostafoz@gmail.com*

Resumo: Este trabalho consiste em uma análise do potencial do meme como linguagem no ensino de história a partir da perspectiva da Educação Histórica. Para tal, é realizada uma pesquisa em torno de compreender o meme como linguagem das redes sociais a partir de uma perspectiva semiótica, e de como este objeto pode ser abordado dentro do campo da Teoria da História como um artefato da cultura histórica. Buscando relacionar a história com a vida prática, e o ensino com o contexto cultural do momento atual, considerando as novas tecnologias comunicacionais e suas respectivas linguagens no desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes. Sendo assim, a metodologia de ensino de história adotada neste trabalho é a da Aula Histórica, proposta por Maria Auxiliadora Schmidt, que tem suas bases no trabalho do filósofo da História alemão Jörn Rüsen.

Palavras-chave: Meme. Ensino de história. Educação histórica. Aula histórica.

Introdução

O contexto atual é complexo e desafiador para o ensino de história, tendo em vista que, no início do século passamos por uma grande revolução comunicacional e no compartilhamento de informações com o advento da internet 2.0 e da popularização da interatividade proporcionada pelas redes sociais cada vez mais os estudantes têm tido contato com outros meios de informação, entre eles podemos ressaltar a influência das redes nas relações sociais e políticas no mundo atual. Desde os protestos da primavera árabe em 2010, organizados nas redes sociais, tornou-se cada vez mais comum a organização política através destas que, notoriamente tornaram-se espaço de compartilhamento de informações e desinformações para legitimar posições políticas. Este processo que acarretou em uma descentralização do compartilhamento de informações, criou algumas perturbações em nossa realidade. O fluxo e agilidade com que se comunica e se transmite ideias fez com que nossa percepção temporal fosse afetada, tudo tem acontecido mais rápido. Outra perturbação ocasionada por esta revolução comunicacional é a intensificação da descentralização dos saberes (CADENA,

⁶ Especialista no ensino de história e América Latina pela Universidade Federal da Integração Latino Americana.

2018). Desta maneira torna-se essencial para todas as áreas de ensino se apropriarem das linguagens e ferramentas de comunicação distintas que têm surgido no espaço virtual.

No caso da História existe uma urgência maior para com os problemas ocasionados por esta revolução. Dentro das redes sociais, as discussões políticas invadiram o campo da História principalmente por meio dos memes, uma forma de linguagem oriunda do meio virtual. É importante compreender o meme como uma forma de comunicação que tem como principal característica a propagação de ideias -sentimentos, significados, informações- de maneira simples e rápida, muitas vezes apelando para o humor, apresenta-se como um verdadeiro “marketing viral”. É válido ressaltar que o termo é originário da Biologia, criado por Richard Dawkins em sua obra “*O Gene Egoísta*” (1976) buscando realizar uma analogia entre características culturais -ideias e costumes- e genes que se replicam no tempo. Foi Escobar (2014) que descreveu o meme como uma unidade de transmissão cultural e de sentidos. Este é uma fonte de informação nas redes sociais totalmente descentralizada, e que ao ser utilizada dentro de discussões principalmente voltadas para a política no Brasil, tendem a se apropriar de argumentos que buscam na História sua legitimidade.

Partindo do pressuposto de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção (FREIRE, 2019) e de que a reflexão acerca das experiências individuais e coletivas dentro das três dimensões temporais é uma atividade mental do cotidiano do ser humano, cabe a Didática da História entender como as pessoas aprendem e lidam com a História. Compreendendo a História como uma categoria de análise da realidade, e tendo em vista que as escolas são um espaço histórico-cultural em constante transformação e construção. É importante considerar que os estudantes trazem de casa muitos conhecimentos prévios devido ao contato com alguns conteúdos históricos frutos dessa interação com memes fora do ambiente escolar.

Mas o interesse da didática da História e da escola por estas novas linguagens deve ir além de utilizá-los para o ensino, pois ao se apropriar destes como ferramentas pedagógicas, podemos ensinar -ou desenvolver modos- de lidar com estas novas tecnologias de uma maneira menos prejudicial a própria realidade vivida no mundo material. Desta forma, este trabalho objetiva em primeiro plano realizar uma análise de como, onde e de que forma o meme pode contribuir para a

aprendizagem histórica, a fim de elaborar uma proposta de aula histórica na qual se utilize o meme como linguagem para o ensino de história. Para isso, a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho busca suas bases na filosofia da história, principalmente nos conceitos do filósofo da história Jörn Rüsen, visando explorar a relação entre cultura histórica e consciência histórica. A metodologia do ensino de história escolhida é baseada no trabalho da professora Maria Auxiliadora Schmidt no qual a autora propõe um modelo de aula, nomeado por ela como Aula histórica.

O meme como linguagem

Partindo do pressuposto de que a narrativa se apresenta como forma e função da aprendizagem histórica, e esta por sua vez é desenvolvida e construída na e pela linguagem, torna-se necessário a compreensão do meme como linguagem a fim de que se possa utilizar seu potencial comunicacional. Para tal, a partir daqui nos referenciamos ao trabalho “*O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica*”, de Horta (2015), no qual a autora busca fundamentar o meme como uma forma de mediação entre mundo e pensamento, ou seja, uma maneira de criar e compartilhar representações, esta por sua vez apresentaria certa regularidade, sua própria “gramática”.

Horta parte do pressuposto de que os meios são extensões tecnológicas do ser humano, entendendo o meio de comunicação -neste caso a internet- como extensão da consciência. Desta forma, através de uma perspectiva semiótica, a autora compreende que os memes são signos organizados de uma maneira particular da qual emerge uma significação, dando origem assim a uma forma de linguagem. Tendo a linguagem como a organização, a ordem e a forma do texto, é necessário que o ponto crucial para esse entendimento esteja na concatenação entre as ideias de forma e de processos de produção de significados (HORTA,2015).

Partindo da conceituação original do meme em direção à atual, Horta relaciona os três aspectos normativos e sociais desta linguagem. De uma forma geral os memes apresentam como característica a repetição, este aspecto se relaciona com a ideia de imitação de Dawkins, porém o meme não gera cópias idênticas, a este processo podemos relacionar outra característica deste objeto, a da recriação, o meme da internet na maioria das vezes é compartilhado com alterações realizadas

diversas e diversas vezes, ou seja, implica uma intervenção direta de quem reproduz influenciados pelo contexto vivido. Este fato nos remonta ao terceiro aspecto de compartilhamento de informação, estas três características do meme repetição, informação e recriação possibilitam a esta forma de linguagem uma maneira particular de gerar sentidos. Neste ponto, o entretenimento assume papel importante, devido à imersão em um ambiente de informação e alienação, levando em conta uma ampliação da interação proporcionada pelo meio como extensões dos sentidos corpóreos.

O meme como artefato da cultura histórica

Para Rüsen (2015), dentro do processo de construção de sentido histórico, os processos linguísticos desta construção podem ser responsáveis por potencializar a geração de sentido e da própria compreensão deste processo, pois, através das simbolizações, possibilitam que a cultura histórica pertença ainda mais ao domínio público, por assim dizer, que esteja mais acessível.

Desta forma, a memória coletiva é constituída também por estes novos meios e suas linguagens. O meme já se mostrou capaz de influenciar a opinião pública de nossa sociedade de uma forma diferente das demais formas de comunicação/informação -jornais, televisão, revistas, livros, filmes- porém, assim como estes outros meios, tem influenciado não só na formação de uma opinião pública que trata apenas do presente, ou seja, há algo de histórico nos memes, principalmente, quando estes apresentam o uso da história em suas produções, trazendo mesmo que de forma desintencional uma relação com a memória: o que e como lembrar de algo do passado. Neste sentido, este objeto pode ser conceitualizado como um artefato da cultura histórica.

No caso de alguns memes o histórico dessa narrativa fica mais evidente, nestes a relação com a memória é notória, podemos utilizar como exemplo os memes que trazem relação direta com o conteúdo histórico, estes podemos chamar de memes históricos, podemos relacioná-los com a memória intencional construtiva. Em outros é necessário um esforço maior para tal interpretação, pois a relação com o recordar e utilizar as experiências passadas para a interpretação e/ou orientação ocorre em uma relação íntima com o cotidiano. Podemos considerar o meme como um artefato da cultura histórica apenas por essa característica de ser uma

representação -um produto- de uma articulação com a memória e as três dimensões temporais da História, porém, aqui é pertinente que se explore ainda mais esta categoria, para elucidar de que maneira o mesmo influencia na construção do pensamento histórico.

Como exemplo da importância deste fenômeno podemos destacar trabalhos focados em analisar como este tem influenciado na sociedade, como é o caso do texto “*Gênero e humor nas redes sociais: a campanha contra Dilma Rousseff no Brasil*” (CARNIEL;RUGGI;RUGGI, 2018) no qual os autores discorrem uma análise de diversos memes retirados das redes sociais, os quais apresentavam uma narrativa misógina que objetivava deslegitimar a então presidenta e fomentar a opinião pública contra a mesma e a favor do impeachment. Seguindo pela mesma linha de analisar o impacto dos memes na opinião pública e na memória coletiva brasileira, podemos destacar outros dois processos importantes para a história do Brasil recente: a eleição de 2014, a qual se debruça o texto “*A política dos memes e os memes da política: proposta metodológica de análise de conteúdo de memes dos debates eleitorais de 2014*” (2016); e a ascensão de Bolsonaro à presidência da república em 2018, fato este abordado no trabalho “*Bolsonaro: Os Memes e a Propagação do Mito*” (NIGRO; SANTANA;GOVEIA, 2018).

A produção, recepção -interpretação- e o compartilhamento dos memes históricos nas redes sociais se relacionam com as dimensões da cultura histórica, podemos afirmar que de uma forma mais íntima com a dimensão estética, pois o critério da beleza atua entre a sensibilidade e a razão nestes processos. A mensagem compartilhada através do meme, tende a possibilitar uma interpretação mais rápida, tendo em vista o contexto da inserção da sociedade às redes sociais, acostumada a se comunicar utilizando o meme como uma linguagem. Sendo assim, estes representam parte da visão que os usuários das redes sociais têm em relação à História e dos usos que os mesmos fazem dos conteúdos dessa disciplina. Este objeto é capaz de nos possibilitar compreender como as pessoas têm lidado com a História, e também como aprendem história, desta forma, é possível explorar seus potenciais de geração de sentido histórico para o ensino de história.

O meme na aula histórica

Em seu trabalho *“Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História”*, Schmidt (2017) realiza uma análise das contribuições da obra de Jörn Rüsen para as pesquisas voltadas para o ensino de História no Brasil. Estas pesquisas utilizam como fundamentação para o ensino de história a própria teoria da disciplina. Sendo assim, Schmidt discorre sua análise utilizando os conceitos e categorias desenvolvidas pelo filósofo alemão para explorar a relação entre a teoria da História e o ensino de história.

Neste sentido, Schmidt (2017) parte de uma base teórica da ciência da história, calcada na filosofia da história, a qual, critica o modelo tradicional do ensino de história, voltado a uma sistematização de ensino baseado na transposição do conhecimento acadêmico “traduzido e simplificado” para as escolas, gerando assim um ensino chamado por Rüsen como didática da cópia (SCHMIDT, 2017). Nesta perspectiva, considera-se que isso resultou em um distanciamento entre o conhecimento histórico e a vida prática, pois não considera o contexto vivido pelo estudante, muito menos este como um sujeito do processo de aprendizagem, este modelo tradicional de ensino podemos relacionar com o que Freire (2019) chama de ensino bancário em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem é o elemento nuclear da prática docente, logo, compreende-se esta como um objeto de pesquisa, ou seja, a aprendizagem torna-se ponto de partida e pressuposto orientador do método de ensino de história. Neste caso, a aprendizagem histórica pressupõe a interiorização de novas qualidades com o objeto que está sendo aprendido (SCHMIDT, 2017), no caso, a experiência temporal da humanidade, a cultura situada no tempo.

A apropriação da obra de Rüsen nessa abordagem envolve o uso das categorias cultura histórica e consciência histórica, pois relaciona o pensamento histórico com a prática de sua formação, tendo em vista que, nesta perspectiva de compreender o ensino de história, considera-se o estudante como um sujeito da/na história. Busca-se realizar a orientação e mediação de um processo de “ganho” de experiência, de desenvolvimento da consciência histórica, que envolve um processo de formação de identidade, uma atividade mental que está voltada à interpretação do presente a partir do conhecimento das experiências vividas pela humanidade e

que fazem sentido para a vida prática, buscando desenvolver a capacidade de orientação no tempo, perspectivando o futuro, trata-se do pensar historicamente.

Desta forma, compreende-se a consciência histórica como um modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. Neste sentido, o ensino de história está focado na aprendizagem histórica, que, por sua vez, tem como pressuposto o desenvolvimento ou formação da consciência histórica. Este processo de formação de consciência está diretamente ligado à construção do sentido histórico que, potencialmente, é capaz de criar/recriar identidades, articulando o conhecimento teórico da história com a vida prática.

A consciência histórica, enquanto lugar mental da cultura histórica, baseia-se na memória, mas é, todavia, “mais histórica” na complexidade de sua relação temporal e, especialmente, em suas capacidades e procedimentos cognitivos. A consciência histórica se articula com o caráter produtivo da memória. A consciência expande a memória pela recuperação sistemática da experiência histórica e mediante a aplicação sistemática de modelos reflexivos de interpretação (RUSEN, 2015, p.227).

A consciência histórica é um processo mental, um conjunto de operações da consciência que envolve o emocional, o cognitivo e o lado pragmático de nossas operações mentais. Este processo mental pode ser mediado através de modelos reflexivos de interpretação, é neste ponto onde entra o professor de história, articulando e explorando procedimentos metodológicos da própria disciplina, capazes de explorar o desenvolvimento da consciência histórica. Este desenvolvimento pode (e deve) ser identificado através da análise da competência de construir narrativas dos estudantes, tendo em vista que, a consciência histórica se expressa na narrativa histórica. Rüsen apresenta alguns esquemas nos quais demonstra a relação entre consciência histórica e ciência, que alguns procedimentos de interpretação podem gerar, e a relação da didática com a formação do pensamento histórico, este por sua vez é explorado por Schmidt (2017) para a construção de uma metodologia de ensino.

Dentro da abordagem proposta pelo campo da Educação Histórica no Brasil, podemos encontrar aproximações da obra de Rüsen com as ideias do filósofo e educador Paulo Freire. Desta forma, a metodologia proposta por Schmidt (ano) denominada Aula histórica, considera o saber prévio do estudante, seu contexto histórico, estabelece relevância ao saber de experiência feito nas palavras de Freire,

e o conhecimento de ideias prévias de Rüsen na construção de uma consciência de mundo historicamente crítica, no sentido de se desenvolver uma consciência histórica capaz de orientar diante da contingência.

Nesse sentido, podemos começar a enxergar possibilidades que o uso dos memes como ferramenta de aprendizagem podem proporcionar ao ensino de história. Tendo em vista que a aula histórica se estrutura em 5 etapas: (1) levantamento de ideias prévias dos estudantes, (2) identificação dos conceitos históricos que remetem às carências dos estudantes em relação ao conteúdo histórico, (3) produção de conhecimento histórico através da pesquisa, (4) produção da narrativa histórica dos estudantes e (5) avaliação/metacognição, podemos recorrer ao uso do meme como ferramenta pedagógica durante estas etapas.

Neste caso, trata-se de utilizar o potencial de percepção que o meme carrega. O próprio uso de imagens “simples” que fogem ao nosso objeto, já é capaz de contribuir para o desenvolvimento da percepção, porém o meme envolve mais do que apenas a imagem, compreendendo o mesmo como linguagem, temos que ter em mente, que a forma como este apresenta uma mistura de texto, referências, repetição e humor, é capaz de mesclar a atividade de representação da consciência com o entretenimento.

(1) *Levantamento de ideias prévias dos estudantes* - Sendo o entretenimento um espaço de alienação e informação, o treinamento da percepção da informação através deste nos possibilita o aumento da capacidade interpretativa da informação transmitida pela linguagem. No caso do meme, ao levarmos em conta que este é a linguagem das redes sociais, e estas por sua vez, como extensão de nossas consciências, tomam grande parte do tempo das pessoas atualmente, é de se esperar que os estudantes já carregam com eles certa experiência de contato com os memes.

Desta forma, torna-se pertinente utilizar o meme como potencializador da percepção. Na apresentação do meme aos estudantes, pode ser possível identificar os conhecimentos prévios sobre o tema histórico que estes carregam, trata-se de explorar a dimensão estética deste artefato da cultura histórica. Para isso, é necessário a apresentação de memes relacionados ao conteúdo histórico trabalhado, propondo uma leitura dos elementos que o criam, descrevendo-o, e analisando possíveis referências históricas ou não, junto aos estudantes. Por ser uma forma de compartilhamento de experiência, no meme existe uma instabilidade

interpretativa, pois, pode gerar diversas interpretações do histórico, dependendo diretamente de uma noção breve de conhecimento acerca do tema histórico representado a partir do meme.

Nessa primeira etapa da aula, busca-se explorar a interpretação imediata do meme como um signo, pois o mesmo nos possibilita identificar certa compreensão do estudante, a partir do seu uso como linguagem, para isso, podemos utilizar uma de suas principais características, o riso, ocasionado pela paródia (e a articulação de referências) é capaz de transparecer certo entendimento da informação compartilhada, desta forma podemos identificar maneiras do meme gerar sentido, podendo vislumbrar um caminho entre a interpretação imediata e a dinâmica.

(2) *Identificação dos conceitos históricos que remetem às carências dos estudantes em relação ao conteúdo histórico*: dentro desta perspectiva acreditamos que, através dos memes, seria possível identificar processos dinâmicos de apreensão de experiência histórica que ocorrem durante a aula. Sendo assim, é possível mediar o “ganho” de experiência, do desenvolvimento da consciência histórica do estudante e do próprio professor. Para isso parte-se do contexto do estudante, buscando identificar suas carências de orientação em relação ao conteúdo histórico, recorrendo a uma ocorrência memética com o tema para depois se valer do histórico identificado no meme pelos estudantes como norte para uma pesquisa que parte da interpretação que os mesmos tiveram em um primeiro contato com o conteúdo através do meme.

(3) *Produção de conhecimento histórico através da pesquisa*: nesta etapa da aula, é interessante realizar um contraponto ao meme, utilizando fontes históricas como jornais, textos, trechos de discursos e imagens para a pesquisa em sala de aula. Desta maneira, o professor precisa identificar aspectos epistemológicos da disciplina que devem ser utilizados para contribuir para a pesquisa dos estudantes, objetivando encontrar conteúdos históricos como escravidão, autoritarismo, ditadura etc., que façam sentido para a vida prática. Neste sentido, cabe ao professor realizar uma exposição acerca do tema, objetivando construir e problematizar junto aos estudantes o contexto histórico do conteúdo, apresentando mais memes sobre o tema para análise, a fim de relacionar produções do presente com as fontes históricas do tema, para identificar conceitos e formas de representação, para desta forma buscar mediar uma articulação entre presente e passado, entre experiência e intenção no tempo.

Este manejo de fontes e ocorrências meméticas pode induzir o estudante a realizar uma análise do histórico no meme. Este objeto apresenta como potencialidade comunicacional a repetição, o que pode levar ao estudante apenas repetir uma opinião sobre o conteúdo histórico exposto no meme. A aula histórica que utiliza o meme como linguagem precisa buscar romper com a cópia, direcionando o estudante a questionar o histórico do meme através do contato com fontes históricas, para desta maneira buscar desenvolver a interpretação dinâmica para uma interpretação final, que, no caso dos memes, envolveria partir de um processo de entendimento da mensagem transmitida para uma interpretação que não só entende a mensagem, mas também questiona suas bases e o sentido da experiência compartilhada através desta forma de linguagem.

(4) *Produção da narrativa histórica dos estudantes*: desta forma, o meme apresenta-se como uma ferramenta na construção do pensamento histórico enquanto motivação, interpretação e orientação sendo utilizado como linguagem para acessar a experiência histórica através da pesquisa. Ainda assim, há mais para ser explorado com essa ferramenta, é possível utilizá-lo como uma proto-narrativa, objetivando a construção de narrativas dos estudantes a partir do meme. Para isso, o professor pode optar por dois caminhos que exploram a característica do meme de recriação.

O primeiro seria propor aos estudantes a construção de uma narrativa através da pesquisa (compartilhamento) de uma ocorrência memética acerca do tema, relacionando os conceitos históricos trabalhados com o presente, realizando o que Horta (2015) classifica como jogos de linguagem. Essa atividade demandaria uma explicação expositiva dos estudantes acerca da escolha da ocorrência memética a fim de identificar o possível desenvolvimento da qualidade de leitura do meme como representação do histórico articulando nesse processo os atos de compreender e referir-se.

A segunda possível atividade seria a produção de um meme, considerando as pesquisas realizadas em sala como fundamentação teórica. Assim como na primeira atividade, o critério de avaliação que se deve considerar é a capacidade da construção de uma narrativa histórica que possa demonstrar o desenvolvimento da consciência histórica do estudante a partir do meme, envolvendo nesse processo a interpretação da experiência histórica articulando passado, presente e futuro, uma leitura da realidade vivida através da história utilizando o meme como linguagem.

(5) *Metacognição*: Após a produção da narrativa a partir dos memes, seria produtivo um compartilhamento das produções dos estudantes entre eles, a fim de estimular a auto-avaliação e buscar ultrapassar a questão de apenas identificar o histórico no meme, mas também encontrar o lugar dos memes na história, como influenciam e seus impactos na sociedade atual, identificando como este objeto é capaz de transmitir mensagens, sentimentos e experiências. Trata-se de buscar uma visão crítica em torno destes artefatos da cibercultura e do desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes após as aulas e o trabalho com esta linguagem.

Considerações finais

Ao compreendermos a internet como extensão de nossas consciências, logo, compreendemos o mundo virtual como uma extensão do mundo material. Assim sendo, as formas de linguagens oriundas deste meio devem ser consideradas além do mero entretenimento e devem ser interpretadas como influentes no mundo material. No caso dos memes, encontramos uma ferramenta pedagógica que pode ser capaz de potencializar a mediação do processo de desenvolvimento da consciência histórica, sua capacidade comunicacional pode gerar frutos interessantes para as pesquisas voltadas para o ensino de história, assim também como para as pesquisas que buscam compreender o lidar com a memória, atualmente influenciada por este artefato da cultura histórica.

Esta pesquisa foi capaz de proporcionar novas leituras para o uso dos memes em sala de aula, entendendo o mesmo como uma linguagem, ressaltando sua potencialidade no compartilhamento de experiência. Acredito que seja possível, a partir da realização de uma pesquisa empírica em sala de aula, utilizando como metodologia a aula histórica, investigar as potencialidades do meme na construção do sentido histórico, articulando o conteúdo histórico com ocorrências meméticas e memes históricos, a fim de explorar sua capacidade comunicacional para o desenvolvimento da consciência histórica e a formação do pensamento histórico.

Sendo assim, o que foi produzido aqui deve contribuir para a pesquisa empírica em sala de aula, levando em consideração os aspectos do meme como linguagem e como um artefato da cultura histórica. O uso dos memes em sala de aula, assim como de outras linguagens e objetos oriundo das redes sociais e da

cibercultura, podem contribuir para uma relação menos prejudicial da sociedade para com as redes sociais, aliar o entretenimento que toma grande parte do tempo das pessoas hoje em dia, com a metodologia científica e a produção de conhecimento pode ser capaz de trazer à internet o melhor do seu potencial comunicacional, tendo em vista que, a partir da consolidação da noção de que a internet seja uma extensão do mundo real (de nossas consciências) seria possível buscar identificar e amenizar os problemas causados pelas relações que ocorrem no ambiente virtual como disseminação de fake news, propagação de ódio favorecida por algoritmos e etc. Trata-se de entender que a função das ciências, principalmente as humanas, envolve hoje, o aprender a lidar com este novo “metaverso”.

Referências

ANDRADE, Alessandra M.A. **A construção do conhecimento histórico a partir da produção de “memes”**. Brasília: XXIX Simpósio nacional de História “Contra os preconceitos: história e democracia”, 2017.

CADENA, Silvio R.G. **Novos objetos para o ensino de história**: Os memes na sala de aula. Recife: XII encontro estadual de História da ANPUH-PE “História e os desafios do tempo presente”, 2018.

CARNIEL, Fagner; RUGGI, Lennita; RUGGI, Júlia O. **Gênero e humor nas redes sociais**: a campanha contra Dilma Rousseff no Brasil, Campinas: Opinião Pública v.24, n.03, set-dez, p. 523-546, 2018.

COSTA, Erickson. **Os usos da História em memes do facebook**. UNILA, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HORTA, Natalia. B. **O meme como linguagem da internet**: uma perspectiva semiótica. Dissertação de mestrado, faculdade de comunicação. Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2015.

MENDES, Carolina A.M; DA COSTA, Marcella A. F. **O sequestro do imaginário e a escrita da história**: O caso dos memes históricos e as recepções do nazismo. Rio de Janeiro: Revista Transversos, v.07, n.07, setembro 2016.

NIGRO, Carla B.C; SANTANA, Laís B; GOVEIA, Fábio G. **Bolsonaro**: Os Memes e a Propagação do Mito. Joinville :Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2018.

OLIVEIRA, Leticia. **“Revolução no Facebook”**: em que medida as redes sociais na internet interferiram na deflagração da chamada Primavera Árabe?. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. R. Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2016.

SCHMIDT, Maria. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a Didática da História. **Intelligere, Revista de História Intelectual**. v.3, nº 2, p.60-76, outubro 2017.

VALE DO RIBEIRA: HISTÓRIAS, SUJEITOS E SENTIDOS

*Geraldo Becker – LAPEDUH-UFPR⁷
beckergeral@gmail.com*

Resumo: Este trabalho de pesquisa apresenta como objeto de estudo a consciência histórica de jovens estudantes do Ensino Médio relativa às operações mentais do pensamento histórico fundamentadas na constituição de sentido dedicada à experiência do tempo. O objetivo principal está relacionado aos sentidos atribuídos a algumas histórias, sujeitos e locais do Vale do Ribeira. Para tanto, está fundamentado no referencial teórico e metodológico da Educação Histórica e na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. A sistematização para coleta e análise de dados está pautada nos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa, por meio de uma ficha confeccionada para análise das narrativas produzidas por um grupo de 42 estudantes, os quais cursam a 1ª série do Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR. A partir deste percurso, algumas reflexões são apresentadas sobre a atribuição de sentidos e a relação com a vida prática desses estudantes.

Palavras-chave: Consciência histórica. Sentidos. Educação Histórica.

Introdução

Esta pesquisa apresenta algumas reflexões referentes à consciência histórica de jovens estudantes do Ensino Médio relativa às operações mentais do pensamento histórico fundamentadas na constituição de sentidos dedicada à experiência do tempo. Para tanto está fundamentada nos referenciais teóricos e metodológicos da Educação Histórica e na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen.

Por meio do título Vale do Ribeira: Histórias, sujeitos e sentidos, busca entender que sentidos históricos são atribuídos por um grupo de 42 estudantes que cursam a 1ª série do Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR a algumas histórias, sujeitos e locais do Vale do Ribeira.

Para tanto, a metodologia foi elaborada e sistematizada por meio dos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa fundamentada em duas estratégias: a primeira, voltada a escolha de fontes históricas diversificadas que apresentam alguns locais, sujeitos e histórias do Vale

⁷ Professor de História das redes estadual e privada do Estado do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2455-9469>.

do Ribeira. A segunda, um instrumento para a coleta e análise de dados contendo a seguinte questão: *A partir das fontes históricas apresentadas (pode escolher uma ou mais) elabore uma narrativa sobre o Vale do Ribeira.*

Educação Histórica e consciência histórica: possibilidades de pesquisas

O referencial teórico do campo de pesquisa denominado Educação Histórica está pautado em dois fundamentos, o primeiro na filosofia da História, este referente “à natureza do conhecimento histórico teorizada na perspectiva da consciência histórica”, o segundo, nos “fundamentos da Educação, relacionados aos princípios e finalidades dos processos educacionais” (SCHMIDT, 2014, p. 42-43).

As pesquisas desenvolvidas por este viés buscam entender as ideias históricas de estudantes e professores, sejam estas “substantivas, como democracia ou revolução” ou “sobre a natureza da História, como explicação, narrativa, evidência, significância e consciência histórica” (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 21).

Nesse sentido, este entendimento possibilita a compreensão dos processos cognitivos referentes ao aprendizado realizado, ou seja, existe uma preocupação na busca de uma aprendizagem histórica que não seja “referenciada na psicologia, mas relacionada à cognição histórica situada na própria ciência de referência” (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 17).

A partir desta perspectiva, a teoria da consciência histórica delineada por Jörn Rüsen (2001-2010) discute questões epistemológicas sobre a formação do pensamento histórico relacionada à vida prática⁸ dos homens, pois para este autor

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. A razão disso está no fato de que, nos atos da vida humana prática, há permanentemente situações que devem ser processadas, com as quais não se está satisfeito e com as quais não se descansará enquanto não forem modificadas (RÜSEN, 2010, p. 78).

⁸ O conceito de vida prática está relacionado ao conceito de práxis, pois nas obras de Rüsen aparecem os dois conceitos. Ver capítulo 2 Didática – funções do saber histórico, RÜSEN, Jörn. **História viva: Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

Desta forma, ao se relacionar com o mundo, com os outros seres humanos e consigo mesmo, o homem interpreta experiências, se orienta no tempo e age intencionalmente gerando sentido à sua vida prática. Neste processo

[...] a geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente, pela *experiência* de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de *interpretação*. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na *orientação* cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, *motivações* para o agir humano (RÜSEN, 2015, p. 43).

Como podemos perceber, a geração histórica de sentido é um processo que busca por meio de interpretação de experiências históricas passadas entender o passado, selecionando o que é e o que não é importante, descobrindo interesses, motivações e dando significado aos fatos. A partir desse momento torna-se saber histórico, fazendo parte do cenário cognitivo humano, orientando o homem na compreensão da temporalidade do mundo e de sua própria identidade, formando assim motivações para o agir (RÜSEN, 2015, p. 44-49).

Desta forma, ao interpretar a si mesmo e compreender a dimensão temporal do mundo em que vive o homem atribui sentido histórico, ou seja, na teoria da consciência histórica delineada por Jörn Rüsen (2010) “sentido é o critério fundamental, com o qual o homem tanto regula sua relação para consigo mesmo e para com os outros, quanto decide sobre suas intenções e sobre a intencionalidade de sua vontade.” (RÜSEN, 2015, p. 49).

Fontes históricas e a atribuição de sentidos históricos

Para entender que sentidos são atribuídos por um grupo de 42 estudantes que cursam a 1ª série do Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR a algumas histórias, sujeitos e locais do Vale do Ribeira foi elaborada e sistematizada por meio dos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa uma metodologia fundamentada em duas estratégias: a primeira, voltada a escolha de fontes históricas diversificadas que apresentam alguns locais, sujeitos e histórias do Vale do Ribeira. A segunda, um instrumento para a coleta e análise de dados contendo a seguinte questão: *A partir*

das fontes históricas apresentadas (pode escolher uma ou mais) elabore uma narrativa sobre o Vale do Ribeira.

Esta questão foi pensada com a finalidade de entender por meio do desempenho espontâneo de constituição de sentido que sentidos históricos estariam presentes nas narrativas, já que os estudantes utilizariam seus “acervos do saber histórico” para tomarem uma decisão no presente sobre qual/ais fonte/s apresentada/s seria/m escolhida/s para a elaboração de narrativas sobre o Vale do Ribeira, desta forma, essa estratégia buscava os sentidos atribuídos a partir da própria vida prática dos estudantes para uma orientação atual do agir (RÜSEN, 2012, p. 96-99).

Após a entrega do instrumento referente à elaboração de uma narrativa sobre o Vale do Ribeira, foram projetadas pelo *data show* três fontes históricas: a primeira continha 15 fotos do Quilombo João Surá situado a aproximadamente 60 quilômetros da cidade de Adrianópolis no Estado do Paraná, a segunda, 12 fotos da Reserva indígena Takuari localizada cerca de 20 quilômetros da cidade de Eldorado no Estado de São Paulo e a terceira, um documentário com duração de um pouco mais de 4 minutos, intitulado *Napalm no Ribeira*.

A tabela a seguir apresenta de forma resumida as fontes históricas escolhidas pelos estudantes⁹ para elaboração de narrativas sobre o Vale do Ribeira:

TABELA 1 – FONTES HISTÓRICAS ESCOLHIDAS PELOS ESTUDANTES

FUNTE HISTÓRICA	QUANTIDADE
Fotos Reserva Indígena Takuari	19
Fotos Quilombo João Surá	15
Documentário	08
Total	42

FUNTE: O autor (2018).

A partir da categorização referente às fontes históricas escolhidas pelos estudantes para a elaboração de uma narrativa sobre o Vale do Ribeira, o passo seguinte buscou entender o que motivou a estas escolhas e quais os sentidos

⁹ Buscando manter o sigilo sobre as identidades dos estudantes pesquisados, seus nomes completos foram suprimidos, ficando somente as letras iniciais.

históricos atribuídos a partir da vida prática desses jovens. O resultado da análise das narrativas pode ser observado a seguir:

Reserva indígena Takuari

As imagens da reserva Takuari no Vale do Ribeira chamaram minha atenção pois percebi o quanto nós os excluímos, ainda que sejamos ambos seres humanos em pleno século XXI. Eles organizaram sua própria sociedade, com uma escola em que os alunos almoçam lá e aprendem o português, já que sua língua nativa é o Guarani (M. E. Grifo do pesquisador).

“As tecnologias chegando aos Índios”, foi-se o tempo que os índios viviam dentro de suas tocas, reclusos do restante da sociedade. Em uma viagem realizada pelo historiador Geraldo Becker, ele nos mostra em um material rico de detalhes que as novas tecnologias chegaram ao povo indígena. Celulares, internet e redes sociais os índios estão se modernizando! Isso é bom, pois além de serem de uma cultura diferente (os primeiros moradores do Brasil), os índios são gente como qualquer brasileiro. Eles tem o direito de usufruir das atuais modernidades (G. L. Grifo do pesquisador).

Na minha opinião eu escolhi essa fonte porque essas imagens me tocaram porque mesmo com todas as dificuldades que eles tem na vida eles não desistiram de tentar ter um futuro mesmo com as condições financeiras eles dão o máximo para estudar e poder fazer a diferença no futuro do Brasil eles são ótimas pessoas, aquelas imagens representam que não importa se você é rico, pobre, branco, preto, isso não faz a diferença o que tem diferença é o que você realmente é (R. B. Grifo do pesquisador).

De acordo com a fonte apresentada, o Ensino Médio era bem simples e com poucos alunos nas salas de aula. Eles estudavam todos juntos e por conta disso o ensino deles era mais simples, mesmo com poucos recursos eles batalhavam muito para passar no vestibular, a vida deles era muito simples (R. S. Grifo do pesquisador).

Pode-se perceber a partir das narrativas elaboradas pelos estudantes que as evidências retiradas das fontes históricas apresentadas, e neste caso específico fotos da Reserva indígena Takuari, os sentidos relacionados à vida prática desses estudantes estão ligados ao reconhecimento de que ainda há um preconceito vigente na sociedade brasileira atual, a questões sobre a utilização de novas tecnologias como celulares, internet e redes sociais, a importância de estudar, de passar no vestibular para poder fazer “a diferença no futuro do Brasil”.

Quilombo João Surá

Eu escolhi esta fonte, que conta um pouco sobre o Vale do Ribeira, pois retrata realmente como é essa comunidade, mostra a humildade das

peças e como eles se reconstruíram depois da época da escravidão. Retrata-se também os memoriais, as festividades e crenças do povo, é incrível ver a união, o quanto um ajuda o outro por mais que haja a simplicidade (G. R. Grifo do pesquisador).

No Vale do Ribeira existe uma comunidade de Quilombola, onde se encontra refugiados africanos. O nome do Quilombo era João Surá. Os refugiados transformaram esse Vale o lar deles e vivem felizes lá. Essa comunidade também possui uma escola, o sistema de ensino é igual o nosso porém eles tem matérias extras como atividades no campo. Na escola os africanos aprendem mais sobre a cultura deles e também sobre cultura brasileira. A cultura deles é muito incrível e eles fazem questão de retratar bem ela na comunidade, os africanos são bem festivos e adoram comemorar festas como a de São João. Eu escolhi a comunidade Quilombola pois, tinha admiração pelo povo africano e por tudo que eles passaram continuam firmes e forte. A comunidade encontrada no Vale do Ribeira é mais um exemplo que não podemos desistir, e mesmo com dificuldades podemos nos reerguer (E. L. Grifo do pesquisador).

A cultura dos Quilombolas é muito diversificada. As pessoas geralmente pensam que essas pessoas são muito pouco desenvolvidas; porém como vimos, eles são pessoas como todos nós, tendo sua economia, cultura e tecnologias até que muito bem avançadas. Eles tem escolas, que mesmo não sendo tão grandes assim, ainda educam muitas pessoas, tendo sala de aula, informática e até cantinas (L. A. Grifo do pesquisador).

A partir da análise das narrativas elaboradas a partir da escolha das fontes históricas referentes ao Quilombo João Surá, pode-se perceber que os sentidos estão relacionados a questões referentes à humildade, a união e a perseverança das pessoas em manter viva a sua cultura por meio de festividades, crenças e que a escola e as tecnologias possibilitam manter e aprender sobre novas culturas.

Documentário *Napalm no Ribeira*

No meu entendimento a guerrilha foi um ato em que os militares queriam acabar com os rebeldes – terroristas que não aceitavam o modo de governo do exército. Os militares invadiram o Vale do Ribeira de modo rude, assustando as pessoas que moravam no Vale, e até prendendo alguns moradores do Vale. Os moradores nem sabiam o que estava acontecendo, e nem ao menos tiveram qualquer explicação durante muito tempo (I. L. Grifo do pesquisador).

Neste vídeo vemos como pessoas que moram fora das cidades são bem menos informadas do que quem mora nas cidades, já que eles eram atacados pelos militares e nem sabiam o motivo daqueles ataques, eles nem sabiam que estava ocorrendo ataques ou a própria ditadura dos militares, eles foram atacados por conta de guerrilheiros que instalaram próximo aos agricultores e supostamente estavam formando uma resistência contra eles, mas os agricultores nem sabiam o que era um guerrilheiro, muito menos o que eles estavam fazendo e os militares quando souberam atacaram com tudo sem se importar com os civis. Isso foi um erro muito grande dos militares, e também como eles não se importam com os outros além deles mesmos (K. F. Grifo do pesquisador).

A guerrilha que aconteceu no Vale do Ribeira foi devido ao fato do exército ter atacado um lugar próximo a um campo de treinamento que estava sendo feito por guerrilheiros, pois eles achavam que as pessoas daquele lugar estavam envolvidas com esse campo de treinamento. Essa confusão que houve com o exército, fez com que eles bombardeassem o lugar usando bombas de Napalm, bombas que foram muito usadas na Guerra do Vietnã. Além dos bombardeios, o exército também prendeu e maltratou aproximadamente 120 pessoas. Algumas partes da bomba permaneceram no lugar por muito tempo. Embora o governo tenha negado envolvimento com esse ataque, os jornais da época os contra dizem (R. E. Grifo do pesquisador).

Em relação à fonte documentário *Napalm no Ribeira*, percebe-se que os sentidos históricos atribuídos pelos estudantes estão ligados diretamente a questões sobre a falta de informações e a violência por parte dos militares na operação desenvolvida no Vale do Ribeira, assim como também o uso de bombas de Napalm, cuja referência principal foi a Guerra do Vietnã.

Em síntese, as narrativas apresentadas possibilitaram reflexões referentes a interpretação de experiências e a elementos da cultura histórica definida por Rüsen (1994, p. 4) “como uma articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade.” Martins (2017) corrobora com esta ideia, pois para ele cultura histórica significa

[...] um determinado modo de lidar, interpretativamente, com o tempo, de maneira tal que resulte uma (em certos casos) história como conteúdo empírico, como produto da interpretação, como fator de orientação e como determinação de fins. O conteúdo empírico traz a realidade objetiva do ocorrido, mediante a memória das fontes revividas pela subjetividade do homem presente (MARTINS, 2017, p. 96).

Ou seja, a cultura histórica é um campo de atuação do pensamento histórico determinado pelas operações mentais da consciência histórica, relativas à constituição de sentido como: percepção ou experiência, interpretação, orientação e motivação “que naturalmente estão envolvidas e englobadas umas nas outras” (RÜSEN, 2012, p. 131).

Considerações finais

Por meio da análise das narrativas elaboradas pelos estudantes a partir da escolha de uma ou mais fontes históricas que apresentavam algumas histórias, sujeitos e locais do Vale do Ribeira, pode-se perceber que estas foram escolhidas a

partir de experiências interpretadas, pois apresentavam elementos da cultura histórica desses jovens como a importância de se estudar, do vestibular, da utilização de tecnologias como internet, celular e de se manter informado e atualizado sobre questões referentes à política e a violência. Enfim, que os sentidos históricos atribuídos por estes jovens estavam relacionados diretamente com a forma com que eles se veem no mundo ao qual estão inseridos, ou seja, uma relação direta com a sua vida prática.

Referências

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Teoria e Filosofia da História. Contribuições para o Ensino de História**. Curitiba: W&A Editores. 2017.

RÜSEN, Jörn. (2009). ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução: F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. In: **Culturahistórica.es**. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da historia: fundamentos da ciência histórica. Tradução de: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Tradução: Peter Horst, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o hoje e o amanhã. Tradução: Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades. In: OLIVEIRA, Carla Mary S. Oliveira; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro (Orgs.). **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; URBAN, Ana Claudia. Pesquisa em educação histórica – teoria e método no contexto do Programa de Pós graduação e do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do PPGE/UFPR. In:

HAGEMEYER, Regina Cely C.; GABARDO, Cleusa Valério; SÁ, Ricardo A. (Orgs.). **Diálogos epistemológicos e culturais**. Curitiba: W&A Editores, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Revista Educar**, Curitiba, n. 60, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000200017&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 mar. 2018.

A AULA HISTÓRICA E SUAS POTENCIALIDADES PARA DISCUSSÃO DE NARRATIVA MESTRA: O SETE DE SETEMBRO EM QUESTÃO

Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas – SEC/BA¹⁰
sertaovalente@gmail.com

Resumo: Este trabalho busca apresentar uma discussão teórica a respeito da Aula Histórica, sistematizada no campo da Educação Histórica por Maria Auxiliadora Schmidt (2017; 2020) a partir dos diálogos estabelecidos com a teoria de Jörn Rüsen (2012), Peter Lee (2003; 2006) e Isabel Barca (2004). Observamos o potencial que essa pragmática apresenta como suporte pedagógico, para a promoção da aprendizagem histórica nas suas atrativas propostas de intervenção pedagógica nas aulas de História da Educação Básica, pois conduz à leitura do passado de forma contextualizada, o que permite a inserção do aluno na investigação e inferência de fontes, promovendo, assim, a aprendizagem histórica no processo de desconstrução e reconstrução de narrativa mestra (CARRETERO, 2014). E, dentro dessa discussão, apresentamos um recorte do projeto de docência estruturado nesta concepção teórica e metodológica - Aula Histórica. Para tal, faremos a mobilização de fontes históricas sobre o conceito substantivo - *Independência do Brasil*, a fim de coletar e, posteriormente, categorizar, as ideias históricas apresentadas nas protonarrativas produzidas pelos alunos do ensino médio, na aquisição de conceitos de segunda ordem, também conhecidos como metahistóricos ou conceitos epistemológicos.

Palavras-chave: Aula histórica. Aprendizagem histórica. Educação Histórica. Narrativas mestras. Uso de fontes.

Introdução

A motivação para a realização deste trabalho surgiu como resposta à participação da autora na *II Oficina de Educação Histórica – o trabalho com as fontes, evidências e narrativas históricas: o tema da independência do Brasil*, oferecida pelo Laboratório de Educação Histórica/LAPEDUH em 2021.

Buscando compreender como se estrutura a Aula Histórica (SCHMIDT, 2017) e a sua metodologia, constatamos que esse modelo de intervenção pedagógica e de pesquisa para o ensino de História dentro da perspectiva da Educação Histórica, constituindo-se como um campo de pesquisa que “insere-se no universo mais amplo das investigações em ensino de História, seu interesse de análise volta-se ao

¹⁰ Mestre em Educação pelo PPGED/UESB; especialista em História: Política, Cultura e Sociedade (UESB); licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); membro do Laboratório de Estudo e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH/UESB); professora da Educação Básica do Estado da Bahia (SEC/BA). ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5475-9042>

processo de aprendizagem histórica em diferentes níveis escolares” (GERMINARI, 2020, p. 181).

Nessa ótica, desenvolvemos um Projeto de Docência, nos moldes da Aula Histórica (SCHMIDT, 2017), intitulado – *O Sete de Setembro em questão*, cujo plano aplicaremos em turmas do ensino médio. No entanto, apresentaremos, neste texto, um recorte relacionado à produção de protonarrativas, por meio da mobilização, em sala de aula, de fontes diversas, visando conduzir o aluno à compreensão e reflexão crítica a respeito da propagação das narrativas mestras (CARRETERO, 2014) no ensino de História. Isso porque a narrativa mestra foi desenvolvida como uma unidade de análise no pensamento científico e histórico social atual e “[...] os estudantes têm acesso limitado ao que é controverso sobre a história de seu país, complicando, assim, o desenvolvimento de uma perspectiva crítica” (CARRETERO, 2014, p. 3). Daí coadunamos com esse autor acerca da necessidade de mobilizar diferentes fontes para auxiliar na desconstrução e reconstrução de narrativas ligadas à história oficial.

Contextualização teórica e epistemológica da Aula Histórica

A Aula Histórica foi sistematizada por Maria Auxiliadora Schmidt (2017) com influências das literaturas e dos seus diálogos com os pesquisadores europeus Jörn Rüsen, Peter Lee e Isabel Barca. Notamos também que essa versão foi adaptada da metodologia desenvolvida e aplicada pela historiadora portuguesa Isabel Barca (2004), na Aula Oficina, na qual “sugere um modelo de aula em que o professor exerce a função de investigador social dos conceitos prévios dos alunos, para desenvolver um processo de intervenção pedagógica” (SCHMIDT, 2020, p. 127).

Apesar dessas duas propostas terem, em sua estrutura de aplicação, muitos pontos em comum, elas não são sinônimas, uma vez que a proposta adaptada para o ensino de História no Brasil pela historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2020) se difere da versão portuguesa por não analisar o nível de progressão de ideias históricas e metahistóricas alcançadas pelo aluno, pois, para esta pesquisadora brasileira, o quesito a ser identificado e analisado nas narrativas dos alunos, refere-se ao refinamento dessas ideias apresentadas e à complexidade de interpretação do passado, por meio das fontes históricas previamente selecionadas pelo professor, além da maneira como a competência interpretativa de atribuição de sentido é

reverberado em orientação para sua vida prática, independentemente de sua idade ou série. Assim, constatamos que a Aula Histórica não leva em consideração a análise da progressão em níveis das ideias que o aluno apresenta, como no caso de análise da proposta lusitana: a Aula Oficina.

Outra característica peculiar que nos chama atenção, em relação à Aula Histórica, é sua sistematização em duas matrizes. De acordo com Schmidt (2020, p.132), sua primeira proposição, teve como ponto de partida, a “matriz disciplinar da História e a matriz da Didática da História, de Jörn Rüsen”, desenvolvida como “referência para uma proposta de metodologia do ensino” de História (SCHMIDT, 2020 p. 133) em 2016, e divulgada em 2017. A primeira versão de matriz da Aula Histórica foi “incluída nas Diretrizes curriculares para o Ensino de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Paraná” (SCHMIDT, 2020, p. 133) e, na Revista de História Intelectual, por Maria Auxiliadora, no artigo intitulado “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História” (SCHMIDT, 2017).

Sobre a primeira matriz da Aula Histórica, Schmidt (2020) sugere que

[...] o elemento central da matriz é a formação de sentido por meio da aprendizagem histórica, a partir da relação entre a vida prática e a ciência da História. O processo de investigação das carências e interesses das crianças e jovens estudantes é o primeiro passo. Esta atividade retoma, de outra forma e com outras perspectivas, a investigação dos conceitos prévios, como postulava a aula Oficina de Isabel Barca, pois a finalidade não é conduzir ao processo de mudança ou maior complexidade das ideias, mas realizar o percurso da metódica da ciência, para a formação do pensamento histórico e desenvolvimento da competência da atribuição de sentido (SCHMIDT, 2020, p. 133).

Entendemos que a sistematização da Aula Histórica, em uma matriz, contribui para nossas reflexões, em especial para os professores de História da educação básica, permitindo, por meio dela, exercitar o pensamento histórico; temporizar a si próprio; saber se incluir na história do outro e incluir a história do outro na sua história. Dessa maneira, estabelece-se uma relação dialética junto aos alunos na produção de conhecimento em sala de aula, por meio da exploração e interpelação de fontes e da produção de narrativas.

Observamos ainda que “a primeira proposta da Aula-Histórica foi reestruturada a partir de um processo que obedeceu a determinados fatores e que, na prática da aula de história, ocorrem de forma interdependentes” (SCHMIDT, 2020 p. 133), dando origem a segunda versão.

Por sua vez, a segunda matriz apresentou novos elementos após reformulação. Nessa nova versão, a Aula Histórica assumiu, ainda mais, suas características de proposta de intervenção pedagógica e de investigação do ensino de História: congregou as etapas de execução que a primeira matriz, tão criteriosamente, já apresentava e propôs novas categorias, a exemplo de “humanismo” e “interculturalidade” de Jörn Rüsen, “multiperspectividade” de Isabel Barca e “história difícil” de Bodo von Borries. Isso permitiu mais elasticidade às aulas de História e ao desenvolvimento do pensamento histórico de alunos e professores.

Constatamos que a sistematização e divulgação das matrizes da Aula Histórica, tanto a primeira quanto a segunda versão, muito contribuem para o ensino de História no Brasil, pois, sua aplicação nas aulas da educação básica, permite a construção de sentido por meio da organização do pensamento histórico em forma de narrativa.

Essa proposta, dentro da perspectiva da Educação Histórica, objetiva trabalhar as três principais competências em História, ou seja, *interpretação das fontes, compreensão contextualizada das dimensões temporais passado-presente-futuro e comunicação* (SCHMIDT, 2020, p. 127). Dentro dessa ótica de ação investigativa, destaca-se a relação entre os sujeitos e a aprendizagem histórica, por meio da experiência e da interpretação das relações humanas nas diferentes dimensões temporais em sua orientação na e para sua vida prática.

Dessa maneira, a Aula Histórica, credibiliza os professores de História, atuantes na educação básica, à condição de pesquisador do ensino de História em seu exercício de problematizar as narrativas produzidas pelos alunos, isso lhe permite realizar o inventário de carências temporais e a categorização das ideias históricas apresentadas por esses respondentes, uma vez que, em sua metodologia, a Aula Histórica, condicionada à perspectiva da Educação Histórica, promove também uma ação investigativa da constituição do sentido histórico vinculado à experiência temporal. Assim, o reconhecimento da condição ‘professor-pesquisador’ é fortalecido pela ideia proferida por Schmidt (2020, p. 148), quando afirma que na “Didática Reconstitutivista da História: o historiador que pesquisa é também um professor e o professor que ensina é também um historiador”, colaborando, assim, para o rompimento da dicotomia entre licenciatura e bacharelado.

Contudo, consideramos que o ensino de História se beneficia das potencialidades pedagógicas e de pesquisa que a Aula Histórica oferece para o

professor da educação básica, além de indicar outras possibilidades, tais como a superação da “didática da cópia”, segundo a qual os alunos são receptores passivos de um conhecimento histórico transmitido pelo professor, bem como a utilização de manuais didáticos como referência para o ensino da “verdadeira história” a ser aprendida, como argumenta Schmidt (2020, p. 147).

O sete de setembro em questão: uma proposta de Aula Histórica

Na elaboração do Projeto de Docência¹¹, busca-se desenvolver atividades para o ensino de História ancoradas na Educação Histórica e na teoria russeniana para a identificação das carências de orientação temporal e contribuir para a formação da consciência histórica dos alunos. Assim, julgamos que a temática relacionada ao processo de emancipação política do país e as diversas narrativas históricas que envolvem o ato *Sete de Setembro* justificam nossa escolha por trabalhar essa narrativa mestra, em especial pelas comemorações do bicentenário desse acontecimento histórico.

Nessa perspectiva, o referido projeto foi estruturado contendo atividades que, em suas realizações, promovessem, por meio da mobilização das fontes selecionadas, a aprendizagem histórica significativa e a aquisição da consciência histórica. Seguiu-se, neste processo de construção pedagógica, as orientações de Schmidt e Cainelli (2009) quando asseveram:

Para dialogar com o passado e aprender a pensar historicamente, devemos saber usar as ferramentas que os historiadores utilizam para “recriar” o passado, isto é, precisamos:

- saber encontrar e selecionar os fatos que são importantes para explicar o presente;
- conseguir organizar os fatos numa perspectiva temporal, mostrando como eles se sucedem, como fatos diferentes acontecem ao mesmo tempo no mesmo lugar e em lugares diferentes, como e por que ocorrem as mudanças, as permanências, as rupturas;
- aprender a ler, questionar e interpretar os documentos que “falam” sobre esses fatos;
- construir explicações próprias sobre as relações entre o passado e o presente, a história de outros povos, outras pessoas, e sua

¹¹ Ressaltamos que as etapas e os elementos constituintes do Projeto de Docência foram adaptados do material disponibilizado pela I Oficina de Educação Histórica, promovida pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), oferecida remotamente entre os meses de setembro e novembro de 2020, seguindo a sequência da primeira “Matriz da Aula Histórica”, idealizada por Maria Auxiliadora Schmidt (2017) e reformulada por essa autora na “Segunda Matriz da Aula Histórica” (SCHMIDT, 2020).

história pessoal. Para isso podemos usar a escrita, o desenho e outras linguagens que existem (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 67).

Dessa maneira, buscou-se, por meio da elaboração desta atividade, uma intervenção pedagógica que possibilitasse ao aluno, por meio das inferências e interpretações das fontes históricas sobre o conceito substantivo já selecionado, o desenvolvimento de narrativas que contemplassem os conceitos de segunda ordem, “sendo estes considerados como inerentes à natureza da História, à sua epistemologia, também designados como estruturais ou meta-históricos” (BARCA, 2001, p. 25). Esses conceitos metahistóricos são denominados também por conceitos epistemológicos, por estarem “relacionados aos processos cognitivos do pensamento histórico” (SCHMIDT, 2018, p. 36), também conhecidos como conceitos de segunda ordem (LEE, 2003).

Nos encaminhamos agora, para a descrição do Projeto de Docência – Aula Histórica 1 intitulado: *O Sete de Setembro em questão* (ver Quadro 1). Ressaltamos que, neste texto, encontra-se um recorte da atividade, o que se refere apenas à primeira aula. No planejamento, selecionamos o mês de agosto do corrente ano para a aplicação da referida proposta de intervenção pedagógica para os alunos matriculados no ensino médio do Colégio Estadual Luís Prisco Viana, situado em Lagoa Real, Bahia. Após realizarmos as discussões em sala de aula, por meio da mobilização das fontes, coletaremos as narrativas para que sejam inferidas e categorizadas as ideias históricas apresentadas pelos sujeitos e, sobretudo, analisaremos os caminhos construídos em seu processo de desenvolvimento da aprendizagem histórica sobre a temática.

Desse modo, esperamos que os alunos sejam capazes de levantar hipóteses, argumentos interpretativos das fontes e, com essa atividade, desenvolvam sua metacognição na produção de narrativas sobre o conhecimento histórico, o que elucida atitudes relacionadas aos conceitos epistemológicos da história (SCHMIDT, 2018), a exemplo de evidência histórica, interpretação histórica, multiperspectividade histórica, passado histórico.

Vejamos uma etapa da proposta, que objetiva o levantamento de protonarrativas/ ideias prévias apresentada pelos sujeitos:

QUADRO – 1: RECORTE DO PROJETO DE DOCÊNCIA

AULA HISTÓRICA 1

Projeto de Docência: O Sete de Setembro em questão.

Meta: Realizar o levantamento das protonarrativas/ ideias prévias.

Tempo estimado: 1h/aula.

Atividade: Observe atentamente as fontes imagéticas e depois responda as questões propostas:

Fonte 1:

A Independência do Brasil, de 1844, obra de François-René Moreau. Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/independencia-do-brasil-por-moreaux/> Acesso 22 de ago. 2021.

Fonte 2:

Independência ou Morte (O Grito do Ipiranga) pintado em 1888 por Pedro Américo. Disponível em: <http://historiaporimagem.blogspot.com/2011/09/o-grito-do-ipiranga-independencia.html>. Acesso 22 de ago. 2021.

- Você conhece essas imagens?
- Você conseguiu identificar que fato histórico está sendo retratado nessas fontes?
- Que época elas estão retratando? Como você chegou a essa conclusão?
- Elas representam um mesmo acontecimento? Justifique:
- Quais elementos em comum existem entre as duas fontes e quais elementos as diferem?
- Você acha que as cenas retratadas realmente aconteceram? Justifique:
- Quem você acha que são as pessoas retratadas? Como você imagina que era a vida delas?
- Se você fosse um historiador, consideraria importantes essas fontes para escrever sobre a História do Brasil? Justifique:

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

No *Quadro 1*, apresenta-se a uma atividade pedagógica que possibilita a investigação de como, na ida ao passado, por meio da mobilização de fontes, os alunos articulam o conteúdo substantivo *Independência do Brasil*, com o presente e com o futuro. Ainda pode-se observar de que forma eles relacionam esse conteúdo com outros conteúdos já estudados para que, assim, viabilizem a realização do

inventário dos tipos de carências de orientações temporais – protonarrativas que apresentam em relação ao tema. De acordo com Luciano Azambuja (2020, p. 216):

[...] em síntese, protonarrativa é a 'tradição como pré-história', a tradição é constituída pelos 'feitos', processos humanos concretos, é a pré-história dos feitos da vida prática, são os conhecimentos prévios, as ideias tácitas, as ideias prévias, é a 'síntese originária das três dimensões do tempo', é a 'cultura histórica primeira' (grifos do autor).

No planejamento para esta primeira aula, propomos, inicialmente, apresentar aos alunos as fontes imagéticas 1 e 2 (*ver Quadro 1*) que remetem ao fato histórico *Independência do Brasil* que foram previamente selecionadas. Em seguida, propomos os questionamentos que servirão para identificarmos as ideias históricas que os sujeitos apresentam previamente sobre essa narrativa mestra (CARRETERO, 2014). Após as inferências, análise e categorização¹² das protonarrativas e, levando em consideração as carências de orientação apresentadas pelos alunos, faz-se necessário apresentar-lhes outras fontes históricas para melhor problematizar e contextualizar as temáticas previamente selecionadas e que serão mobilizadas em atividades preparadas para a sala de aula em prol da aprendizagem histórica, ao tempo que se torna oportuno identificar, categorizar e analisar as ideias históricas apresentadas pelos alunos, em relação aos conceitos epistemológicos da História (SCHMIDT, 2018).

Entendemos que cabe ao professor ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar temas em problemática, em cada aula de história (SCHMIDT, 2002), pois ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas nas diferentes narrativas históricas.

Nessa ótica, consideramos que, para potencializar o processo de desenvolvimento da aprendizagem histórica, através da interpelação do passado, se faz necessário o uso de diversas fontes no ensino de História como asseveram as historiadoras Cainelli e Barca (2018). Vejamos:

[...] para a constituição de aprendizagens históricas, é importante que os alunos sejam capazes de compreender as diversidades históricas do passado humano reconstituído pela historiografia. Isso implica na capacidade de produzir conhecimentos a partir da consciência de que o

¹² Apresentaremos a categorização aqui anunciada, num outro texto, após a aplicação mencionada Aula Histórica.

conhecimento sobre o passado é realizado perante a evidência histórica (CAINELLI; BARCA, 2018, p. 1).

Coadunamos com a premissa de Schmidt (2017) sobre o uso de fontes históricas no ensino de História, “problematizando-as e interpelando-as, permitindo às crianças e jovens interpretarem e problematizarem esses vestígios do passado à luz de sua vida prática no presente” (SCHMIDT, 2017, p. 70), porque entendemos que atividades pedagógicas dessa natureza oportunizam o aprimoramento do pensamento histórico, ao tempo em que se mantém uma relação dialética entre os envolvidos no processo de construção da aprendizagem histórica.

E, como afirmam Sobanski e Caraméz:

Essa perspectiva está diretamente ligada ao trabalho com as fontes em ambiente de escolarização, realizado através de métodos específicos das ciências históricas, capazes de produzir elementos para a interpretação histórica e a produção do conhecimento histórico (SOBANSKI, CARAMÉZ, 2018, p. 120).

Em conformidade com a ideia apresentada pelas autoras e, em especial, com a possibilidade da construção do conhecimento científico em sala de aula da educação básica, afirmamos que, no ensino de História, é importante conhecer o outro, no contexto que o outro estava vivendo, num exercício de empatia histórica revelada em narrativas. Isso porque o contato com diversas fontes potencializa o desenvolvimento da metacognição na produção de narrativas sobre o conhecimento histórico e suas relações temporais, caracterizando-se, assim, como um procedimento fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica.

Considerações finais

A proposta pedagógica e investigativa apresentada aqui é de um texto ainda em construção sobre as ideias históricas de alunos do ensino médio a respeito da narrativa mestra “Independência *do Brasil*”. Para tal, estruturou-se um Projeto de Docência, a partir das discussões teórico-metodológicas da Aula Histórica que se deu mediante as motivações relacionadas ao bicentenário do conceito substantivo em questão, a fim de investigar como os sujeitos, ao terem contato com diversas fontes históricas, articulam esse conteúdo com o presente e com o futuro ao levantarem

suas hipóteses, argumentos e, por fim, ao produzirem suas interpretações e apresentação, explicitadas nas narrativas.

O desenvolvimento dessa atividade pedagógica, em sala de aula, possibilitará ao professor realizar o inventário das carências de orientação e, subsequentemente, com a mobilização de outras fontes, possibilitará a desconstrução e reconstrução de narrativa mestra e, sobretudo, o desenvolvimento de conceitos epistemológicos na aprendizagem histórica.

Dessa forma, compreendemos que a realização da categorização das narrativas produzidas pelos alunos, ao longo da interpretação e inferência das fontes, seja nas protonarrativas, seja nas narrativas de metacognição, objetiva avaliar as ideias apresentadas por eles, além do desenvolvimento da sua aprendizagem histórica. Isso será feito por meio do levantamento de hipóteses e argumentos apresentados na construção de suas narrativas e, sobretudo, na reconstrução da História. No entanto, como a aplicação do Plano de Docência ainda está projetada para o mês de agosto, a categorização, análise e discussão dos resultados serão apresentados posteriormente em outro texto, no qual consideraremos as experiências e a relação que os alunos estabelecem com o conhecimento histórico e a narrativa mestra em questão e sua vida prática.

Diante do exposto, acreditamos que, nas aulas de História, a aplicação de atividades pedagógicas que conduzam ao contato e à interpretação de fontes pode potencializar o desenvolvimento da consciência histórica e possibilitar conhecer as ideias que os alunos têm em relação ao conhecimento histórico, dentro da perspectiva da Educação Histórica, uma vez que auxilia o professor na tomada de decisões em sua prática e permite ainda, a publicidade dos resultados da pesquisa ao produzir conhecimento histórico com alunos da educação básica.

Referências

AMÉRICO, Pedro. **Independência ou morte** (O Grito do Ipiranga). 1888, óleo sobre tela 4,15m x 7,60 m. Museu do Ipiranga, São Paulo. Disponível em: <http://historiaporimagem.blogspot.com/2011/09/o-grito-do-ipuranga-independencia.html>. Acesso 22 de ago. 2021.

AZAMBUJA, Luciano. Narrativas históricas, narrativa de vida e protonarrativa: passado, presente e futuro. In: SCHMIDT, Maria A. e SOBANSKI, Adriane de Q. **Competências do Pensamento Histórico**. Coleção Educação Histórica, v. 2. Curitiba: W.A. Editores, 2020, p. 179-196.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA. Porto, III Série, vol. 2, 2001, pp. 013-021. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>. Acesso em: 11 jun.2021.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: Para uma educação de qualidade. In: **Atas da Quarta Jornada de educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

CAINELLI, Marlene.; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**. v, 44. p. 1-16. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/144808> . Acesso em: 11 jun.2021.

CARRETERO, Mario; ALPHEN, Floor van. Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented. **Cognition and Instruction**, 32:3, p. 290-312, 2014. Tradução livre L. M. D. BUCHTIK e revisão T. MIRANDA e G. G. OLIVEIRA (UFPR), 2020.

GERMINARI, Geyso D. Empatia Histórica. In: SCHMIDT, Maria A. e SOBANSKI, Adriane de Q. **Competências do Pensamento Histórico**. Coleção Educação Histórica, v. 2. Curitiba: W.A. Editores, 2020, p. 179-196.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (Org.). **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação História**. Braga: 2003, p. 9-19.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Revista Educar**. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: UFPR, 2006.

MOREAUX, François-René **A Proclamação da Independência**. 1844, óleo sobre tela 2,44 m x 3,83 m. Museu Imperial de Petrópolis, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/independencia-do-brasil-por-moreaux/> Acesso 22 ago.2021.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Trad. Peter Horst Rautmann; Caio da Costa Pereira; Daniel Martineschen; Sibebe Paulino. W.A. Editores: Curitiba, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula**. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SCHMIDT, Maria A. M. dos S. e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria A. M. dos S. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere*, **Revista de História Intelectual** vol. 3, nº 2, DOSSIÊ: sentido e relevância da História no mundo contemporâneo out.2017.

SCHMIDT, Maria A. DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA EM COLABORAÇÃO. In: **Anais do 4º Simpósio eletrônico internacional de ensino de História**. União da Vitória: 09 a 13 abr. 2018. Disponível em: <http://confesimpohis2018.blogspot.com/p/maria-auxiliadora-schmidt_26.html>. Acessado em: 26 jun.2021.

SCHMIDT, Maria A. Didática da Educação histórica: contribuições para uma metodologia de ensino. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S.; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene. (Orgs.). **Formação e aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em educação histórica e ensino de história**. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019, p. 25-45.

SCHMIDT, Maria A. M. dos S. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, M. A. M. S. Por que pensamento histórico? In: SCHMIDT, M. A. M. S.; SOBANSKI, A. Q. (Org.) **Competências do pensamento histórico**. Curitiba; W. A. Editores, 2020. (Coleção Educação Histórica; 2) p. 9-33.

SOBANSKI, Adriane de Q; CARAMEZ, Cláudia S. Educação Histórica e o professor como investigador social. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. (Orgs.). **O que é Educação Histórica**. Coleção Educação Histórica, v. 1. Curitiba: W.A. Editores, 2019, p. 119-138.

CLIO DESCONSTRUÍDA: SE DESPIR DO PRECONCEITO E TRANSCENDER A SALA DE AULA

*José Luiz Xavier Filho – UPE¹³
jlxfilho@hotmail.com*

Resumo: Os professores e as professoras cumprem um significativo papel de (re)produzir conhecimentos eruditos importantes para a sociedade, ao mesmo tempo, são pensadores(as) que produzem conhecimentos no espaço escolar. Por isso mesmo, ainda tem sido recorrente a valorização de uma qualificada formação e uma vez bem formados serão para desempenhar as inúmeras tarefas que lhe são atribuídas. Contudo, o ambiente escolar apresenta-se desafiador ao docente para a abrangência de novos conhecimentos face ao que se demanda da própria sociedade representada pelos alunos e alunas para ampliação e/ou aquisição de novas aprendizagens. Logo, a pesquisa traz como objetivo analisar as possibilidades do professor em sala de aula para um desenvolvimento de uma História crítica e o entendimento e aplicação da Lei n. 10.639/2003 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e a Cultura Afro-brasileira, de modo a articular com o livro didático a expressar resultados que se processam com turmas de Ensino Fundamental dos Anos Finais. Caberá ao professor ter a preocupação com a forma pela qual o conteúdo histórico é exposto nos livros didáticos, na medida em que possam contribuir para combater as abordagens incompletas e estereotipadas das imagens dos afrodescendentes.

Palavras-chave: Ensino de História. História Crítica. Sala de Aula. Lei n. 10.639/2003.

Introdução

História é vida e conhecimento. As pessoas fazem história o tempo todo em todos os lugares. Temos a nossa própria história de vida. A história da nossa comunidade, da nossa família, da nossa cidade. Então, o que estuda a História? Qual a importância da História para nossa vida? Por que é importante ensinar e aprender História? Estudar História nos deixa críticos?

Essas inquietações e questões são frequentes no meio educacional, nas salas de aula dos cursos de formação de professores(as), nas salas dos docentes dentro das escolas e até mesmo nas famílias. Responder a essas perguntas é algo que pode ser/parecer complexo, mas, por outro lado, simples. Segundo Boschi,

¹³ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas-PROCADI, Universidade de Pernambuco (UPE), Professor de História do quadro efetivo da rede municipal de ensino do município da Lagoa dos Gatos – PE.

[...] trocando em miúdos, a história serve para que o homem conheça a si mesmo – assim como suas afinidades e diferenças em relação a outros. Saber quem somos permite definir para onde vamos. Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Perguntas como essas são uma constante na história da humanidade. Por mais sem sentido que pareçam, tais indagações traduzem a necessidade que temos de nos explicar, nos situar, nos (re)conhecer como humanos e, em decorrência, como seres sociais (BOSCHI, 2007, p. 12).

Também, segundo o autor citado, é por meio dos diversos registros das ações humanas, dos documentos, dos monumentos, dos depoimentos de pessoas, de fotografias, objetos e roupas, que obtemos informações, dados e evidências sobre o real vivido por homens e mulheres nos diversos tempos e espaços. Não apenas no passado distante, pois todos os registros e evidências das ações humanas são fontes de estudo da História. Portanto, “a história como experiência humana torna-se objeto de investigação do historiador, que a transforma em conhecimento” (FONSECA, 2009, p. 49). Logo,

[...] a História é a arte de aprender que o que é nem sempre foi, que o que não existe pôde alguma vez existir, que o novo não é forçosamente e que, ao contrário, o que consideramos por vezes eterno é muito recente. Esta noção permite situarmo-nos no tempo, relativizar o acontecimento, descobrir as linhas de continuidade e identificar rupturas (OLIVEIRA, 2010, p. 18).

Sendo assim, entre as principais atribuições do ensino na atualidade está a tarefa de auxiliar na formação do indivíduo para uma atuação mais participativa, crítica e cidadã ativa na sociedade. O passado é reconstruído com os olhos do presente, e há diferentes modos de interpretar a história conhecimento. Como já foi dito, a História é antes de tudo uma prática social, construída na vida de homens e mulheres. Mas essa história vivida e transformada em conhecimento é a história ensinada nas escolas? É possível relacionar a história ação (vida) e a história conhecimento transmitida nos livros?

Vale ressaltar que o trabalho com História em sala de aula é uma construção coletiva e se faz com base no saber aceito como “legítimo” pela comunidade de historiadores(as). Antes de tudo, porém, é preciso considerar que esse saber acadêmico não deve ser confundido com o conhecimento histórico escolar, embora lhe sirva como suporte. Para Bittencourt, o conhecimento histórico escolar:

[...] não pode ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é

vulgarizado e simplificado pelo ensino. [...] “nenhuma disciplina escolar é uma simples filha da ‘ciência-mãe’, adverte-nos Henri Moniot, e a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais (BITTENCOURT, 1998, p. 25).

Em outras palavras, seleciona-se o tema e transforma-o em problema por meio de um conjunto de questões. Estuda-se, então, o passado para entrar em contato com as experiências dos seres humanos de outros tempos no enfrentamento desse problema e retorna-se ao presente.

Destarte, a História busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres vivem e viveram, como pensam e pesaram suas vidas e a de suas sociedades, nos diferentes tempos e espaços. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação, um processo que assume formas muito diferenciadas, produto das ações dos próprios seres humanos.

Contudo, o estudo da História é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso, a História nos ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver.

Diante disso, nessa breve pesquisa, estamos tratando do processo de ensino-aprendizagem de História numa perspectiva crítica sobre a importância dessa disciplina no currículo escolar e na formação do estudante. Nesse caso, trazemos nessa discussão a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 e sua relevância para a construção de uma história inclusiva, despertando nos docentes e discentes dentro e fora da sala de aula, para um olhar positivo diante da imagem e a cultura dos africanos e afrodescendentes, já que é, por assim dizer, uma vocação da História empenhar-se em tais combates em uma sociedade democrática.

Concepções de ensino e aprendizagem crítica em História

O desenvolvimento da competência leitora e escritora é responsabilidade de todas as áreas de conhecimento e não somente da área de Língua Portuguesa. A História, importante ciência humana, pode e deve dar uma contribuição nesse

processo, diríamos até que decisiva, pois uma das condições para isso é o trabalho planejado com diferentes tipos de textos e com uma diversidade de linguagens (cinematográficas, fotográfica, pictórica; a dos quadrinhos, a do desenho, a da charge, entre outras).

Boa parte do que os estudantes aprendem em História na escola é resultado da leitura (de textos e imagens), daí a importância de familiarizá-los também com os procedimentos de leitura, específicos e diferenciados, adequados a cada um desses registros. Sabendo-se que a leitura possibilita o acesso a conteúdos e conceitos históricos, a tarefa de ensinar a ler e escrever deve ser vista como parte integrante da disciplina de História, especificamente falamos dentro do campo Ensino Fundamental dos Anos Finais, que é o lócus de pesquisa desse trabalho.

Diante disso, Soares (2002) afirma que o letramento é o estado ou a condição cognitiva adquirida pelos indivíduos que lhes possibilita exercer práticas de leitura e escrita de acordo com as necessidades demandadas socialmente. Segundo a autora,

Os indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhe conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p. 145-146).

A autora também afirma que é necessário pluralizarmos a palavra letramento, como já se faz na literatura internacional, para que o conceito possa abarcar uma maior variedade de eventos. Nessa mesma direção, Lee (2004) afirma que o letramento não é um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguística. Numa acepção mais abrangente do termo, podemos falar de letramento em História, tal como letramento científico. O autor associa o letramento em História aos pressupostos da consciência histórica produzidos pelo pesquisador alemão Jörn Rüsen.

Dito isto, Rüsen (2006) afirma que o aprendizado da História não deve se limitar à aquisição do conhecimento histórico como uma série de fatos objetivos. Para além dessa perspectiva, o conhecimento histórico deve atuar como regra nos arranjos mentais tornando-se, de forma dinâmica, parte integrante da vida do sujeito.

Em outras palavras, o conhecimento histórico não significa simplesmente o acúmulo de uma quantidade de informações relacionados a fatos do passado.

Abrimos, nesse breve espaço, para abordamos a relevância dos trabalhos de Rüsen, porque nos ajuda a entender a articulação entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar com base na realidade da pesquisa científica. Favorecendo, assim, o desenvolvimento de novas questões de estudos a partir da valorização da consciência histórica de estudantes e professores(as)/pesquisadores(as). Em outras palavras, a utilização do pensamento rüseniano contribui com a produção de pesquisas cujo foco recai não apenas sobre os processos de aquisição do conhecimento histórico, mas, também, na forma como estes saberes se relacionam com a vida prática de sujeitos em situação escolar ou não.

Nessa perspectiva da consciência histórica, o conhecimento histórico deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que levaria a uma leitura do mundo no presente e embasaria uma avaliação quanto às perspectivas de fruto alicerçadas nas experiências humanas do passado (RÜSEN, 2015). Desse modo, aqueles que desenvolveram a consciência histórica não conheceriam apenas o passado, mas utilizariam esse conhecimento como meio para auxiliar a compreensão do presente e/ou “antecipar” no plano mental o futuro em forma de previsão pertinente (MEDEIROS, 2006; BARCA, 2006).

Dessa forma, um olhar sobre como o conhecimento produzido cientificamente se localiza e posiciona na sociedade como potencialidade de orientação, assim como se rearticula com o pensamento histórico comum, presente na sociedade. Um novo ajustamento entre o sujeito/sociedade e o conhecimento científico. Como forma possível de que isso ocorra, encontramos eco no conceito rüseniano de formação (RÜSEN, 2007).

Em outras palavras, essa estrutura mental seria aplicada em diversas situações sociais que demandam um conhecimento histórico para sua compreensão. Em suma, as formações e as narrativas históricas estão presentes por toda a parte, e o sujeito historicamente letrado não se limita apenas a somar um novo conhecimento à quantidade de outros tantos que já possui. Por conseguinte, o letramento em História possibilita ao sujeito estabelecer uma interação mental durante as leituras das narrativas históricas com o conhecimento histórico já acumulado estabelecendo,

assim, “uma orientação temporal e permitindo a construção de novos significados” (SILVA; PORTO, 2012, p. 14).

À vista disso, o conceito de letramento nos remete, então, à condição adquirida pelo sujeito que é capaz de executar a leitura de forma proficiente e autônoma nos diversos contextos sociais, em que essa capacidade é solicitada. Conseqüentemente, o letramento e o entendimento da criticidade em História, por sua vez, é a condição adquirida pelo sujeito que é capaz de utilizar o conhecimento histórico para ler, interpretar, analisar de forma crítica e consistente, o presente, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimento do passado nas mais diversas situações sociais, em que as narrativas históricas cotidianamente estão presentes de formas mais evidentes ou implícitas.

Segundo Rüsen (2012), é importante ressaltar que o indivíduo pode utilizar-se de seus conhecimentos históricos para melhor compreender o mundo em que vive e não apenas nas situações em que as narrativas históricas são evidentes. Dentro desse contexto e desse pressuposto, estamos de pleno acordo, uma vez que a História, talvez a mais humanista das Ciências Humanas, deve se engajar nas leituras críticas, sala de aula mais inclusiva, diversa e atuante, e que seja uma disciplina/ferramenta de combate aos preconceitos e racismos.

Sendo assim, a História da África, em particular, assume importância crucial nessa atitude engajada que o ensino da História deve assumir, considerando que, até meados da década de 1990, a inclusão de temas africanos no currículo da disciplina era insignificante. É injustificável que um país como o Brasil tenha excluído ou marginalizado durante tanto tempo o ensino da história africana e da recriação das africanidades na diáspora escravista, sendo um país em maioria populacional negra.

Desde 1981, o mais destacado dos movimentos sociais de defesa dos direitos das populações negras no Brasil já reivindicava a inserção da História da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares (GOMES, 2005), o que, por si só, evidencia sua importância nas conquistas posteriores envolvendo legislação e Estado. Nas décadas seguintes, o Movimento Negro manteve-se ativo e, juntamente com seus aliados da sociedade civil, conseguiu uma grande conquista em 2003.

Em 9 de janeiro de 2003, a Lei Federal 10.639, sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, determinava a inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos das redes de ensino brasileiras (SILVA;

PORTO, 2012). No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação aprovou as “Diretrizes Curriculares Nacionais” para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou a contar com mais dois artigos, transcritos a seguir, que impactam direta e indiretamente o ensino de História.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras;

Art. 79-B. O Calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 2003)¹⁴.

Ainda nesse contexto, ressaltamos que o dia 20 de novembro é considerado a data da morte de Zumbi, um dos líderes negros mais importantes do Quilombo dos Palmares. O Artigo 79-B foi um resultado das pressões de grupos que visam criar novas referências históricas para amparar uma concepção de que a abolição foi fruto da luta dos próprios negros e negras.

Em decorrência das mudanças na legislação, surgiram diversas e significativas publicações resgatando e fortalecendo a História da África e dos afrodescendentes no Brasil. Com isto, o ensino de História, por sua vez, paulatinamente vem incorporando, a partir de então, essas novas abordagens. A valorização da história africana e afro-brasileira pela legislação educacional nesses quase vinte anos¹⁵ está resultando em conquistas de valor inestimável, chegando a impulsionar, no âmbito das universidades públicas, a criação de disciplinas e setores exclusivamente dedicados à história africana no continente e na diáspora¹⁶.

¹⁴ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 18 jul. 2022.

¹⁵ Este artigo foi escrito em 2022.

¹⁶ Diáspora é um substantivo feminino com origem no termo grego “*diasporá*”, que significa dispersão de povos, por motivos políticos ou religiosos. Este conceito surgiu pela primeira vez graças à dispersão dos judeus no mundo antigo, principalmente depois do exílio babilônico, dispersão que continuou a ocorrer ao longo dos séculos e que se verifica até hoje. Apesar da sua origem, o termo diáspora não é usado exclusivamente no caso dos judeus e serve para descrever qualquer comunidade étnica ou religiosa que vive dispersa ou fora do seu lugar de origem. A diáspora africana,

Há hoje muitos(as) africanistas entre os(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) vários deles(as) lecionando nas universidades, o que sem dúvida resulta dessa mudança de perspectiva no ensino de História em nosso país. No entanto, há ainda o que ser feito nesse campo. É claro que houve avanços no conhecimento da história africana desde então, mas, em contrapartida, reforçou-se, nos textos legais, a justificativa ideologizante da recomendação oficial. Nas Diretrizes de 2004, recomenda-se, entre outros tópicos, que:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entres os negros e despertar entre os brancos a consciência negra (MEC *apud* MATTOS; ABREU, 2008, p. 11).

As autoras colocaram em xeque tal recomendação, lembrando que:

[...] não é possível no Brasil, em termos históricos, separar de forma rígida negros e brancos como se fossem, respectivamente, descendentes de africanos e de senhores de escravos. Muitos africanos e descendentes de africanos tornaram-se senhores de escravos; as relações interétnicas e a chamada ideologia do branqueamento tornaram brancos muitos descendentes de cativos. Por sobre eles, uma prática de silenciar a respeito das cores, ou de multiplicá-los num quase arco-íris descritivo, procurou também desconstruir o continuum hierárquico branco/preto, herdado da experiência (MATTOS; ABREU, 2008, p. 11).

No comentário acima temos uma interpretação lúcida da questão racial em termos historiográficos e pedagógicos. De um lado, admissão de que o racismo herdado do passado escravista, é uma realidade brasileira a ser combatida; de outro, a consciência de que tal combate não deve resvalar para simplificações a-históricas como a naturalização de conceitos como brancos e negros. Tais categorias são operacionais nem para o estudo da África, em si mesma, nem para o entendimento do processo de formação histórica brasileira.

O impasse fundamental dos estudos africanos e dos(as) afrodescendentes no ensino da História talvez resida na disputa entre dois paradigmas: de um lado, o que concebe o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira como um instrumento para combater as desigualdades raciais no Brasil; de outro, o que, sem desmerecer o combate às desigualdades, aposta na pesquisa sobre as histórias

também conhecida como Diáspora Negra consistiu no fenômeno histórico e sociocultural que ocorreu muito em função da escravatura, quando indivíduos africanos eram forçosamente transportados para outros países para trabalharem. Ver mais em: <<https://www.significados.com.br/diaspora/>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

africanas (no plural), mas não silencia sobre a complexidade multifacetada da formação histórica e da cultura brasileira.

Concordamos com este segundo paradigma, convencidos de que o reconhecimento de nossa diversidade sociorracial não equivale a adotar o malsinado conceito de “democracia racial”. Em passos curtos, investigamos os livros didáticos de História do Ensino Fundamental dos Anos Finais, da coleção *História & Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, e percebemos dentro dos conteúdos distribuídos que contempla os quatro livros que compõe a coleção das turmas do 6º ao 9º ano, e passaram a tratar os assuntos sobre africanidades e afro-brasilidade numa perspectiva diferenciada.

Podemos dizer que, sem negar os aspectos cruéis e desumanizantes da escravidão, passou-se a ressaltar também outros aspectos da história dos negros e das negras no Brasil e abordar a História da África respeitando-se a heterogeneidade cultural, econômica e política do continente. Em nossas observações, uma das mudanças mais significativas, para as crianças e adolescentes, foi a abordagem do povo negro também em situações de protagonismo, porém não passava de uma lauda, outras vezes em uma lauda e meia, dentro das mais de duzentas páginas que compõe a obra. Conforme aponta Xavier Filho:

Isto quer dizer que, está presente na maioria dos livros didáticos, formas de discriminação ao negro, além da presença de estereótipos, que equivalem a uma espécie de rótulo utilizado para qualificar de maneira conveniente grupos étnicos, raciais ou, até mesmo, sexos diferentes, estimulando preconceitos, produzindo assim influências negativas, baixa autoestima às pessoas pertencentes ao grupo do qual foram associadas tais "características distorcidas". Por ser o principal portador de conhecimentos básicos das variadas disciplinas que compõem o currículo dentro das escolas, o livro didático torna-se um dos recursos mais usados em sala de aula, e um instrumento pedagógico bastante difundido, por isso facilita à ação da classe dominante de registrar como quer e como lhe convém a imagem do negro na sociedade brasileira. Caberá ao professor ter a preocupação com a forma pela qual o conteúdo histórico é exposto nos livros didáticos, na medida em que possam contribuir para combater as abordagens incompletas e estereotipadas das imagens dos afrodescendentes (XAVIER FILHO, 2021, p.115).

Entretanto, pelas novas abordagens, pode-se perceber que os(as) negros(as) também tiveram uma atuação diferente na História do Brasil. Muitas vezes, em papéis de destaque na sociedade, em outras exigindo direitos e, em determinados casos, movendo recursos judiciais na busca de certas garantias mesmo durante a

escravidão. Trata-se de dar a maior visibilidade possível ao protagonismo dos povos africanos, não só na História do Brasil, mas também na História mundial, da qual o Brasil é apenas uma parte. Mas a adoção de uma postura combativa não pode, nem deve, se afastar, dos critérios pertencentes à História enquanto disciplina e ciência.

Considerações Finais

O(a) professor(a) vem desempenhando cada vez mais um papel de mediador entre os conteúdos específicos de cada componente curricular e os conhecimentos adquiridos pelos alunos e alunas. Assim, ele(ela) deve desenvolver de maneira constante a reflexão para demonstrar que o ato de estudar não é apenas fundamental, mas também prazeroso, despertando, assim, o interesse dos estudantes.

A união entre teoria e prática geralmente ocorre quando o docente propicia aos(as) alunos(as) momentos em que eles possam debater, refletir e emitir opiniões sobre acontecimentos ocorridos em contextos locais e mundiais. Dessa forma, a prática reflexiva sobre os conteúdos estudados é essencial para o ensino contextualizado.

É fundamental, também, que o(a) professor(a) tenha sensibilidade para perceber as singularidades do relacionamento docente-discente e discente-discente, intervindo em casos de possíveis dificuldades de aprendizagem e conduzindo suas aulas de modo a promover a construção do conhecimento pautada em respeito e empatia. Para isso, o docente deve ter autonomia, tanto perante seus(suas) alunos(as) quanto perante os(as) colegas. Essa autonomia refere-se à capacidade de fazer escolhas e de posicionar-se, participando de maneira cooperativa diante de percalços e desafios. É importante que, ao adotar essa postura, o docente se esquive de atitudes impositivas, alheias ao interesse coletivo, e se dispa de conceitos preestabelecidos.

Além disso, faz parte do papel do(a) professor(a) estimular a autonomia do estudante, a fim de que ele assuma um papel proativo em sala de aula, e, também, fora dela, encorajando e sendo encorajado ao questionamento e à argumentação em suas tomadas de decisões. Para isso, o docente deve assumir a responsabilidade no processo ensino-aprendizagem, preservando a consciência de que suas ações refletem diretamente no desenvolvimento dos estudantes.

Neste caso, o ensino de História pode trazer grande contribuição para que os povos afro-brasileiros sejam reconhecidos em sua heterogeneidade, seu dinamismo cultural, admirados e respeitados pelos demais brasileiros(as). Neste momento, é possível observar um movimento de professores(as), pesquisadores(as) e autores(as) de livros didáticos para superar o desafio de oferecer aos estudantes brasileiros(as) novas possibilidades de interpretação da história dos povos negros, promovendo assim, uma História mais crítica, dinâmica, diversa, inclusiva, plural, democrática e de combate a estereótipos negativos, ao preconceito e racismo.

Referências

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Especial, p. 93-112. Editora UFPR. Curitiba, 2006.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BOSCHI, Caio C. **Por que estudar História?** São Paulo: Ática: 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GOMES, Flávio dos Santos. **Negros e política (1888 – 1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. Manuais didáticos e a formação da consciência histórica. **Educar**, Especial, p. 73-92, Editora UFPR, Curitiba, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/download/5547/4060>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LEE, Peter. Em direção ao conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba; Editora UFPR. Especial, 2006, p. 131-150. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/DPFPv67KqKrWcc8nXWLBftM/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, p. 7-16, Ponta Grossa, PR, jul.dez., 2006.

Disponível em:

<https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/558563/mod_resource/content/0/artigo_Rusen_didatica_da_historia.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SILVA, Marco Antônio; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de história**: teoria e prática. Belo Horizonte: Rona, 2012.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010.

XAVIER FILHO, José Luiz. Representatividade nas páginas do livro didático sobre as religiões e cultura de matriz africana. *In*: PRANTO, Aliny D. P. de Medeiros; MAIOR, Paulo Souto; SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos (Org.). **Ensino de História**: experiência e interculturalidade [recurso eletrônico]. João Pessoa: Ideia, 2021b. Disponível em: <<https://www.ideiaeditora.com.br/produto/ensino-de-historia-experiencia-e-interculturalidade/>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

TEATRO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UMA POSSIBILIDADE DE NARRATIVA HISTÓRICA

Maycon Douglas Bento - UFPR¹⁷
maycondouglasbento@hotmail.com

Ana Claudia Urban - UFPR¹⁸
claudiaurban@uol.com.br

Resumo: Levando em consideração o campo da Educação Histórica, bem como os processos que interligam o sujeito histórico à construção de uma consciência histórica eficiente, se faz necessário o debate a respeito de quais caminhos podem ser percorridos para se atingir tais resultados. Desta forma, o presente artigo buscou desenvolver a proposta de se utilizar o teatro e suas práticas pedagógicas como ferramenta de narrativa histórica, explicitando a realidade que os alunos e alunas entenderem ser as mais relevantes dentro do âmbito das problemáticas sociais, bem como o exercício teatral no ambiente escolar e as suas qualidades pedagógicas. Esta ideia está em desenvolvimento como projeto de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná e espera-se que os resultados possam contribuir para um aprimoramento dos processos que efetivam a consciência histórica nos sujeitos estudantes.

Palavras-chave: Teatro. Consciência Histórica. Narrativa Histórica.

Introdução

O processo de aquisição de uma consciência temporal aguçada, bem como uma percepção dos processos históricos e suas relações com a própria vida prática, compreendem um campo educacional que se denomina *consciência histórica*. Sua efetividade se dá por meio do entendimento da práxis cotidiana e sua utilidade enquanto sentido temporal, reajustando sua compreensão do *ser sujeito no tempo*, naturalizando, assim, o *pensar historicamente*.

O filósofo da história Jorn Rusen elucida o entendimento desta atividade como:

o processo de formação, por aprendizado, da consciência histórica. Essa consciência se exprime pelo discurso articulado em forma de

¹⁷ Mestrando em Educação pela linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

¹⁸ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em Ensino de História e Professora de Metodologia e Prática de Docência de História. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDU/PPGE/UFPR) ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9957-8838>.

narrativa. O aprendizado se realiza ao longo de uma dupla experiência: uma é a do legado da ação humana [...] no convívio social do cotidiano, nos múltiplos âmbitos da experiência concreta vivida (RUSEN, 2011, p. 9).

Nesta, por um lado, tem-se a ação da vida prática que está pautada nas relações com todos os elementos do cotidiano, sejam eles outros humanos, outros animais, ou quaisquer elementos materiais e imateriais. A segunda experiência se refere à escola, que pode ser analisada como um grande *palco* de atuações, onde os *aglomerados de memória* são expostos e, conseqüentemente, compartilhados.

Deste modo, delimita-se o ambiente escolar enquanto espaço de um abundante acúmulo de vivências, perspectivas, sensações, mas principalmente, de mecanismos e ferramentas que serão utilizados pelos sujeitos que convivem neste ambiente como forma de expor tal acúmulo. Rusen denomina esta habilidade como *narrativa histórica*. É através do exercício dessa habilidade que a aprendizagem histórica se torna concreta, salientando esta narrativa como um “[...] processo de constituição de sentido da experiência do tempo” (RUSEN, 2011, p. 95).

Assim, cabe ressaltar dois elementos importantes dentro da concepção de narrativa histórica e que serão norteadores neste artigo. O primeiro é o próprio sujeito aluno, que comparado ao seu *eu* da vida cotidiana, vai muito além do que apenas um ser discente (SACRISTÁN, 2005), compreendendo que este sujeito obtém um emaranhado de vivências e lembranças que estão intimamente ligadas à sua trajetória na vida prática.

Este sujeito se ampara em vários elementos culturais que, dentro do ambiente escolar, terão seus próprios anseios, relevâncias e formas de concebê-las. Isso se explicita na ideia de que neste ambiente, as relações entre as mais variadas formas de cultura que se encontram dentro e fora da escola (MAFRA, 2003) darão sentido às perspectivas de cada sujeito a respeito de suas vivências.

Deste modo, o próximo elemento a ser ressaltado é qual ferramenta este sujeito utilizaria para transportar suas concepções históricas para a vida prática, bem como a forma com que este narra sua visão de mundo. Isso significa se atentar a qual metodologia será utilizada para a execução da narrativa histórica.

Sendo assim, o que este artigo propõe é idealizar a possibilidade de se utilizar o teatro como esta ferramenta, enaltecendo suas qualidades enquanto objeto pedagógico e correlacionando-as com o processo de narrativa histórica. Para isso,

torna-se relevante uma breve concepção da relação entre as práticas teatrais dentro do ambiente escolar, mais especificamente para o ensino de história.

O Teatro e o ensino de História

A História como necessidade de se compreender o passado, suas transformações, consequências e, posteriormente, as indagações necessárias para se construir uma perspectiva do presente, são ações que propõem certos processos de aprendizagem. Isso justifica a importância de uma aprendizagem histórica baseada, não somente em compreensões factuais do passado - conceitos substantivos (LEE, 2003), mas também o entendimento do pensamento humano no tempo e como estes pensamentos se concretizaram na vida prática.

Na maioria das escolas, o Ensino de História é compreendido como o estudo do passado como o surgimento da escrita, os primeiros meios de comunicação, o modo de vida dos homens ágrafos e outros. No entanto, não devemos esquecer que o contexto histórico está sempre em transformação e que o homem é o ser pensante que interage constantemente com o seu tempo e espaço (SOUZA e SILVA; SANTOS, 2012, p.3).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de História compreende um campo do conhecimento que fomenta nas(os) discentes o entendimento de suas vidas práticas como a história em seu exercício. Assim, “o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais” (BRASIL, 2018, p. 397).

Para Matos (2017),

O Ensino de História é um campo científico de saber que tem uma tarefa prática de transformação, não está e não deve estar enclausurado nos livros, nas teses, nas dissertações ou nos artigos, precisa estar comprometido com reflexões capazes de municipalizar os sujeitos a se pensarem e repensarem seu espaço e assim, mudá-lo (MATOS, 2017, p. 213).

Deste modo, a busca por uma metodologia capaz de contemplar tais demandas do ensino de história se torna importante, pois implica na prática utilizada para envolver as alunas e alunos numa relação temporal entre suas visões de

mundo e como esta perspectiva pode ser entendida como parte da história. Assim, o teatro pode ser considerado como um método didático que contempla tais necessidades, uma vez que este também pode ser entendido como um *catalisador* da vida prática no âmbito escolar.

De acordo com pesquisas já realizadas com esta temática, o teatro e suas qualidades didáticas compreendem um campo já explorado no ambiente escolar. Por mais que ainda não seja considerado um artifício de primeira escolha para o ensino, o teatro contempla alguns trabalhos interessantes dentro do campo educacional, indicando suas qualidades pedagógicas, assim como várias outras possibilidades.

Para exemplificar, já existem pesquisas com teatro como metodologia para o ensino de Geografia (SOARES, 2013, p. 58-59); para o ensino de Ciências (MOREIRA, 2013, p.58 apud BEZERRA e ALVES, 2017, p. 2-3); para o ensino da História da Matemática (PASQUALE; GRACILIANO, 2017); e também sendo possível para o ensino de Genética (LIMANSKI, 2014), entre outros. Isso reforça sua utilidade como ferramenta pedagógica nas mais variadas disciplinas dentro do ambiente escolar.

Quando se trata desta ferramenta para o ensino de História, alguns trabalhos propõem uma prática do teatro como meio de se ensinar o conteúdo histórico, focando principalmente na encenação de fatos históricos ou a representatividade superficial de determinado contexto histórico.

Deve-se considerar este ponto, não como uma escolha errada da educadora ou educador, nem o mau uso do teatro enquanto instrumento pedagógico. Muito pelo contrário. O teatro, em sua essência, já contempla várias qualidades. Segundo Silmara Lídia Moraes Arcoverde (2008),

Trabalhar com o teatro em sala de aula, não apenas fazer os alunos assistirem as peças, mas representá-las inclui uma série de vantagens obtidas: o aluno aprende a improvisar, desenvolver a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, (...) oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem e a adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento (ARCOVERDE, 2008, p. 601).

Entretanto, como forma de aprofundar a prática teatral no ambiente escolar, assim como sua eficácia em prol de uma aprendizagem histórica eficiente, se torna relevante buscar experiências que visam um trabalho mais profundo no sentido prático da vida das alunas e alunos envolvidos, bem como suas construções narrativas do que entendem como a história.

Assim, dois trabalhos chamam a atenção neste sentido, como o desenvolvido por Micaela Severo da Fonseca e Olgário Paulo Vogt (2015) que, mesmo que fosse um projeto ainda em construção, já demonstrava utilizar as linguagens teatrais como ferramenta para um exercício da vida prática, exercitando a consciência histórica e enaltecendo a realidade das alunas e alunos.

De forma lúdica e dinâmica, a linguagem cênica possibilita que as informações sejam processadas pelos alunos de forma diferente do convencional e entendidas de forma mais crítica, trazendo o contexto histórico trabalhado para uma realidade mais próxima do aluno, dinamizando seu conhecimento e tornando-o parte da história tratada (FONSECA; VOGT, 2015, p. 1).

Outro exemplo pode ser visto no trabalho de Tiago Salvador (2016), que também utiliza o teatro como instrumento de transformação entre a vivência e a concepção da realidade dos alunos e alunas, assim como suas qualidades pedagógicas:

Adentrando um pouco mais as discussões acerca da Pedagogia do Teatro, é importante colocar que a mesma, visa despertar o interesse em aprender, por parte dos alunos, através da ação dramática e dinâmica que a linguagem do teatro proporciona. O teatro enquanto pedagogia desperta, também, a curiosidade em relação ao tema/conteúdo em que se está trabalhando, propiciando um ambiente recreativo numa perspectiva intelectualizada do aprender e fazendo da sala de aula um espaço de criação e produção de saberes (SALVADOR, 2016, p. 91).

São exemplos que fomentam a discussão sobre o teatro enquanto metodologia, pois ambos se propõem a debater a prática teatral no ensino de História visando as realidades da vida prática dos agentes envolvidos, assim como as problemáticas sociais mais evidentes. No caso destas duas últimas pesquisas, a questão racial no Brasil, sua forma de ensino-aprendizagem e suas possibilidades são as pautas centrais do estudo. Também fazem referência ao teatrólogo brasileiro

Augusto Boal (1931-2009), que sempre reivindicou um teatro baseado na realidade do mundo, ampliando os campos artístico e social em seus trabalhos.

Em pesquisa anterior (BENTO; SANCHES, 2020), buscou-se relacionar as possibilidades e limitações da escrita de roteiros para o teatro juntamente com a aprendizagem histórica. No final da pesquisa, foi possível observar uma progressão da aprendizagem histórica e o desenvolvimento de uma consciência histórica mais qualificada sobre o passado através de roteiros teatrais.

Sabendo disso, considera-se fundamental avançar com as pesquisas entre a arte teatral com o ensino de história. Nesse sentido, a pesquisa anterior se limitou a um dos elementos do teatro - o roteiro escrito - como forma avaliativa. A atual proposta é seguir no campo teatral partindo para a parte prática.

Nesse sentido, busca-se problematizar: é possível aprender história com a prática - interpretação - teatral? Como os sentidos, elementos cognitivos e emocionais são mobilizados pelos estudantes ao interpretar pelo teatro as diversas culturas históricas de seus cotidianos? Quais são as possibilidades e limites proporcionados pela prática teatral para o desenvolvimento e aplicação dos estudos da Educação Histórica? O próximo tópico propõe uma relação mais estreita entre as práticas teatrais e sua capacidade de ser utilizada como mecanismo da narrativa histórica.

Teatro-História: uma possibilidade de narrativa histórica

Esta proposta se encontra em andamento por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, iniciada no ano de 2022 sob a orientação da Prof. Dra. Ana Claudia Urban e se concentra em ressignificar as práticas teatrais em prol de uma aprendizagem histórica eficiente.

A metodologia escolhida para o exercício desta prática é a pesquisa-ação, mais especificamente a pesquisa-ação crítica. Esta escolha se justifica na possibilidade de aprofundar a compreensão da realidade, a fim de observar como a vida prática se transforma em narrativa (RÜSEN, 2011, p. 95-96). Segundo Franco, “A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo” (2005, p. 485).

Assim, a proposta recorre à ideia de que não serão ações programadas para se extrair determinada resposta positiva ao final de sua execução, mas sim entender o processo como o principal meio de análise e entendimento do mesmo.

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo (FRANCO, 2005, p. 486).

O processo poderá demonstrar, além da visão de mundo do grupo em questão, como se entendem enquanto agentes históricos e quais caminhos percorrerão em prol de uma mudança significativa contra a problemática identificada. Desta maneira, ao analisar a prática e o desenvolvimento de atividades teatrais que buscam evidenciar a consciência histórica das alunas e alunos participantes, se faz necessário o entendimento estrutural da pesquisa, referindo-se à escola, sua localização e a faixa etária dos discentes envolvidos.

O colégio escolhido deve ter, ao menos, uma característica específica: estar localizado em alguma região periférica da cidade de Curitiba - PR, uma vez que são nessas regiões onde problemáticas de cunho social (CATÃO, 2011, p. 460) carecem de atenção e ações que procurem auxiliar numa melhor compreensão sobre seu ambiente de vivência, assim como transformar a experiência educacional em uma maior qualidade de vida.

Levando em conta a realidade vivida naquela área delimitada e buscando compreender suas problemáticas, é de suma importância que as alunas e alunos participantes sejam moradores(as) daquele bairro e/ou região, uma vez que isso evidenciará três pontos essenciais para este projeto: a cultura escolar, a cultura da escola e a cultura na escola (MAFRA, 2003). Conseqüentemente, esses mesmos pontos também nortearão o papel da escola naquele meio, sua eficiência enquanto espaço de transformação e seu desenvolvimento na relação com as pessoas que o utilizam.

Com relação à faixa etária dos discentes, se torna relevante pensar que, para tais fins, é de suma importância uma *carga* maior de vivência em seu meio. Assim, esta mesma carga poderá ser utilizada como fonte para resgatar da memória lembranças e sentimentos já correlacionados com a problemática delimitada. Assim,

torna-se relevante delimitar a faixa etária do grupo entre os três anos do ensino médio.

A facilidade para compreender o objetivo das ações, a percepção da problemática e sua possível transformação podem ser mais acessíveis com alunos neste recorte de idade - não havendo problema caso ultrapassem a idade prevista para estas séries. O que não exclui a possibilidade de se executar este mesmo processo com alunos e alunas de faixas etárias menores, pois estes podem, também, demonstrar suas concepções temporais, bem como suas sensibilidades a respeito da realidade da vida prática.

Dadas as informações necessárias sobre a estrutura geral do projeto - metodologia, a escola a ser escolhida e a faixa etária dos agentes do grupo em análise, cabe, a partir daqui, estabelecer cada etapa deste projeto, assim como seus processos de execução.

Após o contato com a direção e coordenação da escola escolhida, e com a divulgação das aulas, procederá o seguinte processo metodológico: Em primeiro momento, será adotada a prática da observação etnográfica para conhecer o “cotidiano escolar” e “cultura escolar” (MAFRA, 2003; FORQUIN, 1992; EZPELETA; ROCKWELL, 2007). Segundo, a organização e o local será dentro do ambiente escolar e o horário das práticas teatrais será no contraturno. Em um terceiro momento, reuniremos os estudantes para o levantamento da experiência cotidiana dos estudantes.

Nesta etapa, o projeto poderá ser colocado em prática. Na parte inicial terá exercícios de respiração, aquecimento vocal, aquecimento corporal, assim como jogos de improvisação (SPOLIN, 2012) utilizando deste tempo para compreender a criatividade do grupo e suas limitações no que diz respeito às práticas teatrais. Esses exercícios serão aplicados em todos os encontros, dada a relevância destes para as aulas de teatro.

Depois deste processo haverá a delimitação da problemática. Cabe aqui ressaltar o interesse deste projeto de trabalhar com temas que se relacionem com as questões sociais (CATÃO, 2011, p. 460) presentes na vida dos alunos e alunas. Mas como trabalhar um assunto que pode ser delicado, e até mesmo complexo para alguns dos agentes do grupo a ser analisado?

Pensando nisso, será proposto esta delimitação por meio de uma simples roda de conversa, de modo a fornecer aos agentes do grupo um ambiente pacato e sem

exigências para este fim, uma vez que se trata da própria realidade em que o grupo está inserido na sociedade. Por isso, é necessário que não exista nenhum tipo de “pressão” sob os mesmos, fazendo com que esta delimitação aconteça de forma natural e em conjunto. Como vai ser a encenação: após compreendermos a problemática escolhida em conjunto pelo grupo, será proposto uma prática semelhante com a do teatro-imagem (BOAL, 2012, p. 25).

Esta prática consiste em um jogador utilizar o corpo de outra pessoa como uma escultura, e vice-versa, podendo ser moldada da maneira exigida pela temática em questão. Essa *escultura* deve representar o pensamento coletivo do grupo. No caso deste projeto, a problemática definida. Diferentemente da versão original, não será necessário a interação corporal dos participantes neste momento. Cada aluno(a) irá “esculpir” sua persona com relação à problemática, sem a necessidade de que a outra pessoa o(a) molde. Os alunos e alunas se dividirão em duplas e, assim, cada um(a) terá o seu momento de representar quem exerce a problemática e quem a sofre. Por estarem estáticos, será possível registrar, por meio de fotos, a intenção corporal e facial dos estudantes, assim como os sentimentos representados. Estes registros fotográficos só serão realizados com autorização dos discentes.

Este exercício teatral será a primeira experiência do grupo com a problemática em questão. Posterior a isso, a problemática será encenada, não como o teatro-imagem como anteriormente, mas sim em formato tradicional de teatro, baseando-se numa breve criação de roteiro com a problemática como tema. Para tal exercício, será demonstrado como se cria um roteiro e quais as características básicas que o compõem para, assim, fazê-lo.

Esta cena será praticada pelo grupo baseando-se, até então, no que acreditam ser a problemática em exercício na própria realidade. Por isso, espera-se que a problemática não seja colocada em debate, ou que ocorra alguma tentativa de mudança e transformação. É a etapa de exibição do problema.

Finalizada a primeira fase do processo prático do projeto, iniciaremos a montagem da aula com a temática, conforme o levantamento das experiências dos estudantes. Utilizaremos a aula-oficina, cuja premissa indica uma participação maior das alunas e alunos. Esta prática segue um caminho contrário de outras propostas como a aula-conferência ou aula-colóquio (BARCA, 2004). Para Barca, na aula-oficina “[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio

conhecimento” (2004, p. 132), possibilitando estes sujeitos a se compreenderem como seres ativos na vida prática.

Este modelo de aula se identifica como um método interessante, dado sua maneira em lidar com as alunas e alunos, e a preocupação com os diálogos criados entre o(a) educador(a), o conhecimento e os discentes. Sobre a comunicação que será exercida pelas alunas e alunos, sua eficiência baseia-se em “Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis” (BARCA, 2004, p. 134).

As aulas serão baseadas nas experiências apresentadas pelos estudantes com o objetivo de investigar no passado um problema semelhante, suas continuidades e divergências. O levantamento das ideias históricas dos estudantes sobre o tema escolhido para as aulas, apresentação breve do conteúdo formal, análise de fontes históricas, apresentação e finalização do conteúdo formal serão pontos importantes a serem trabalhados na aula. Como avaliação será requisitada a construção de um roteiro teatral que será depois encenado.

Após as aulas, os estudantes devem utilizar este novo roteiro para *reencenar* a mesma prática teatral anterior, sem a necessidade de executá-la da mesma maneira. A proposta é que, após o contato do grupo com os conteúdos históricos que se relacionam com a problemática, a cena, a partir deste momento, não deverá ser representada como antes, mas sim evidenciando a carência de mudanças que dialoguem com a ideia de transformação, se contrapondo à problemática encenada.

A proposta é fomentar nos alunos e alunas a capacidade de transformar seus anseios sociais através da teatralização das mesmas, focando em ações transformadoras, que buscam solucionar, reverter ou diminuir a problemática em questão.

Considerações finais

Serão através destas ações citadas acima que os alunos poderão expor suas experiências enquanto sujeitos não-atores (BOAL, 2012), evidenciando o desenvolvimento de suas consciências históricas, sem esperar uma “meta” a ser batida, nem criar expectativas com o fim do processo teatral, levando em consideração que o exercício da atuação colabora para uma atividade não-

tradicional que contribui para as relações sociais dos sujeitos num ambiente tão rico em cultura, independente do âmbito que essa cultura se origina.

O que se entende como bons resultados deste exercício de atuação é uma boa utilização do espaço escolar em prol da evolução de uma educação histórica eficiente através de métodos não tradicionais, bem como o aprimoramento da percepção temporal dos alunos e alunas, visando estabelecer uma relação muito mais perceptível entre a vida prática e o que se entende como história: a compreensão das relações humanas no tempo.

Referências

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica.** Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BENTO, M.D.; SANCHES, Tiago C. Teatro e Ensino de História. **TEATRO E ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DE ROTEIRO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.** REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, v. 20, p. 47-58, 2020.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CATÃO, Maria de Fátima. **O ser humano e problemas sociais: questões de intervenção.** Temas psicol. [online]. 2011, vol.19, n.2, p. 459-465.

FONSECA, Micaela Severo da; VOGT, Olgário Paulo. **O USO DO TEATRO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA EMEF MENINO DEUS.** In: III SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DO PIBID UNISC, 3., 2015, [S.l.]. Anais [...] . [S.l.]: Unisc, 2015. p. 1-3.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** Teoria & Educação. V. 5, p. 28-49, 1992.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

LIMANSKI, Leticia Crisleine Möller. **Utilização de teatro como ferramenta didática no ensino da genética.** 2014. 61 f. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de Especialização em Genética, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MAFRA, Leila de Alvarenga. **A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção.** In ZAGO,

Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.109-136.

MATOS, Júlia Silveira. **Ensino de História e Aprendizagem Histórica: diálogos com Paulo Freire**. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 212-224, 2017.

MOREIRA, L.M. **O Teatro em Museus e Centros de Ciências: uma Leitura na Perspectiva da Alfabetização Científica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. 174f. São Paulo, SP, Brasil, 2013.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **A escola: relato de um processo inacabado de construção**. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, p. 131-147, jul-dez 2007.

PASQUALE JUNIOR, Marlon Luiz dal; GRACILIANO, Eliana Claudia. **TEATRO UMA ALTERNATIVA AO ENSINO DE CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA**. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 2017, Cascavel. Anais [...]. Cascavel: Unioeste, 2017. p. 1-10. Disponível em: http://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/EPREM/XIV_EPREM/paper/viewFile/33/198. Acesso em: 19 jul. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALVADOR, Tiago. **O TEATRO E AS AULAS DE HISTÓRIA: possibilidades de efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação básica**. In: XVII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 17., 2016, [S.I.]. Anais [...] . [S.I]: Uepb, 2016. p. 1-9. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/xviiieeh/xviiieeh/paper/viewFile/3391/2742>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SOARES, Liana M. S. **Teatralizando o ensino de Geografia**. Revista Brasileira de Educação Geográfica, Campinas, v. 3, n. 5, p. 57-81, jan./jun., 2013.

SOUZA E SILVA, Andréia de; SANTOS, Sueli Lima. **A contribuição do ensino de história na aprendizagem e na formação social do aluno**. REALIZE Editora, [s.l], 2012.

SPOLIN Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

RESENHA

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de história**: concepções de professores. Porto: CITCEM/Edições Afrontamento, 2018. 250p.

*Lorena Marques Dagostin Buchtik – SEED/LAPEDUH/UFPR¹⁹
lorena.buchtik@gmail.com*

*Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt – PPGE/LAPEDUH/UFPR²⁰
dolinha08@uol.com.br*

Como os professores compreendem diferentes narrativas históricas? Como a narrativa histórica reflete faces da consciência histórica? Que relações podem ser estabelecidas entre a consciência de professores de história e o conceito de narrativa histórica presentes nas discussões da Filosofia da História? Estas são algumas questões que se colocam em *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores* de autoria da pesquisadora Marília Gago, publicado em 2018 pela Editora Afrontamento e pelo Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, com sede na cidade de Porto em Portugal. O livro corresponde às investigações feitas durante a tese de doutoramento da autora com o objetivo de compreender os aspectos da narrativa histórica e sua articulação com a consciência histórica de professores e futuros professores de História, especialmente para compreender os sentidos atribuídos por professores de História para a narrativa histórica e abranger com qual finalidade a narrativa histórica é utilizada em sala de aula.

Marília Gago tem uma trajetória consolidada na área de investigação da Educação Histórica. Realizou sua formação na Universidade do Minho, doutorado em Educação, com ênfase em Metodologia do Ensino da História e das Ciências Sociais e pós-doutorado em Educação Histórica. Atuou como professora da educação básica e do ensino secundário, além de produzir manuais escolares. Atualmente é pesquisadora do Centro de Investigação em Educação da

¹⁹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Professora na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH).

²⁰ Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH/PPGE/UFPR. Bolsista CNPQ 1.

Universidade do Minho e professora na mesma universidade. A pesquisadora dá continuidade ao diálogo intenso e profícuo entre os pesquisadores lusitanos e brasileiros, estabelecido desde o princípio do campo de investigação da Educação Histórica no Brasil, com a publicação de artigos nas revistas brasileiras e a participação em palestras de universidades nacionais, além disso, contribui significativamente com as atividades do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) vinculado à Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O livro *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores* foi dividido em oito capítulos, separados nesta resenha de forma concisa em três blocos de capítulos compondo as partes teórica, empírica e conclusiva. Na primeira parte do livro, Gago apresenta discussões teóricas acerca da narrativa histórica, da educação histórica e sobre a formação de professores em Portugal. A partir da Filosofia da História, a autora utiliza o conceito de consciência histórica como base para explorar o conceito de narrativa histórica. Este por sua vez, é perspectivado através de um profuso arcabouço teórico das perspectivas: relativista, objetivista, pós-moderna, materialista histórico, das discussões dos Annales e do realismo interno. Colocando-se entre o realismo interno e a objetividade perspectivada, a autora compreende que a narrativa histórica deve ter seus limites indicativos para sua composição, a evidência histórica. Ressaltando a partir deste panorama teórico, que a “narrativa é entendida como sendo o modo de expressão do passado humano experienciado” (GAGO, 2018, p. 42) apresentada através do local de referência e relacionada de forma intrínseca à orientação temporal e à identidade histórica.

O debate sobre a narrativa é acrescido com as contribuições das pesquisas sobre consciência histórica de pesquisadores como Peter Lee, Bodo von Borries, Peter Seixas, Isabel Barca, José Machado Pais e Olga Magalhães. Todos estes trabalhos contribuíram para a construção dos perfis apresentados a partir da análise empírica de Gago. Além disso, a autora apresenta a reflexão sobre a formação docente em Portugal, especialmente sobre os programas de ensino dos cursos de formação de professores portugueses, apontando para a necessidade naquele momento de repensar a formação de professores em seu país através da integração entre a formação de professores e o espaço acadêmico, visando as discussões próprias do campo epistemológico e das experiências de ensino-aprendizagem.

Destaca-se que na ocasião da investigação, os estudos sobre Educação Histórica eram recentes nas universidades portuguesas.

Após apresentação do quadro teórico sobre o campo de investigação da Educação Histórica e a formação de professores, são apresentadas na segunda parte do livro a metodologia para a investigação qualitativa bem como os resultados da investigação da pesquisadora. Como metodologia, a autora utilizou a Grounded Theory, que tem sido inspiração para muitos pesquisadores da área de Educação também no Brasil. Procedendo de uma perspectiva hermenêutica e fenomenológica, esta metodologia possui procedimentos para experienciar aquele que é pesquisado, de modo a compreender como os sujeitos da pesquisa concebem o mundo em que vivem. No caso desta investigação, visa compreender os sentidos dados à História, bem como à aprendizagem e ao ensino da disciplina. A escolha contribuiu para que a investigação se pautasse nos dados empíricos e se voltasse à teoria, construindo os elementos necessários para analisar os dados levantados e criar categorizações. Por isso, as análises dos dados emergiram a partir de estudos anteriores da autora, descritos no livro como estudo exploratório e estudo piloto, colaborando empiricamente para refinamento dos instrumentos de recolha de dados, para a análise dos dados e composição dos perfis conceituais de consciência histórica do estudo final.

Nos estudos exploratório e piloto, participaram, respectivamente, professores portugueses experientes (mais de 10 e mais de 20 anos de docência) e professores e futuros professores portugueses e ingleses com tempo de experiências múltiplas, variando de licenciados a professores com 10 anos de docência). No estudo exploratório, a pesquisadora fez entrevistas semiestruturadas, nas quais pode inferir três categorias conceituais sobre a consciência histórica: história pré-determinada – uso de fontes históricas como suporte para elaboração das narrativas, entendendo o passado como lição, a partir da qual a consciência histórica se desenvolveria apoiada em um conceito substantivo; história - opinião – construção da história alicerçada na interpretação de fontes, narrativas históricas são múltiplas a partir das opiniões de diferentes autores, sendo todas as opiniões válidas (relativismo); história – experiência – história entendida com base na multiperspectiva, como uma reconstrução com fundamento na experiência. Já no estudo piloto, a investigação se deu por meio de questionários e entrevistas, o que permitiu a construção de

novas ferramentas para a avaliação da consciência histórica e das concepções de narrativa/objetividade dos participantes.

Como consequência dos estudos anteriores, Marília Gago compôs quatro categorizações de perfis de pensamento dos professores em torno da consciência histórica (integrando ideias sobre tempo histórico, orientação temporal, significância e identidade) e da narrativa histórica (integrando ideias sobre a objetividade em História, concretizada na forma de narrativa e os sentidos de aprendizagem dos estudantes). A primeira categoria foi chamada de passado substantivo, correspondendo ao movimento temporal em que passado e presente são similares, com persistência de valores inalterados e a narrativa no campo da neutralidade absoluta, ou seja, o perfil é permeado pela ideia de memorização, selecionados a partir da memória coletiva, em busca de uma neutralidade. Para os investigados aqui representados, os estudantes devem compreender as diferentes narrativas pela perspectiva autoral, isto é, de quem produziu a narrativa. Já o segundo grupo, lições do passado, abarcou os investigados que relacionaram a história como mestra da vida, voltada aos exemplos que, supostamente, guiaram os indivíduos em suas decisões. A narrativa, nesse perfil, situa a importância do ponto vista, procurando trabalhar com os estudantes os consensos e coesões presentes, nas quais se estabelece uma relação com os fatos históricos e tradições. O terceiro conjunto nomeado: lições de um passado em evolução, caracterizou aqueles que compreendem o passado a partir de uma contextualização das ações do presente. Neste perfil, se estabelece um vínculo com o passado, o desejo de neutralidade e se aceita diferentes interpretações. No que tange a narrativa, as diferentes perspectivas são explicadas pelo contexto de produção. Por fim, o perfil continuidades e diferenças entre tempos, abarca como o próprio nome já diz a intertemporalidade, problematizando o passado, presente e horizonte de expectativa. No campo da narrativa histórica, o perfil de continuidades se apresenta como multiperspectivado, segundo o qual se compreende que a História é construída pelos historiadores, procurando ora a crítica de diferentes perspectivas, bem como a convergência a partir de posições fundamentadas sobre o passado.

Para aprofundar as categorias apresentadas, a historiadora realizou um estudo quantitativo com duas perguntas objetivas. A primeira sobre símbolos de representação de identidade nacional (bandeira, hino, bacalhau com todos, cravo vermelho, caravelas, língua, fado e o vinho do Porto e a segunda, narrativas

importantes para a História de Portugal (descobrimientos, colonização, D. Afonso Henriques, Estado Novo, 25 de Abril, Dar novos mundos ao mundo, Cauda da Europa e D. Sebastião). Os resultados apresentados, apontam para a relação entre uma maior experiência dos professores com uma visão mais equilibrada do passado nacional, ao passo que professores mais jovens tendem a escolher aspectos que se referem ao passado glorioso nacional. Neste sentido, a autora expõe que os indícios da pesquisa denotam que há um encanto na memória coletiva sobre o passado nacional português, tendo em vista a relação entre o perfil dos professores e o sentido da aprendizagem dos alunos. A autora sugere a necessidade de se promover reflexões mais complexas sobre o passado, com experiências de investigação histórica por parte dos estudantes.

Na última parte de seu livro, Gago aponta a identificação dos docentes para com a História como modelos e lições do passado para guiar a vida no presente. O resultado apresentado pela autora denota união com outras pesquisas já realizadas na Europa com jovens estudantes que também se orientam a partir do passado pelo olhar da tradição. A língua, a bandeira e o hino nacional foram indicados pela maioria dos professores portugueses como de máxima importância. O resultado desse cruzamento de dados corrobora a ideia de que o perfil mais tradicional está ligado aos símbolos nacionais mais antigos temporalmente, presentes em um passado mais longínquo, enquanto aqueles que entendem o passado como movimento, se identificam com as representações nacionais mais recentes.

O percurso da pesquisa presente na obra desvela aspectos da consciência histórica em sua relação com a narrativa histórica, analisando suas implicações para a aprendizagem histórica, tendo em vista a formação de consciência históricas mais complexas, multiperspectivadas, para uma orientação temporal em direção a interculturalidade. Assegura-se que a obra de Gago enriquece as discussões no campo da Educação Histórica sobre a consciência histórica e a narrativa histórica, apresentando um exercício profundo de relação entre método, teoria e empiria, acrescido do intenso debate sobre o papel das narrativas e sua plausibilidade, tendo como sustentação a ciência de referência para a investigação sobre a aprendizagem histórica.