

Anais do XXI Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica, VI Congresso Ibero-americano e IV Seminário Nacional de Ensino de História – UFAL

Programação, Resumos e Textos Completos



Tia Marcelina *Jayme Miranda* *Marinha Xukuru Kariri* *MST Alagoas*

XXI CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

VI CONGRESSO IBERO-AMERICANO

IV SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA – UFAL

"Educação Histórica em tempos de negacionismos e pandemias: teorias, práticas e pesquisas"

27-30 DE JULHO DE 2022

MACEIÓ-AL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

INSCRIÇÕES: [HTTPS://WWW.EVEN3.COM.BR/XCIDJDHVCIISNDEDHUEHETONEPTPEP2021](https://www.even3.com.br/xcidjdhvciisndedhuehetoneptpep2021)

APOIO:



Coordenação Geral

Anderson da Silva Almeida (UFAL)

Lídia Baumgarten (UFAL)

Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR)

Comissão Organizadora

Anderson da Silva Almeida (UFAL)

Antonio Alves Bezerra (UFAL)

Beth Samara da Silva Lima (UFAL)

Brena Sirelle Lira de Paula (UFAL)

Daiane da Silva Vicente (UFAL)

Danilo Luiz Marques (UFAL)

Élida Kassia Vieira da Silva (UFAL)

Fernando de Sá Oliveira Júnior (UFAL)

Isabel Barca (UMinho)

Israel Ramos dos Santos (UFAL)

Jonathan Vieira da Silva (UFAL)

José Vieira da Cruz (UFS)

Lídia Baumgarten (UFAL)

Luciele Pereira de Barros (UFAL)

Maele Moreira Sandes Cavalcanti (UFAL)

Marcelo Góes Tavares (UNEAL)

Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR)

Marília Gago (UMinho)

Michelle Reis de Macedo (UFAL)

Rafael Vieira de Britto Paulino (UFAL)

Roberta dos Santos Sodó (UFAL)

Tamires Vieira da Silva (UFAL)

Vanieire Dos Santos Oliveira Ramos (UFAL)

Comissão Científica

Ana Claudia Urban (UFPR)
Anderson da Silva Almeida (UFAL)
Cristiano Nicolini (UFG)
Danilo Marques (UFAL)
Edinalva Padre Aguiar (UESB)
Isabel Barca (UMinho)
Jorge Luiz da Cunha (UFSM)
Lídia Baumgarten (UFAL)
Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR)
Marilia Gago (UMinho)
Marlene Cainelli (UEL)
Marcelo Fronza (UFMT)
Marcelo Góes (UNEAL)
Michele Reis de Macedo (UFAL)
Pedro Miralles Martinez (Universidade de Múrcia)
Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (UNINA)

Organização dos Anais – Programação, Resumos e Textos Completos (Editoração e Revisão)

José Augusto Ferreira da Silva (UFAL)
Beth Samara da Silva Lima (UFAL)
Jonathan Vieira da Silva (UFAL)
Laura Caminha Nascimento (UFAL)
Lídia Baumgarten (UFAL)
Lucas Cupertino (UFAL)
Luciele Pereira de Barros (UFAL)
Maele Moreira Sandes Cavalcanti (UFAL)
Rafael Vieira de Britto Paulino (UFAL)
Tamires Vieira da Silva (UFAL)

Realização

Laboratório de Pesquisas e Práticas em Educação Histórica – LAPPEHis
Programa de Pós-Graduação em História - UFAL
Curso de História/ICHCA - Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Associação Ibero-americana de Educação Histórica

Equipe do Laboratório de Pesquisas e Práticas em Educação Histórica - LAPPEHis

Anderson da Silva Almeida (UFAL)
Antonio Alves Bezerra (UFAL)
Beth Samara da Silva Lima (UFAL)
Brena Sirelle Lira de Paula (UFAL)
Fernando de Sá Oliveira Júnior (UFAL)
Jonathan Vieira da Silva (UFAL)
Lídia Baumgarten (UFAL)
Danilo Luiz Marques (UFAL)
Marcelo Góes Tavares (UNEAL)
Michele Reis de Macedo (UFAL)
Tamires Vieira da Silva (UFAL)

Apoio e Agradecimentos

Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas - FAPEAL
Programa de Pós-Graduação em História da UFAL - PPGH
Centro de Pesquisas e Documentação Histórica - CPDHis
Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL

Catálogo na fonte

Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Laboratório de Pesquisas e Práticas em Educação Histórica - LAPPEHis

Seminário Nacional de Ensino de História: (4: 2022: Maceió, AL).

Anais do XXI Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica, VI Congresso Ibero-americano e IV Seminário Nacional de Ensino de História – UFAL “Educação Histórica em tempos de negacionismos e pandemia: teorias, práticas e pesquisas”, Maceió, AL, 27 a 30 de julho de 2022 / Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Maceió: UFAL, 2022, 594 p.

ISSN: 2176-784X

1. Educação Histórica; 2. Negacionismos; 3. Pandemia; 4. Teorias; 5. Práticas; 6. Pesquisas. CDU: 981(063)

Maceió/AL

Julho

2022

Apresentação

Entre os dias 27 e 30 de julho de 2022, foram realizados o *XXI Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica, o VI Congresso Ibero-americano e o IV Seminário Nacional de Ensino de História – UFAL “Educação Histórica em tempos de negacionismos e pandemias: teorias, práticas e pesquisas”*. Estes eventos propiciaram momentos de reflexões e discussões acerca dos negacionismos, da perda de autonomia e de liberdade nas Universidades e nas escolas da Educação Básica, que atualmente vivenciamos. Isso está afetando as salas de aula - remota ou presencial - e traz como consequência, ataques e perseguições aos professores, tanto da educação básica quanto do ensino superior, no que diz respeito às formas de ensinar História e na formação crítica dos (as) estudantes. Além disso, estamos sofrendo constantes ataques à Ciência e às Universidades, ameaçando a sua autonomia e a manutenção de todas as atividades, especialmente em relação à pesquisa. Esse contexto foi agravado pela Pandemia da Covid-19, trazendo como consequência o trabalho e o ensino remoto e emergencial. É nesse contexto que a Comissão Organizadora do evento apresentou a proposta de pensarmos o papel social da universidade, articulando as áreas de ensino e pesquisa, e procurando formas de enfrentar os negacionismos, promovendo debates acerca das teorias, práticas e pesquisas por meio da perspectiva da Educação Histórica.

Maceió/AL, julho de 2022.

Lídia Baumgarten

Programação



PROGRAMAÇÃO COMPLETA

QUARTA-FEIRA (27/07/2022)

- 13:00 EIXOS TEMÁTICOS (SESSÕES DE COMUNICAÇÕES) - SALAS DE AULA DO ICHCA.
- 18:00 ATIVIDADE CULTURAL: ABI AXÉ AGBÉ (AL) - AUDITÓRIO DA REITORIA.
- 19:00 MESA DE SOLENIDADE DE ABERTURA E CONFERÊNCIA DE ABERTURA: GOODBYE COLSTON, GOODBYE COLUMBUS: WHY WE NEED TO LEARN HISTORY IN TIMES OF MEMORIAL CONTROVERSIES? - STEPHANE LEVESQUE (UNIVERSIDADE DE OTAWA) - AUDITÓRIO DA REITORIA.

QUINTA-FEIRA (28/07/2022)

- 12:00 VIDEOCONFERÊNCIA: CULTURA HISTÓRICA, FORMAÇÃO E IDENTIDADE. SOBRE OS FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA - JÖRN RÜSEN (UNIVERSIDADE DE BOCHUM) - AUDITÓRIO DO LCCV. TRADUÇÃO: PROF. DR. ESTEVÃO DE REZENDE MARTINS.
- 13:00 EIXOS TEMÁTICOS (SESSÕES DE COMUNICAÇÕES) - SALAS DE AULA DO ICHCA.
- 15:30 HOMENAGEM AOS PROFESSORES JOSÉ ROBERTO GOMES DA SILVA, JOSÉ FERREIRA AZEVEDO E ZEZITO DE ARAÚJO - ICHCA.
- 16:00 MESA-REDONDA 1 - ENSINO DE HISTÓRIA E OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM - AUDITÓRIO DO LCCV.
- 16:00 MESA-REDONDA 3: EDUCAÇÃO HISTÓRICA E OS NOVOS LUGARES DE APRENDIZAGENS - AUDITÓRIO DO ICHCA.
- 16:00 MESA-REDONDA 9: EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA: LUGARES DE FALA E EPISTEMOLOGIAS - AUDITÓRIO DA REITORIA.
- 18:15 ATIVIDADE CULTURAL: "DAS PALAVRAS À PELE", POR LUCAS CUPERTINO - AUDITÓRIO DA REITORIA.
- 18:30 LANÇAMENTO DE LIVROS - AUDITÓRIO DA REITORIA.
- 19:00 MESA-REDONDA 4: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E OS DESAFIOS DO NOVO HUMANISMO - AUDITÓRIO DA REITORIA.

SEXTA-FEIRA (29/07/2022)

- 13:00 EIXOS TEMÁTICOS (SESSÕES DE COMUNICAÇÕES) - SALAS DE AULA DO ICHCA.
- 16:00 MESA-REDONDA 5: TEORIA DA HISTÓRIA, DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES - AUDITÓRIO DO LCCV.
- 16:00 MESA-REDONDA 6: TEORIA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA - AUDITÓRIO DA ESENFAR.
- 16:00 MESA-REDONDA 7: MANUAIS DIDÁTICOS: INVESTIGAÇÕES E DEBATES - AUDITÓRIO DO ICHCA.
- 18:15 ATIVIDADE CULTURAL: "ALAGOAS EM SOL MAIOR", POR ADRIANO BONFIM - AUDITÓRIO DA REITORIA.
- 19:00 MESA-REDONDA 8: EDUCAÇÃO HISTÓRICA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: DEBATES EPISTEMOLÓGICOS - AUDITÓRIO DA REITORIA.

SÁBADO (30/07/2022)

- 09:00 ATIVIDADE CULTURAL: "RITMOS BRASIL: HISTÓRIAS CANTADAS E MEMÓRIAS CONTADAS", POR SOFIVA - SOCIEDADE FILARMÔNICA 28 DE AGOSTO ITABAIANA/SERGIPE/BRASIL - AUDITÓRIO DA REITORIA.
- 10:00 CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO: "GRADUAL ELABORATION OF HISTORICAL THINKING AS HISTORY EDUCATION TIMES OF DENIAL" - ANDREAS KÖRBER (UNIVERSITÄT HAMBURG) - AUDITÓRIO DA REITORIA.

27 A 30 DE JULHO UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

XXI CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE
EDUCAÇÃO HISTÓRICA

VI CONGRESSO IBERO-AMERICANO

IV SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA - UFAL

APOIO:



PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM HISTÓRIA - UFAL



FAPEAL
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA
DO ESTADO DE ALAGOAS



Eixos Temáticos

- Eixo 1. Educação Histórica e Currículo
- Eixo 2. Educação Histórica e Temas difíceis na História
- Eixo 3. Educação Histórica, Consciência histórica e Humanismo
- Eixo 4. Educação Histórica e Formação de Professores: inicial e continuada
- Eixo 5. Educação Histórica e as tecnologias de comunicação e informação
- Eixo 6. Educação Histórica e Práticas de Ensino
- Eixo 7. Educação Histórica, Negacionismos e pandemias
- Eixo 8. Educação Histórica, as relações com a natureza e seus desafios
- Eixo 9. Educação Histórica e o debate decolonial
- Eixo 10. Educação Histórica e educação indígena e quilombola

Conferências

Conferência de Abertura: Goodbye Colston, Goodbye Columbus: Why we need to learn history in times of memorial controversies? - Stephane Levesque (Universidade de Ottawa)

Conferência de Encerramento: "Gradual Elaboration of Historical Thinking as History Education Times of Denial" - Andreas Körber (Universität Hamburg)

SUMÁRIO

RESUMO DAS COMUNICAÇÕES.....	15
LITERATURA COMO FONTE HISTÓRICA: A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA.....	15
NARRATIVA LITERÁRIA E NARRATIVA HISTÓRICA: POSSÍVEL RELAÇÃO DIALÓGICA DE APRENDIZAGEM.....	15
REFLEXÕES SOBRE OS CONTRAPONTO DE DIFERENTES VERSÕES DE CURRÍCULOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: BNCC, PCN E DCOE-PR.....	16
“HERÓIS”, “VILÕES” E ACONTECIMENTOS DA HISTÓRIA MUNDIAL E DA HISTÓRIA DE PORTUGAL – A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA INTERPRETADA PELOS ESTUDANTES PORTUGUESES	16
“NÃO ME VEJO NESSA HISTÓRIA”: A INVISIBILIDADE DA CULTURA JUVENIL E DA CULTURA SURDA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA	19
“QUE AS CRIANÇAS CANTEM LIVRES”: ROTEIRO DE ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR TEMAS MUSICADOS POR TAIGUARA NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL-MILITAR.	23
A “CONDIÇÃO” DA HISTÓRIA NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS AIEF: A REGIÃO DE MARÍLIA/SP EM ANÁLISE	26
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: UMA TRAJETÓRIA DE CONTINUIDADES.	30
A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: DE SABERES SOBRE O PASSADO AO PAPEL DE TRANSFORMAÇÃO DOS SUJEITOS	33
A INVESTIGAÇÃO DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS EM MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UM DEBATE METODOLÓGICO.....	36
A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA CABANAGEM	39
A RELAÇÃO SER HUMANO/NATUREZA A PARTIR DAS PROPOSTAS DO ANTROPOCENO E DO NOVO HUMANISMO: É POSSÍVEL UM DIÁLOGO?	43
ANÁLISES DE IDEIAS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES A PARTIR DE UMA MATRIZ COLONIAL CRIADA COM A VIAGEM DE PEDRO ÁLVARES CABRAL ÀS TERRAS INDÍGENAS	47
APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA AMOSTRA DAS EXPERIÊNCIAS, DEBATES E DESAFIOS.....	48
APRENDIZAGENS HISTÓRICAS DE PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA DE AUTORIA FEMININA	50

APRENDIZAGEM HISTÓRICA: TEORIA E PRÁXIS DE UMA EXPERIÊNCIA REMOTA SOBRE ANTIGUIDADE E OUTRAS RELAÇÕES TEMPORAIS	53
AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NOS DIAS ATUAIS EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA ESTADUAL ALMEIDA CAVALCANTI.....	56
AULA OFICINA: COMO TRABALHAR COM MEMES NEGACIONISTAS EM SALA DE AULA ..	60
“CONHECER PARA PERTENCER”:	64
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA LOCAL EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS – AL.....	64
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E JOGOS DE FPS: NOTAS SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.....	66
CULTURA POLÍTICA: UM CONCEITO SOB MEDIDA PARA HEGEMONIA	70
DEBATER A APRENDIZAGEM HISTÓRICA IMPLICA (RE)CONHECER OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM: ANÁLISE A PARTIR DO CASO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	74
DEPOIS DA TORMENTA – RETOMADA DO ENSINO PRESENCIAL DE HISTÓRIA PÓS PANDEMIA	78
DIVERSIDADE, RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS E COMBATE AO RACISMO NAS REDES SOCIAIS: CARTILHA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO 7º ANO EM UM ESCOLAR PARTICULAR, ARACAJU, SERGIPE.....	80
EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA A PARTIR DE NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO.....	83
EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA NA FH UFG.....	88
EDUCAÇÃO HISTÓRICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXÕES EM TORNO DE UMA EXPERIÊNCIA.....	90
EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMÔNIO CULTURAL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	94
EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SUAS POSSIBILIDADES A PARTIR DO CURRÍCULO EMERGENCIAL DE SANTA MARIA - RS	98
EDUCAÇÃO HISTÓRICA: INOVAÇÃO NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO CONTINUADA ...	102
EDUCAÇÃO REMOTA: CONTRIBUIÇÃO FREIREANA EM TEMPOS DE COVID – 19 PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	106
EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA VISITA ESCOLAR A MUSEOS DE ARQUEOLOGÍA SEGÚN LAS CREENCIAS DE LOS AGENTES EDUCATIVOS	110

ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL: NOTAS SOBRE ESTUDOS A PARTIR DAS OBRAS DE FRANTZ FANON, ANÍBAL QUIJANO E LÉLIA GONZALEZ.	114
ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO: A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL	118
ENTRE O SENHORIO E O CONCELHO MEDIEVAL PORTUGUÊS: O PAPEL DA NARRATIVA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	122
HISTÓRIA & NARRATIVAS CINEMATOGRAFICAS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO	125
HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL DOS CIGANOS NO RIO GRANDE DO SUL: ANÁLISE DOS RELATOS ORAIS E DOCUMENTOS.....	128
IDEIAS SOBRE A HISTÓRIA: O QUE PENSAM SOBRE A HISTÓRIA OS ESTUDANTES DA EJA	131
INTERCULTURALIDADE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA: CURRÍCULO E PRÁTICAS EM ALAGOAS.....	135
LA PRESENCIA DE COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL CURRÍCULO Y LOS MANUALES DE HISTORIA EN BACHILLERATO	137
O CONTEÚDO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NOS CURRÍCULOS DO CENTRO-OESTE BASEADOS NA BNCC.....	139
O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	143
O ENSINO DE HISTÓRIA, PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA.....	145
O GOLPE DE 2016 COMO TEMA DIFÍCIL: GOLPE E <i>IMPEACHMENT</i> EM JORNAIS DA MÍDIA HEGEMÔNICA E SUAS FORMAS DE APRESENTAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD/ENSINO MÉDIO (2018)	150
OLIMPÍADA OCHE E O LETRAMENTO HISTÓRICO, UM DIÁLOGO POSSÍVEL?	153
OS FOLGUEDOS POPULARES ALAGOANOS: E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	157
OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO: ESPAÇO DE DISPUTA PARA O PROFESSOR DE HISTÓRIA?.....	157
OS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 2º ANO (2013): UMA REFLEXÃO SOBRE AS SUGESTÕES DE FILMES	161
OS TIPOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NOS JOVENS: UM OLHAR SOBRE OS ESTUDANTES DA 3º SÉRIE DA ESCOLA ESTADUAL PROFA. MARIA MARGAREZ SANTOS LACET (2020 – 2021).....	164

PENSAMENTO HISTÓRICO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA ESCRAVIDÃO AFRICANA NO BRASIL	169
PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA ACERCA DO RACISMO E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O ESTADO DA ARTE.....	173
PESQUISAS SOBRE IDENTIDADE E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: LEVANTAMENTOS INICIAIS	177
POSSIBILIDADES DE DISCUSSÃO DO NOVO HUMANISMO DE JÖRN RÜSEN ATRAVÉS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	182
PROFESSORES DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: APROPRIAÇÕES DE UM CAMPO EM FORMAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ..	185
QUADRINHOS E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA NOVA DIDÁTICA SOBRE A GUERRA DA SÍRIA EM KOBANE CALLING	190
QUE DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA? UM PERCURSO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM ALUNOS DO ENSINO PRIMÁRIO	192
REFLEXÃO ACERCA DA IMAGEM SOCIALMENTE (DES)CONSTRUÍDA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.....	196
REVISIONISMO E DIGNIDADE HISTÓRICA EM CONFLITO(S).....	199
RPG E ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE É NECESSÁRIO PARA UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA?	202
SABERES DE HISTÓRIA NOS DOMÍNIOS DE CLIO:	206
PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19	206
TEMAS DIFÍCEIS EM TEMPOS DE NEGACIONISMO: “BURDENING HISTORY” COMO FERRAMENTA DE SENSIBILIZAÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	210
TIRAS EM QUADRINHOS NO DEBATE SOBRE O RACISMO	213
UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS JUNTO AO EVENTO SERNEGRA E APONTAMENTOS SOBRE A APRENDIZAGEM HISTÓRICA	217
USANDO TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA PARA O DEBATE DE QUESTÕES TRANSNACIONAIS	221
VIVÊNCIAS, PRÁTICAS E DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19: REFLEXÕES A PARTIR DE PREMISSAS PEDAGÓGICAS FREIRIANAS E DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	223
TEXTOS COMPLETOS	228
COMUNIDADES QUILOMBOLAS NA QUARTA COLÔNIA (RS): RESISTÊNCIA, HISTORICIDADE E EDUCAÇÃO.....	228

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE REFLEXÃO.....	241
DIDÁTICA DA HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: REFLEXÕES DE UMA PROPOSTA DE PESQUISA	253
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UM CONTEXTO DE EVASÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA BREVE ABORDAGEM SOBRE A TESSITURA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE JACUIZINHO – RS.....	265
ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: INTER-RELAÇÕES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	282
O ENSINO DE HISTÓRIA: USO DE MULTILETRAMENTOS COMO PRÁTICA DE ENSINO NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO.....	297
ENTRE MÉTODOS E METODOLOGIAS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	310
GAMIFICAÇÃO PARA EDUCAÇÃO HISTÓRICA DOS ANOS INICIAIS	323
O CONTEÚDO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NOS CURRÍCULOS DO CENTRO-OESTE BASEADOS NA BNCC.....	334
O SIGNIFICADO DO PENSAMENTO HISTÓRICO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	350
OS USOS DA MEMÓRIA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NAS CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADE.....	361
PAULO FREIRE E CÉLESTIN FREINET: EDUCAÇÃO PARA A PLENITUDE DO SER HUMANO	373
PROFESSORAS DE HISTÓRIA E DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964 A 1985: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO SOBRE O TEMA NOS ESTUDOS HISTORIOGRÁFICOS.	384
APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA AMOSTRA DAS EXPERIÊNCIAS, DEBATES E DESAFIOS.....	398
EDUCAÇÃO REMOTA: CONTRIBUIÇÃO FREIREANA EM TEMPOS DE COVID – 19 PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	408
EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA NA FH UFG.....	419
EDUCAÇÃO HISTÓRICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXÕES EM TORNO DE UMA EXPERIÊNCIA.....	435
PESQUISAS SOBRE IDENTIDADE E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: LEVANTAMENTOS INICIAIS	444
REVISIONISMO E DIGNIDADE HISTÓRICA EM CONFLITO(S).....	456

IDEIAS SOBRE A HISTÓRIA: O QUE PENSAM SOBRE A HISTÓRIA OS ESTUDANTES DA EJA	473
OS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 2º ANO (2013): UMA REFLEXÃO SOBRE AS SUGESTÕES DE FILMES	487
A “CONDIÇÃO” DA HISTÓRIA NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS AIEF: A REGIÃO DE MARÍLIA/SP EM ANÁLISE	498
OLIMPIADA OCHE E O LETRAMENTO HISTÓRICO, UM DIÁLOGO POSSÍVEL?	511
LITERATURA COMO FONTE HISTÓRICA: A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA	527
O GOLPE DE 2016 COMO TEMA DIFÍCIL: GOLPE E IMPEACHMENT EM JORNAIS DA MÍDIA HEGEMÔNICA E SUAS FORMAS DE APRESENTAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD/ENSINO MÉDIO (2018)	542
APRENDIZAGEM HISTÓRICA: TEORIA E PRÁXIS DE UMA EXPERIÊNCIA REMOTA SOBRE ANTIGUIDADE E OUTRAS RELAÇÕES TEMPORAIS	556
TEMAS DIFÍCEIS EM TEMPOS DE NEGACIONISMO: “BURDENING HISTORY” COMO FERRAMENTA DE SENSIBILIZAÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	572
REFLEXÕES SOBRE OS CONTRAPONTO DE DIFERENTES VERSÕES DE CURRÍCULOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: BNCC, PCN E DCOE-PR	584

Resumo das Comunicações

LITERATURA COMO FONTE HISTÓRICA: A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA¹

Solange Maria do Nascimento

Resumo

O presente artigo apresenta um debate sobre Literatura e aprendizagem histórica. O objetivo é investigar a concepção de aprendizagem histórica de futuros professores de História. A investigação foi elaborada através de um instrumento aplicado a vinte e cinco jovens estudantes da Universidade Federal do Paraná e no foco da discussão estão as narrativas de ficção histórica e suas potencialidades como fonte histórica. A análise das narrativas resultantes do instrumento confirma a importância de um entrelaçamento entre teoria e prática no processo de formação inicial de professores.

Palavras-chave: Literatura. Educação Histórica. Formação inicial de professores.

NARRATIVA LITERÁRIA E NARRATIVA HISTÓRICA: POSSÍVEL RELAÇÃO DIALÓGICA DE APRENDIZAGEM

Juliane Emiliano²

Resumo

O presente artigo apresenta reflexões a respeito do processo de ensino e aprendizagem a partir de um diálogo entre Literatura e História. O objetivo principal está relacionado ao entendimento de como os estudantes que cursam o 7º Ano, do Ensino Fundamental II, expressam, por meio da memória, vestígios do imaginário, em suas narrativas

¹ Este artigo apresenta reflexões contidas na tese de doutorado com o título *Narrativa histórica e narrativa de ficção histórica: perspectivas de professores de história*, defendida em 2021, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

² Mestre em Teoria Literária (Universidade Federal de Uberlândia), graduada em Letras (Universidade Federal de Mato Grosso) e docente nas áreas de Português e Literatura desde 2008. E-mail: julianeemiliano@hotmail.com.

literárias/histórica. Para tanto, esta pautado no estudo da teoria literária e referencial teórico e metodológico da história. Algumas considerações importantes foram apontadas ao final desse trabalho sobre a relação dialógica entre narrativa literária e narrativa histórica para a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Processo de ensino e aprendizagem. Literatura e História. Memória.

REFLEXÕES SOBRE OS CONTRAPONTO DE DIFERENTES VERSÕES DE CURRÍCULOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: BNCC, PCN e DCOE-PR3

Cristina Elena Taborda Ribas⁴

Ana Claudia Urban⁵

Resumo

Este artigo apresenta reflexões a respeito do desenvolvimento de diferentes propostas e versões curriculares voltadas à disciplina de História do Ensino Médio, elaboradas por equipes técnicas do MEC e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. O objetivo principal é traçar um histórico das propostas, a partir das intencionalidades e recortes específicos de conhecimento, reafirmados pelo viés hegemônico, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – PCN, bem como, apresentar o contraponto proposto por meio da linha pedagógica da teoria histórico-crítica, presente nas Diretrizes Curriculares Orientadoras Estaduais do Paraná (2003; 2008) - DCOE.

Palavras-chave: Currículo. História. Ensino Médio.

“HERÓIS”, “VILÕES” E ACONTECIMENTOS DA HISTÓRIA MUNDIAL E DA HISTÓRIA DE PORTUGAL – A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA INTERPRETADA PELOS ESTUDANTES PORTUGUESES

³ Este texto apresenta reflexões a respeito da discussão de capítulo sobre currículo da tese de doutorado com o título provisório: *A influência da Base Nacional Comum Curricular de História na formação de estudantes do Ensino Médio*, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

⁴ Cristina Elena Taborda Ribas - Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/PPGE/UFPR). Professora QPM da Rede Estadual de Educação do estado do Paraná. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9263-0613>. E-mail: cribas01@gmail.com

⁵ Trabalho orientado pela 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>. E-mail: claudiaurban@uol.com.br

Sara Oliveira⁶

Marília Gago⁷

A significância histórica conduz-nos a implicações importantes para o ensino e para aprendizagem da história, se os nossos estudantes não compreendem as questões relacionadas com a significância não compreendem o porquê de estudar a própria história, e se não são capazes de compreender o porquê de estudar história, então para que é que ela serve? (CERCADILLO, 2000). É fundamental compreendermos os critérios utilizados pelos nossos estudantes para a atribuição de significância histórica, para entendermos o significado que atribuem ao passado, mas mais do que isto. Através desses critérios percebemos como é que os estudantes interpretam e explicam acontecimentos e agentes passados (ALVES, 2007), entendemos de que forma os estudantes relacionam o passado com o presente, se veem, ou não, o presente como resultado do passado (CERCADILLO, 2000), de forma mais abrangente, compreendermos a sua orientação temporal e, a partir dela, é possível trilharmos um caminho para a educação histórica (SEIXAS, 1997). O desenvolvimento das ideias dos estudantes acerca da significância, acontecem a par do desenvolvimento da sua compreensão e do seu conhecimento da história, contribuindo para o desenvolvimento do seu pensamento histórico.

Deste modo, este estudo de investigação procurou compreender como os estudantes atribuem significância aos acontecimentos e agentes do passado. Tendo como principais objetivos perceber: 1. Quais os acontecimentos e os agentes históricos da história mundial e da história de Portugal que os estudantes consideram mais significativos. 2. Que valorações emergem das atribuições de significância a acontecimentos e a agentes históricos da história mundial e da história de Portugal. 3. Que atribuições de significância emergem das justificações apresentadas pelos estudantes para as suas escolhas. 4. Que diferenças surgem entre as atribuições de significância dentro do panorama da história mundial e da história de Portugal.

A investigação que aqui se apresenta, foi desenvolvida com 45 estudantes de 12.º ano de escolaridade do curso de Línguas e Humanidades, com idades entre os 17 e os 19 anos, pertencentes a uma escola secundária do distrito de Braga, Portugal. Este estudo é de carácter

⁶ Estudante do Mestrado de Ensino de História da Universidade do Minho - oliveira.saramachado@gmail.com

⁷ Doutora em Educação, Metodologia do ensino de História e Ciências Sociais pela Universidade do Minho. Pós-doutoramento no âmbito do Projeto de Investigação Consciência Histórica: Teoria e Práticas II. Professora Auxiliar Convidada no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal - mgago@ie.uminho.pt ou gago.marilia@gmail.com

qualitativo, descritivo e assenta nas ideias que surgiram empiricamente na sala de aula. A recolha de dados foi efetuada por questões de resposta aberta, que foram analisadas de forma indutiva inspirada nas propostas de categorização e análise da *Grounded Theory*, em linha com os estudos da investigação em educação histórica.

Os estudantes mencionaram em maior quantidade acontecimentos e agentes históricos da história de Portugal, e em menor quantidade acontecimentos e agentes históricos da história mundial. Quando cruzamos as ideias que surgem dentro de cada panorama histórico, mundial e Portugal, é perceptível uma grande diferença na escolha de acontecimentos e de agentes históricos. A nível da história mundial, os estudantes atribuem mais significância a acontecimentos bélicos e a ditadores, sendo que o acontecimento mais referido é a I Guerra Mundial, e os agentes históricos mais referidos se relacionam com a II Guerra Mundial, sendo Hitler o mais mencionado. A nível da história de Portugal, os estudantes atribuem mais significância ao 25 de abril, o fim da ditadura em Portugal, mas o agente histórico que mais é referido é o ditador Salazar. No entanto, quando somadas as menções a agentes históricos relacionados diretamente com o 25 de abril, obtemos um número superior à soma das menções dos agentes históricos relacionados com a ditadura.

Desta forma, os estudantes atribuem maior significância na história mundial a acontecimentos bélicos e a ditadores, ao passo que na história de Portugal atribuem maior significância ao derrube da ditadura e a agentes de resistência. Transparecendo a ideia de que na história mundial sobressaem mais os acontecimentos e os agentes negativos, e na história de Portugal se destacam os acontecimentos e os agentes positivos, ideia que é comprovada pela análise das justificações dos estudantes e pelas valorações associadas a acontecimentos e agentes.

No que diz respeito a atribuições de significância nas respostas dos estudantes, sobre os acontecimentos relacionados com a história mundial emergem, com mais frequência, ideias de Significância Contemporânea e de Significância Causal; nos agentes históricos da história mundial, a maioria das ideias que surgem são de Significância Contemporânea; nos acontecimentos da história de Portugal emergem, com mais frequência, ideias de Significância Padrão e de Significância Contemporânea; nos agentes históricos da história de Portugal, as atribuições que mais surgem são a Significância Contemporânea e a Significância Padrão.

Este estudo de investigação mostra que os estudantes destacaram acontecimentos e agentes da história mundial e de Portugal de forma distinta, associando-lhes diferentes valorações e atribuições de significância. Assim, é necessário trabalhar a significância

histórica com os estudantes, para que desenvolvam as suas ideias e os seus critérios de atribuição de significância, de forma que compreendam e criem ligações entre acontecimentos, e para que construam uma orientação temporal clara, e atribuam um sentido para a própria história.

Referências bibliográficas

ALVES, Maria Olinda Pereira. **Concepções de professores e alunos sobre significância histórica: um estudo no 3º Ciclo do Ensino Básico**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Supervisão Pedagógica em Ensino de História) - Universidade do Minho, Braga, 2007.

CERCADILLO, Lis. **Significance in history: student's ideas in England and Spain**. 2000. Thesis (PhD in Education) - University of London, London, 2000.

SEIXAS, Peter. Mapping the terrain of historical Significance. **Social Education**, v. 61, n.1, pp. 22-27, January 1997.

“NÃO ME VEJO NESSA HISTÓRIA”: A INVISIBILIDADE DA CULTURA JUVENIL E DA CULTURA SURDA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

Eli Prestes Aguiar⁸

Stephanie Jimenes Tassoulas⁹

A pesquisa histórica surge do cotidiano, a partir das carências de orientação daqueles que investigam (SCHMIDT, 2020). Dessa forma, esse relato de experiência surgiu a partir de um questionamento de uma jovem estudante do 7º ano de uma instituição privada de ensino de Curitiba, que durante uma aula de História sobre as Grandes Navegações, perguntou: “Professora, quando as mulheres entram na História? E as crianças? Porque eu não me vejo nessa história.” Esse questionamento levou a investigações teóricas sobre a invisibilidade da cultura juvenil nos espaços escolares, que em grande parte, ignora ou menospreza a

⁸ Mestranda em Educação pela UFPR, sob a orientação da Professora Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Membro do LAPEDUH/PPGE/UFPR. Professora de História da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná. Possui licenciatura e bacharelado em História pela Universidade do Contestado, segunda graduação em Letras/Libras pela FAESP Faculdade Anchieta, Especialização em História do Brasil Contemporâneo, Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Especialização em Educação Bilíngue - Libras e Língua Portuguesa.

⁹ Mestranda em Educação na UFPR, sob a orientação da Professora Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Membro do LAPEDUH/PPGE/UFPR. Professora de História da rede privada de Curitiba. Especialista em Neuropsicologia Educacional pela Universidade Positivo e licenciada em História pela PUC-PR.

experiência infantil e juvenil no processo de ensino e aprendizagem da História (SILVA, 2011).

A invisibilidade da cultura juvenil e a falta de reconhecimento identitário também atinge jovens alunos surdos, de uma escola da rede pública estadual de ensino da cidade de Curitiba, que frequentemente apontam a ausência de sujeitos como eles na História. Dessa forma, a partir do diálogo com a Didática Reconstitutivista da História, defendida por Maria Auxiliadora Schmidt (2020) esse relato de experiência tem como objetivo apresentar reflexões teóricas iniciais, acerca da invisibilidade da cultura juvenil e da cultura surda no processo de ensino e aprendizagem da História, apresentando também possibilidades para o enfrentamento deste desafio, a partir dos princípios epistemológicos da Aula-Histórica (SCHMIDT, 2020).

A partir da percepção de uma cultura da escola em que cada espaço escolar possui seu mundo social, como defendido por Forquin (1992), em que diferentes *modus operandi* circulam e regem o ambiente, a escola é vista como um local de experiência e vivências distintas (MAFRA, 2003). Cada escola tem sua própria cultura e entre as escolas são perceptíveis as semelhanças, muitas vezes regidas pela cultura juvenil que circula com os jovens estudantes integrantes no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, ao observar a vida cotidiana na escola, é necessário considerar as experiências individuais de cada sujeito, pois, nelas são encontrados contrastes de múltiplas realidades e diferentes vivências relacionadas a experiências escolares (EZPELETA; ROCKWELL, 2007).

Assim, ao tratar da invisibilidade sentida pelos jovens estudantes e suas percepções da falta de sujeitos como eles contextualizados em sala de aula, é necessário constatar que mesmo constituintes de grupos sociais distintos e de escolas diferentes, a percepção da invisibilidade foi sentida e abordada pelos estudantes em momentos formais e informais dentro dos espaços escolares. Dessa forma, são preocupações que demonstram um sinal de alerta sobre os assuntos a serem debatidos e investigados pelos pesquisadores da educação (EZPELETA; ROCKWELL, 2007).

Como pautado por François Dubet (1997), a escola deveria ser vista e vivenciada como um local da infância e juventude, em que a cultura infantil e juvenil, integrantes da subjetividade e identidade dos sujeitos deveriam ser consideradas e não vistas como elementos indisciplinados ou menosprezados. Assim como Marcelo Fronza (2020, p. 39) apresenta, “em outras palavras, via de regra, tem havido pouco espaço para a cultura das crianças e dos jovens em uma Didática da História baseada nos princípios da cultura escolar predominante”.

No contexto escolar de estudantes surdos esta invisibilidade fica ainda mais evidente, na medida em que aspectos de sua cultura não são demonstrados como representação de um povo detentor de uma língua própria, sujeitos de uma história de luta, de resistência, de pertencimento aos seus espaços de vivência e necessidades pedagógicas específicas no processo de ensino e aprendizagem.

A autora Gládis Perlin aponta para a reflexão da,

[...] necessidade de entender a alteridade e a diferença e a identidade cultural de um povo. Não como produções de identidades minoritárias, geradas numa hegemonia, sócio-histórico-cultural, mas na sua posição como fragmentadas como detentoras de símbolos e práticas que moldam um povo diferente. (PERLIN, 2003, p. 45)

A carência do conhecimento sobre a pessoa surda alertado por Perlin, aponta caminhos para investigações no sentido de identificar no estudante surdo aspectos de sua cultura e que estão estreitamente ligados à sua vida prática.

A cultura de um povo revela traços de sua história, conhecer a cultura do povo surdo é mergulhar nas suas experiências visuais, na sua relação com o outro, na sua forma de comunicação por meio da língua de sinais detentora de estrutura gramatical própria. A palavra para o estudante surdo precisa ser constituída de sentido, para que não seja apenas a decodificação do código escrito e haja a compreensão seguida da produção do conhecimento.

Sabe-se que é prioritariamente pela experiência visual que os surdos constroem conhecimento. Esse canal sensorial é a porta de entrada para o processamento cognitivo e deve ser explorado em todas as suas possibilidades, a fim de que elementos da realidade possam ser representados por símbolos visuais. (FERNANDES, 2006, p.20).

A autora Fernandes traz para essa análise um dos artefatos culturais da pessoa surda, a experiência visual. A primeira estratégia de comunicação e de aprendizado do estudante surdo, se dá pela visualização, por isso a constituição de sentido da palavra, necessita essencialmente passar pela representação da imagem.

A adoção dessa metodologia na perspectiva do letramento no processo educativo, além de respeitar a condição singular do estudante surdo, também vai contribuir para a ampliação do seu conhecimento sobre a humanidade, principalmente na compreensão da organização da sociedade e dos acontecimentos da vida prática.

A autora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt também aponta caminhos no processo de ensino e aprendizagem histórica que dialogam com a especificidade pedagógica do estudante surdo. Para a autora

[...] a aprendizagem deve ser baseada em formas de pensamento histórico elaboradas pelo sujeito que aprende, e é com essas formas de pensamento, organicamente ligados ao ato de narrar, que o ensino de História precisa se relacionar. Segundo estes pressupostos, a aprendizagem histórica ocorreria quando o sujeito desenvolvesse, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele poderia orientar a sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no fluxo do tempo. Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem somente pode se orientar na direção de que o sujeito é construtor do seu conhecimento. (SCHMIDT, 2017, p. 67)

Neste contexto, quando o estudante surdo elabora a narrativa histórica na sua língua natural as possibilidades de aprendizado são potencializadas e a condição de sujeito é enaltecida no ambiente escolar.

O campo teórico da Educação Histórica a partir da metodologia específica de ensino e aprendizagem, denominada de “Aula Histórica”, fundamentada na Didática Reconstitutivista da História (2020) pode contribuir para a formação da consciência histórica dos estudantes. A “Aula Histórica” tem como um dos seus princípios o uso de diferentes fontes históricas e a investigação das carências de orientação dos estudantes na busca da atribuição de sentido no seu processo educativo. Nesse contexto, o trabalho com fontes históricas que estejam contextualizadas com a cultura juvenil e a cultura surda pode ser um caminho para minimizar a invisibilidade relatada pelos estudantes no início deste documento.

Referências

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N° 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 N° 6 Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANG_ELINA_E_MARILIA.pdf

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2.ed. trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 9-30. Disponível em : <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FRONZA, Marcelo. Relação entre pensamento histórico e vida prática. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANKSI, Adriane de Quadros (Org.) **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W.A Editores, 2020, cap. 2.

MAFRA, Leila de A. A sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita Amélia T. (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136. (pdf)

PERLIN, Gladis T. T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>. Acesso em 23 de abr. de 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática Reconstructivista da História**. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História**. *Intelligere*, Revista de História Intelectual, vol. 3, no2, p. 60-76. 2017. Disponível em <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>>. Acesso em 23 de abr. de 2022.

SILVA, André Luiz Batista. **Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de História**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

“QUE AS CRIANÇAS CANTEM LIVRES”: ROTEIRO DE ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR TEMAS MUSICADOS POR TAIGUARA NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL-MILITAR.

Paulo Roberto Mendes Pereira*¹⁰

Orientador: José Vieira da Cruz**

Introdução

A deposição do presidente João Goulart pôs fim a uma importante experiência democrática que o Brasil experimentara desde 1945. Para Franklin Martins (2015, p18) “a ditadura militar imposta no país em 1964 foi certamente a maior tragédia política da história do Brasil”. Os militares passaram a controlar o Estado, lançando mão de uma grande perseguição a todos aqueles que estavam na oposição e/ou ousaram criticá-los - os quais passaram a ser considerados “inimigos” do novo regime. Em pouco tempo, uma série de atos institucionais foram lançados, concentrando os poderes políticos nas mãos dos cinco generais

¹⁰*Professor SEED/SE, mestrando PROFHISTOR/UFPA. Email: marx.paulo@academico.ufpa.br.

**Doutor em História Social/UFPA, Professor do PROFHISTOR/SE - PPGH/UFPA. Email: jose.vieira@academico.ufpa.br.

que presidiram o Brasil nesse interstício de tempo, entre 1964 e 1985. Neste aspecto, merece destaque o famigerado AI-5, editado em 13/12/1968), pelo então presidente Costa e Silva.

Segundo Bittencourt (2017), a razão de ser da disciplina corresponde ao primeiro desafio de quem ensina História. Assim sendo, a utilização da música na sala de aula traduz a busca do enfrentamento desse desafio, à medida que os alunos experimentam, analisam e contextualizam as fontes e as entendem como vestígios do passado. Logo, o seu uso vai além de um recurso didático, estético e/ou lúdico, tendo em vista que proporciona a ampliação dos modos de aprendizagem e de ensino de História dentro e fora da sala de aula.

O músico Taiguara Chalar da Silva, considerado um dos compositores mais censurados durante o período da ditadura civil-militar, sobretudo entre 1968-78, tem sua trajetória biográfica, artística e política, transpassada por perseguições, censuras e embates. As músicas do referido compositor, ficaram conhecidas como “gritos” pela liberdade e pela utopia, como bem anuncia o trecho da música “Que as crianças cantem livres”. Nesse sentido, suas canções conclamavam a juventude e o conjunto da sociedade à resistência democrática.

Objetivo

O presente trabalho é parte das pesquisas em desenvolvimento junto ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória/UFS, e tem por objetivo analisar cinco composições musicais do cantor Taiguara, junto aos alunos da 3º Ano do ensino médio do Colégio Estadual Irmã Maria Clemência, localizado no município de Capela, Sergipe. Em torno das canções selecionadas, pretende-se desenvolver roteiros de atividades focados na contextualização de temáticas como democracia, censura, liberdade de expressão entre outras. Ampliando a compreensão e o aprendizado histórico, a partir de temáticas presentes nas referidas canções, tomando os devidos cuidados com anacronismo e aprofundando o debate político, social e cultural tanto acerca do passado recente quando das reminiscências políticas de nosso atual presente histórico.

Metodologia

A consonância em torno do objeto de ensino-aprendizagem realizada em composições a partir do exame de 5 músicas do referido intérprete, a saber: “Hoje”, “Teu sonho não acabou”, “Que as crianças cantem livres”, “Universo no teu corpo”, e “Nova York”, serão discutidos, sob formato de aula oficina e produções de atividades de sala invertida, abordando os seguintes temas: democracia, censura, exílio, crítica política, liberdade de expressão, entre

outros. Sua utilização compreenderá etapas de identificação cultural dos alunos, os referidos temas e conteúdos devidamente contextualizados com a biografia e o presente histórico vivenciado pelo artista, possibilitam um exercício de aprendizagem e de ensino importantes para formação estética, crítica e cidadã dos referidos estudantes, em conformidade com os objetivos propostos pela BNCC.

Resultados

De acordo com Jörn Rüsen (2012), o conhecimento histórico na escola é fundamental para a formação da consciência histórica, ou seja, para o processo de interiorização das formas de organizar e dar sentidos às experiências temporais individuais e coletivas dos alunos. Neste sentido, as experiências são importantes para a definição e inserção do sujeito em seu próprio destino. Dessa maneira, a partir desta concepção de conhecimento histórico, pretende-se trabalhar com o referido grupo de alunos da Terceira Série do Ensino Médio o eixo temático “Ditadura Militar” a partir da criação de um caderno de atividades e registros escritos dos alunos acerca do aprendizado adquirido.

Conclusão

O foco central, portanto, será produzir aprendizagem histórica através da constituição de uma consciência estética e crítica, referenciadas nos pressupostos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) acerca das composições, promovendo o entendimento do conteúdo programático “Ditadura Civil Militar”, valorizando as noções de Democracia, Censura, Exílio, Utopia, dentre outras.

Palavras-chave: Censura; Ditadura; Exílio; Taiguara; Utopia.

Referências

BARROS, José D’Assunção. **Interdisciplinaridade – na História e nos demais campos de saber**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo. Editora Contexto, 1997.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CRUZ, José Vieira da; SANTOS, Fábio Alves do. **Aprendizagem histórica: espaços, suportes e experiências**. Recife: EDUPE, 2021.

- FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 8. ed. São Paulo. Editora Contexto, 2001.
- GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada**. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas**. 1. ed. São Paulo: Editora expressão popular, 2014.
- MARTINS, Franklin. **Quem foi que inventou o Brasil?** 1. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2017.
- ROCHA, Jane. **Os Outubros de Taiguara - Um Artista Contra A Ditadura: Música, Censura e Exílio**. 1. ed. Rio de Janeiro: KUARUP, 2014.
- RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução de Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman, Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Tradução de MARTINS, Estevão C. de Rezende. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.
- SEVERIANO, Jairo. **Uma história da música popular brasileira: das Origens à Modernidade**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

A “CONDIÇÃO” DA HISTÓRIA NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS AIEF: A REGIÃO DE MARÍLIA/SP EM ANÁLISE

Silvio Cesar Nunes Militão¹¹

Laura Beatriz dos Santos Igino da Silva¹²

Objetivo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), editados em 1997, restabeleceram a independência da História e Geografia para correspondente inserção nos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) após longo período de junção nos malfadados “Estudos Sociais”, constituindo-se em grande marco para a organização curricular desta fase escolar pelas redes municipais de ensino, que tornaram-se majoritárias por sua cobertura após o advento do FUNDEF que impulsionou a municipalização do ensino fundamental no país.

Entretanto, dois documentos curriculares nacionais publicados no final do decênio subsequente deram tratamento diferenciado quanto à presença da História nos AIEF.

¹¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Marília. E-mail: silvio.militao@unesp.br

¹² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Marília. E-mail: laura.igino@unesp.br

Enquanto na Resolução CNE n.4/2010 a História e a Geografia não figuram claramente como componentes curriculares dos AIEF, mormente do 1º ao 3º ano cujo foco central consiste na alfabetização, na Resolução CNE n.7/2010 elas comparecem explicitamente como componentes curriculares obrigatórios e, independentemente da prioridade conferida à alfabetização, o aprendizado da História (e Geografia) deve ser assegurado nos três primeiros anos. Posteriormente, programas educacionais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o próprio Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 vieram reforçar a centralidade da alfabetização até os oito anos de idade.

Na esteira das políticas e programas educacionais nacionais, a centenária rede estadual paulista de ensino – que exerce influência modelar na organização/gestão de muitas redes municipais – mediante a Resolução SEE n. 81/2011 suprimiu da formação da criança da faixa etária de 6 a 8 anos a História (e Geografia), focalizando-se na alfabetização.

Em fins de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – demandada pelo PNE 2014-2024 em 4 Metas e 6 Estratégias – para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada, mediante a Resolução CNE n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que a institui e orienta a sua implantação. Quanto aos AIEF, cumpre destacar que a BNCC, diferentemente do PNAIC e do PNE, restringiu o período de foco à alfabetização para seus dois primeiros anos.

Diante do exposto, a pesquisa objetivou analisar a condição (espaço-tempo) do ensino de História na organização curricular dos AIEF das redes municipais jurisdicionadas à Região Administrativa de Marília, no período pré e pós BNCC.

Metodologia

Ancorada em abordagem quali-quantitativa, a investigação desenvolveu-se por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Quanto à primeira, ela foi realizada para fins de construção do referencial teórico do trabalho em tela e abrangeu o “[...] levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 43) atinente à temática.

No tocante à pesquisa documental, recorreu-se ao mapeamento – mediante consulta direta aos *sites* das Prefeituras/Secretarias de Educação e/ou solicitação via e-mail – das matrizes curriculares dos AIEF existentes antes e após a implementação da BNCC, chegando-se ao retorno total de 14 (27,5%) municipalidades, o que está acima da taxa média de devolução de instrumentos de pesquisa que é de 25% (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Após o referido retorno, o corpus documental coletado foi interpretado e analisado à luz do referencial teórico norteador da pesquisa.

Resultados

Às 14 municipalidades estudadas, majoritariamente de pequeno porte populacional e economia predominantemente terciária, partiram para a municipalização do ensino fundamental no fim dos anos 1990, responsabilizando-se maciçamente pela cobertura dos AIEF.

Ao perscrutar as matrizes curriculares dos AIEF das 14 municipalidades vigentes no período pré-BNCC, foi possível constatar que todas, sem exceção, contemplavam a História (e Geografia) desde a constituição inicial da respectiva rede municipal de ensino fundamental. Mas esta se apresenta preocupantemente de forma muito reduzida no conjunto das matrizes curriculares analisadas, sendo de apenas 1 (5 ou 35,7%) ou no máximo de 2 (9 ou 64,3%) aulas semanais nas redes municipais de ensino.

Sem dúvida, trata-se de um espaço-tempo muito exíguo para o adequado e consistente tratamento dos conhecimentos históricos nos AIEF que, além de cruciais para a plena formação do educando, não são de ensinamento trivial. Nesse sentido, Monteiro (2017, p. 1385) é categórica: “torna-se muito complexo trabalhar o conteúdo de História e Geografia em uma ou duas aulas por semana [...]”.

Na transição curricular PCNs-BNCC, verifica-se que a condição do ensino de História na organização curricular dos AIEF na região permanece praticamente inalterada. Tal qual ocorreu em tempos de PCNs, na vigência da BNCC seu “lugar” continua garantido na organização curricular das redes municipais pesquisadas, embora ainda figure de maneira minimizada e aquém do necessário em tais currículos.

A única mudança – um retrocesso – que se identificou foi a diminuição de duas para uma aula semanal de História em uma rede de ensino. Portanto, agora são 6 (42,9%) – e não mais 5 (35,7%) como ocorria sob a orientação dos PCNs – as municipalidades estudadas que mantêm a oferta de apenas uma aula semanal para História.

Aliás, não passa despercebido o fato de que em nenhuma ocasião a História ultrapassa o “teto” de duas aulas semanais, algo que ocorre em três municipalidades no tocante ao componente curricular de Ciências, cuja quantidade de aulas por semana é de três.

A condição de espécie de “primo pobre” da História na organização curricular vigente nas redes municipais de ensino analisadas, com apenas 1 ou 2 aulas semanais, é corroborada

se comparada à proporção de aulas semanais de Língua Portuguesa e Matemática (que chega a atingir até 40% e 32%, respectivamente, de toda carga horária) no conjunto das matrizes curriculares, as duas disciplinas sabida e declaradamente privilegiadas pelas políticas curriculares e avaliativas.

Indubitavelmente, a secundarização do ensino de História nos AIEF se explica, em grande medida, pelo recorrente e demasiado foco na Alfabetização nos primeiros anos de escolarização preconizado pelos documentos curriculares de abrangência nacional desde 2010. Vale registrar, ainda, que o Currículo Paulista, mais recentemente aprovado e em forte sintonia com a BNCC, também reafirma o foco na alfabetização nos AIEF. Textualmente: “No Currículo Paulista, a alfabetização é central na aprendizagem das crianças, uma vez que supõe um conjunto de habilidades e competências fundantes, que se configuram como andaimes para as aprendizagens posteriores” (SÃO PAULO, 2019, p. 36).

Entretanto, alguns especialistas criticam frontalmente o excessivo foco na alfabetização e correspondente secundarização/desvalorização das demais áreas do conhecimento. Considerando a área de História, em particular, Carvalho (2020, p. 79) também faz a defesa com base em suas pesquisas de que “[...] é possível e necessário trabalhar História com alunos das séries iniciais [...]”. Ainda de acordo com o autor, “[...] é impossível alfabetizar e letrar sem história [...]”.

Ancorada no pensamento de Paulo Freire e concebendo a leitura numa dimensão mais ampliada, para além da tradicional, Guimarães (2017, p. 218) defende que: “se ‘ler’ é ‘ler o mundo’, não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão da História, da Geografia construídas pelos homens, compreensão das coisas do mundo, das experiências humanas, das relações sociais, de trabalho, de tempo”.

Conclusão

Pela análise acurada das informações curriculares pré e pós BNCC levantadas junto às 14 redes municipais de ensino investigadas, constatou-se positivamente que a História possui na organização curricular delas um espaço-tempo assegurado, desde sua constituição inicial. Entretanto, o mesmo se revelou exíguo para a consistente abordagem da gama de noções, conceitos e conteúdos específicos deste componente curricular, o qual figura como uma espécie de “primo pobre” em relação a distribuição das aulas semanais, cujo “teto” máximo não ultrapassa mais do que duas aulas.

Uma das explicações para a secundarização da História na organização curricular dos AIEF reside no demasiado foco conferido à alfabetização, notável e declaradamente privilegiada em detrimento das demais áreas do conhecimento, tanto em tempos de vigência dos PCNs quanto da atual BNCC.

Importantes estudiosos da temática em abordagem advogam que o ensino de História nos AIEF é tanto possível quanto imprescindível. Porém, urge suplantar a histórica e recorrente subvalorização desta área nos currículos de tal segmento escolar, de modo a viabilizar, efetivamente, a plena e sólida formação das crianças de seis até dez anos de idade.

Referências

CARVALHO, J.P.F. Conhecimento histórico na escola da infância: digressões sobre o ensino e o direito à aprendizagem histórica no tempo de viver e ser criança. In: NETO, A.S.A.; LOURENÇO, E.; CARVALHO, J.P.F. (Orgs.). *Ensino de História em tempos torpes: leituras e reflexões*. Uberlândia: Navegando, 2020. p.65-84.

GUIMARÃES, S. É possível Alfabetizar sem “História”? Ou...Como ensinar História alfabetizando? In: GUIMARÃES, S. (Org.). *Ensino fundamental: conteúdo, metodologias e práticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017, p. 209-229.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MONTEIRO, Maria Iolanda. A formação docente e o ensino de História e Geografia no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. *Rev. Diálogo Educ.* 2017, vol.17, n.54, p.1377-1397.

SÃO PAULO. *Currículo Paulista*. São Paulo: SEE, UNDIME, 2019.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: UMA TRAJETÓRIA DE CONTINUIDADES

Nayanne Loide da Silva Camêlo¹³

Lídia Baumgarten¹⁴

¹³Graduanda do Curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. nayanneloide0196@gmail.com

¹⁴Doutora pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp. lidia.baumgarten@ichca.ufal.br

O presente trabalho tem por objetivo problematizar a formação inicial e continuada do professor de História, buscando entender como o processo de formação está estruturado no curso de História, levando em consideração as mudanças ocorridas no currículo, as influências da proposta da BNCC e suas implicações para formação do professor ao mesmo tempo que são apontados os desafios enfrentados a partir da minha própria trajetória no curso de licenciatura.

Também será possível discutir as questões teórico-metodológicas dentro da proposta do Estágio Supervisionado e do Programa Residência Pedagógica (PRP). Sabendo que a teoria nunca irá se desvencilhar da prática, buscarei refletir sobre minhas vivências nesses dois processos que partem do planejamento até sua execução e discussão sobre os resultados colhidos. Por fim, utilizando a metodologia de História Oral, será possível dar voz aos professores que participaram do Programa Residência Pedagógica como preceptores. Através de entrevistas gravadas será possível compreender o efeito e a importância do projeto PRP e da Formação Continuada para o professor atuante no magistério, apontando as principais dificuldades no momento de sua participação. Também será possível conhecer quais desafios os professores enfrentam ao tentarem propor uma aula histórica para os estudantes do ensino básico de educação.

No decorrer desse trabalho utilizamos Pimenta e Lima (2008) para entender o processo de formação do professor de história. As autoras mostram que o curso de formação de profissionais da licenciatura, não seria apenas as disciplinas pedagógicas/práticas de ensino, mas todas aquelas que compõem o currículo devem habilitar seus discentes para exercer sua profissão como professor, ou seja, todo o curso precisa proporcionar esses conhecimentos indispensáveis para o futuro licenciado. Em consonância com esse pensamento Lemos (2009) também discorre sobre a construção do ser professor de História, mas considerando que os conhecimentos didáticos são insuficientes para a formação docente, é preciso um conhecimento sobre as disciplinas específicas, e principalmente, sobre a teoria da História. O futuro professor carece desse aprimoramento contínuo de suas pesquisas sobre as produções historiográficas. Tal atitude só será consolidada de forma concreta se houver uma consciência das diversas linhas teóricas da História, que são o alicerce da estruturação metodológica e conceitual da produção do conhecimento.

Também foram utilizadas como base teórica as reflexões de Rüsen (2010) que apresenta quatro tipos de consciência histórica que o estudante pode desenvolver. A **tradicional** toma um sentido de totalidade temporal em que os estilos de vida e cultura do

passado são preservados e resistem a mudanças. A **exemplar** toma os acontecimentos e vivências do passado como lições que influenciam mudanças nas regras gerais e nas ações humanas. A **crítica** desconstrói o que já está posto, permitindo a possibilidade de obter novas perspectivas em detrimento de outras. A **genética** considera válida as diferentes interpretações históricas, pois existe uma articulação entre elas que aponta para uma mudança temporal, essa articulação provoca no indivíduo uma tomada de consciência da complexidade da vida social ao seu redor. Rüsen toma o modelo crítico genético como superior e mais adequado para o ensino e aprendizagem histórica, sem desconsiderar os demais tipos pois eles têm sua importância nos valores morais da nossa sociedade. Este mesmo autor nos conduz na compreensão do que seria a aprendizagem histórica, tendo em vista que a: “Aprendizagem histórica é um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado” (RÜSEN, 2016, p. 26). Mas essa atitude não envolve só o estudante, mas também o planejamento do professor, ele precisa saber quais suas motivações no momento de planejar aquela aula e introduzir seus objetivos nas metodologias de ensino (RÜSEN, 2016).

Foi de igual importância a pesquisa de Santos (2021) que realizou um estudo sobre o projeto da BNCC e seus impactos no ensino e na formação inicial e continuada de professores. Também buscamos nos apoiar em documentos oficiais do curso de História, como o Manual do Estágio e a Matriz do curso de História Licenciatura. No decorrer do artigo, buscamos também outras bibliografias complementares para nos apoiar no desenvolvimento da análise e escrita desse trabalho.

Tendo em vista todos esses documentos que norteiam a formação do professor, podemos nos sentir desmotivados ao imaginar esse cenário da educação básica e do futuro da formação de professores, mas precisamos entender que para o estudante obter um conhecimento histórico nossa contribuição deve estar entranhada em nossas aulas através do próprio questionamento dos materiais didáticos e dos documentos oficiais que podem ser oferecidos como base para a estruturação de nossas aulas. Só podemos de fato saber quais atitudes tomar diante dessas situações quando passamos a estar dentro delas.

Assim, compreendemos o processo de formação do professor como um processo contínuo, que não se restringe apenas ao período de formação inicial, mas entendemos que existe uma conexão contínua entre o discente e a universidade com o professor efetivado.

Percebemos que a questão do tempo não está relacionada apenas ao planejamento da aula histórica, mas também no processo de construção do pensamento histórico desse alunato.

O professor entende que a construção do pensamento histórico dos estudantes é um processo lento, gradual e afeta seu planejamento que passa a ser a longo prazo. Trabalhar educação histórica significa ter a paciência e o compromisso em selecionar turmas que serão acompanhadas no decorrer dos anos, sabemos que essa atitude não depende somente do professor, mas da gestão escolar que prepara os cronogramas escolares e seleciona as turmas que o professor irá trabalhar. De qualquer forma precisamos explorar e saber até onde podemos ir como professores em meio a política escolar, pois também temos voz ativa nesse meio, embora saibamos que nem todas as turmas serão alcançadas, mas os nossos bons frutos serão como perfume que exalam para outros professores e aos poucos podemos não morrer profissionalmente quando chegar a nossa vez de encarar anos de sala de aula, mas também estaremos convidando os professores já exaustos e desmotivados a provarem desses novos ares oferecidos pela Residência Pedagógica.

A Residência Pedagógica foi uma excelente forma que a Universidade escolheu para construir parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, esse processo de integração entre os mais jovens (na profissão) e os mais experimentados enriquece ambos os lados, os mais jovens se inspiram e os mais velhos são motivados a voltar a ter esse contato com a universidade.

A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: DE SABERES SOBRE O PASSADO AO PAPEL DE TRANSFORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Siomara Suzane de Oliveira Santos¹⁵

Marcelo Góes Tavares¹⁶

Objetivos

O presente artigo tem como objetivo, analisar a História como disciplina escolar e os papéis socioeducacionais do professor de História na contemporaneidade. Considerar-se-á a trajetória da História como disciplina escolar no âmbito da educação brasileira e respectivas propostas, inclusive os diferentes papéis desempenhados diante dos projetos educacionais hegemônicos. Contudo, a partir da década de 1990 e mudanças nas perspectivas de Educação

¹⁵ Aluna concluinte no Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL / Campus III – Palmeira dos Índios. E-mail: siomara@alunos.uneal.edu.br.

¹⁶ Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. É docente na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Campus III. Atua nas áreas de História do Brasil e de Alagoas, Memória, Cultura, Trabalho, Política e Ensino. E-mail: marcelo.tavares@uneal.edu.br.

no Brasil, a História como um saber escolar tem assumido cada vez mais um papel crítico e indispensável na formação cidadã e do mundo do trabalho. Com as tendências recentes dos anos 2010 e propostas de reforma curricular e estrutura dos ensinos de nível fundamental e médio, tem-se deparado com perspectivas conservadoras e até mesmos propostas que representam retrocessos ao ensino de História a exemplo da BNCC e o chamado “Novo Ensino Médio”. Em um percurso de insurgências e trampolinagens, este artigo pretende analisar contrapontos e demonstrar como a História enquanto disciplina escolar pode contribuir para a transformação dos sujeitos, considerando as premissas da educação histórica, do reconhecimento da história local, das potencialidades dos protagonismos dos sujeitos e reforço de suas identidades.

Metodologia

A narrativa presente neste artigo será norteada por uma análise crítica sobre a trajetória da História como disciplina escolar no Brasil. Nesta, serão analisados os projetos de educação e o papel dos saberes da história. A educação histórica será considerada como contraponto teórico-metodológico, seja para a crítica ao papel desempenhado tradicionalmente pela História no espaço escolar, seja na construção de propostas insurgentes de ensino. A perspectiva de história de Walter Benjamin será outro contraponto teórico-metodológico retomando o caráter exemplar da narrativa histórica, no caso, oportunizar experiências intercambiáveis e lições úteis àqueles que contam e ouvem histórias. Não se trata de um simples retomar da *historia magistra vitae* (história mestra da vida), mas das formas como o passado e presente se atualizam simultaneamente e mantém a história em aberto. Desse modo, promove-se futuros indeterminados, dispostos às transformações dos sujeitos que aprendem e ensinam como sujeitos protagonistas de sua própria história.

Resultados

A história como disciplina escolar tem sofrido diversas mudanças em suas concepções, formas didáticas e papéis na formação do estudante ao longo da trajetória da educação brasileira. Assumiu durante muito tempo um papel conservador, inclusive reforçando imagens e representações equivocadas sobre o passado em nome do reforço e defesa dos interesses e projetos societários de grupos de poder hegemônicos. Após a redemocratização e no âmbito da Nova República (1989 – ao tempo presente), os projetos educacionais no país têm sinalizado para horizontes mais democráticos na formação dos estudantes, considerando

perspectivas para o trabalho e próprio exercício da cidadania. Nesse sentido, a História tem se revestido de um teor crítico em seus saberes. Tal mudança se dá também em função dos avanços da própria historiografia como ofício de pesquisa, escrita e representação sobre o passado. Avanços esses que têm produzido efeitos diversos, desde a formação docente até a elaboração de livros didáticos. No entanto, diante de tais avanços que incidem na formação de sujeitos autônomos e respeito à diversidade étnico, racial e de gênero, tem provocado reações conservadoras como as propostas de “Escola Sem Partido” ou mesmo desqualificação do saber histórico escolar dotando-o de teor ideológico, portanto, dispensável. Qual então o modelo ideal de educação e ensino de história? Para responder a essa questão, consideramos os cenários políticos e de ordem sociais no Brasil pós 2010, sobretudo considerando as então recentes demandas postas ao ensino de história. Tomamos como uma das principais demandas, a transformação dos sujeitos.

Conclusão

A educação e o espaço escolar têm como papel, transformar os sujeitos, orientando-os para a vida. Esse “transformar” pode tomar diferentes conotações e perspectivas, inclusive com tendências conservadoras. Apresentamos como contraponto teórico e metodológico para pensar a história o próprio papel do professor de história, os aportes da Educação Histórica e Walter Benjamin. Estas convergem ao potencializar os protagonismos dos sujeitos, a promoção de condições educacionais para a consciência histórica, e o próprio caráter da experiência e lições do passado para o presente. Afinal, contar uma história é intercambiar experiências, transformando quem conta e ouve as histórias.

Referências

LAMOSA, Rodrigo; MARQUES, Jussara de Macedo. A Regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. Rio de Janeiro: Revista Contemporânea de Educação, 2015.

MELIN, Juliana Iglesias; MORAES, Lívia de Cássia Godoi. Projeto Neoliberal, ensino remoto e pandemia: Professores entre o luto e a luta. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v.13, n.1, p 198-225, abril. 2021. disponível em: < Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta | Melim | *Germinal: Marxismo e Educação em Debate* (ufba.br)>.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A teoria da consciência histórica e sua contribuição para a construção de matrizes da didática da educação histórica. In: CAVALCANTE, Erinaldo(org.);

et al. História. Demandas e desafios do tempo presente: Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís. EDUFMA, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CANIELLI, Marlete. Ensinar História: Pensamento e ação na sala de aula. ed. 2, São Paulo, Scipione, 2009.

TAVARES, Marcelo Góes. Percursos sobre ensino e educação histórica: ou “o que ainda podemos aprender com a história? In: BAUMGARTEN, Lídia (Org.). História – Uma disciplina sob suspeita: reflexões, diálogos e práticas. Curitiba: CRV, 2020.

A INVESTIGAÇÃO DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS EM MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UM DEBATE METODOLÓGICO

Fabio Aparecido Ferreira – SEED/PR¹⁷

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt - UFPR¹⁸

Objetivos

O presente trabalho apresenta uma etapa da investigação realizada no âmbito do mestrado em Educação, na qual analisamos a presença das imagens fotográficas em uma coleção de manuais didáticos disponibilizada pelo PNLD 2018 e sua relação com a aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica¹⁹. No estudo mencionado procuramos investigar as possibilidades de mobilização das competências do pensamento histórico a partir de imagens fotográficas presentes nos manuais didáticos e, para isto, tomamos como objeto as imagens fotográficas presentes na coleção Olhares da História: Brasil e mundo (VICENTINO e VICENTINO, 2017) destinada à etapa do Ensino Médio. Parte fundamental deste processo foi a definição da metodologia a ser adotada que apresentasse coerência com os elementos teóricos da investigação, contribuindo com as pesquisas no campo da Educação Histórica. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo analisar a viabilidade metodológica de investigação a partir da combinação de elementos da análise documental (GIL, 2008) e da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) em pesquisas sobre imagens fotográficas em manuais didáticos na perspectiva da Educação Histórica.

¹⁷ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação UFPR e professor da Rede Estadual de Ensino do Paraná – SEED/PR.

¹⁸ Professora titular e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR – LAPEDUH/UFPR. (lapeduh.wordpress.com). dolinha08@uol.com.br.

¹⁹ FERREIRA, Fabio Aparecido. Fotografia e aprendizagem histórica: a presença das imagens fotográficas nos manuais didáticos de História. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

Metodologia

Na investigação realizamos a análise de manuais didáticos tomando duas perspectivas metodológicas: análise documental (GIL, 2008) e a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Segundo Antônio Carlos Gil (2008) a análise documental entende como fonte documental os artefatos que materializam práticas sociais contribuindo com a investigação de um determinado fenômeno social, superando o foco em documentos escritos. Sobre a abordagem investigativa em fontes documentais, Gil alerta para a especificidade dos artefatos selecionados pelo investigador, que deverá levar em consideração tanto a natureza desta fonte documental quanto o seu contexto de produção, elementos que impactam diretamente no processo investigativo. A análise dos manuais didáticos entendidos como um artefato escolhido pelos professores no âmbito do PNLD possibilitou a construção de um objeto de investigação com amplitude significativa em contextos escolares. Para estruturar o processo de coleta de dados, análise e inferências das fontes documentais utilizamos elementos da metodologia de análise de conteúdo de Laurence Bardin. Na parte três de seu livro *Análise de Conteúdo* (2011), a autora apresenta os critérios de organização de uma análise de conteúdo. Seguimos a estruturação das etapas investigativas proposta pela autora, na qual a análise de conteúdo se estrutura em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material e; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Utilizamos estas etapas para investigar a coleção de manuais didáticos selecionados nesta pesquisa. Ao dialogar, a especificidade da imagem fotográfica na historiografia e na aprendizagem histórica com as etapas da análise de conteúdo de Bardin se mostrou viável o caminho proposto pela autora. Sendo assim, realizamos a “leitura flutuante” (BARDIN, 2011) dos manuais didáticos, seguido pela categorização dos dados levantados e, por fim, as interpretações e inferência do material.

Resultados

A combinação de elementos destas duas metodologias, atreladas aos pressupostos teóricos da Educação Histórica, possibilitou a construção do caminho investigativo das imagens fotográficas em manuais didáticos de História, entendendo estes como um artefato que materializa tensões entre a cultura escolar (FORQUIN, 1993) e a cultura histórica (RÜSEN, 2015). A definição de fonte documental (GIL, 2008) fundamentou a construção da imagem fotográfica presente no manual didático como um documento. Já as três etapas da análise de conteúdos (BARDIN, 2011) clarificou o processo investigativo, desde a “leitura flutuante” do material, passando pela categorização e, por fim, a inferência e interpretação.

Conclusão

Conforme aponta Oliveira (2001) o método representa um caminho seguro escolhido pelo investigador que possibilita interpretar de forma coerente os dados levantados no processo investigativo em consonância com a perspectiva teórica abraçada pelo pesquisador. Neste sentido, pudemos perceber que a investigação de imagens fotográficas presentes em manuais didáticos pode ser feita a partir da combinação entre a definição de fontes documentais presentes na análise documental (GIL, 2008) e das três etapas de investigação presentes na análise de conteúdos (BARDIN, 2011), desde que relacionadas de forma coerente com os pressupostos teóricos do campo da Educação Histórica, permite investigar a coleção a partir de uma relação coerente entre teoria e metodologia.

Palavras-Chave: Educação Histórica, Manuais Didáticos, Metodologia, Análise Documental e Análise de Conteúdo.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BERTOLINI, João Luis da Silva. **Manuais didáticos e as mediações entre cultura histórica e cultura escolar: o caso da narrativa sobre o islã em manuais didáticos brasileiros e portugueses**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998.

FERREIRA, Fabio Aparecido. **Fotografia e aprendizagem histórica: a presença das imagens fotográficas nos manuais didáticos de História**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

MAUAD, Ana Maria, LOPES, Marcos Felipe de Brum. **História e Fotografia**. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. (p. 263-286)

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica fundamentos e paradigmas**. Curitiba, W.A. editores, 2012.

_____. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UFPR, 2015.

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

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, Bruno. **Olhares da História: Brasil e mundo**. São Paulo: Scipione. 2016. (Coleção Olhares da História – Ensino Médio).

A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA CABANAGEM

Biatriz Barbosa Gomes²⁰

Varley Ribeiro Lima²¹

O presente trabalho, a participação das mulheres na cabanagem, tem como objetivo principal apresentar um breve relato da presença feminina no movimento ocorrido no Grão-Pará no período regencial do Brasil Império. Por causa da escassez de pesquisas nessa temática e do interesse de descobrir numa perspectiva de gênero, a presença da mulher num movimento tão sangrento e significativo para o período, no qual demonstrava a insatisfação popular perante as injustiças vividas até então. Considerar as mulheres como estáticas, similar a pinturas antigas, é um erro, que por muito tempo a historiografia fez acreditar, entretanto, com as mudanças que ocorreram no método científico histórico, deve-se refazer releituras de diversas narrativas históricas, mas agora tendo um olhar para as minorias, e demais grupos anteriormente excluídos, com esse anseio tem-se esse pretense trabalho. Utilizando majoritariamente de texto de autoria de Eliana Ferreira (2003); (2007); (2009) e (2010), desbravadora no assunto, com o auxílio de Ricci (2007) entre outros, realizou um levantamento bibliográfico na plataforma Google acadêmico, que necessitou realizar uma procura detalhada, pois possuem poucas publicações com esse objeto.

Cabanagem, conforme (RICCI, 2007), (REIS,1962) foi um movimento de cunho popular, social e político ocorrido no período regencial do Império brasileiro, especificamente

²⁰ Especialista em Ensino de Sociologia pela UEPA/UAB. Graduada em Filosofia pela Universidade do Estado do Pará-UEPA. Graduanda em História pelo Instituto Federal do Pará-IFPA. Professora da Seduc-Pará. biatrizbarbosagomes@gmail.com

²¹ Graduando de Licenciatura em História, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Conceição do Araguaia – IFPA. Discente bolsista de Monitoria com ênfase em Educação Inclusiva, e bolsista do edital de Pesquisa e Extensão 02/2021 e Estagiário da SEDUC do edital 02/2021, pesquisador na área de História Indígena e Indigenismo. (limaavrley255@gmail.com)

entre 1835-1840, na província do Grão-Pará, sendo hoje os estados do Pará, Amazonas, Amapá, Rio Branco, Rondônia e Acre. Os revolucionários chamados de cabanos, devido a classe social, grande parte morava em cabanas, os membros deste grupo possuíam diversas origens: mestiços, indígenas, africanos pobre e escravos que perceberam algo em comum, "recusaram-se continuar a ser explorados e subalternizados, buscavam uma visão autêntica de seu povo e poder decidir os rumos de suas próprias vidas com um governo representativo livre do cabresto dos colonizadores" (CHAVES; CÉSAR. 2019, p.146).

A Cabanagem foi uma manifestação de insatisfação da situação que vigorava na província do Grão Pará "a tensão étnica foi uma das diversas faces da Cabanagem, e os portugueses simbolizavam a herança de um passado colonial, onde os "bicudos" detinham a parcela significativa de riqueza e o poder político na Província" (FERREIRA, 2007, p.02), mas não somente, pois o período regencial despertou diversas revoltas pelo território brasileiro, buscava-se uma identidade de nação e liberdade. Considerado também o mais importante movimento da região e que deixou mais mortos, cerca de 30 mil entre os cabanos (CHAVES; CESAR, 2019) estimado o movimento mais sangrento do período regencial, "sob a espada do presidente Soares d'Andrea, empreenderam uma caçada aniquiladora aos cabanos.

A guerra do que o poder imperial conveniu chamar de pacificação, conduzida a ferro e fogo, não tinha regras" (FERREIRA, 2010, p. 185) também dizimou parte da elite amazonense (RICCI, 2007). Uma das justificativas de a Cabanagem ter sido tão cruenta, e uma das mais longas do período regencial, foi o distante afastamento da metrópole "Vivia a província, completamente isolada do restante do país e, em muito maior e estreito contato, do que outra qualquer, com o governo da metrópole" (REIS,1962, p. 17), isso propiciou os movimentos se intensificaram. Segundo Ricci (2007) a Cabanagem iniciou antes de 1835 com a elite paraense inconformada com a situação da regência que ateou fogo em toda relva da Amazônia e assim o primeiro líder cabano Félix Clemente Antonio Malcher ínsita entre o povo belenense a ir contra o presidente da província e matá-lo, e assim o faz, Malcher assume um curto governo, pois um mês depois é morto por membros do grupo cabano, percebe-se que o líder não atendeu totalmente as necessidades da maioria e os cabanos queriam medida mais radicais. Malcher ao assumir o governo com ideais de patriotismo, bravura e constitucionalismo não agrada, pois em contrapartida "Malcher pregava retorno ao campo e ao trabalho, a massa cabana percebia que esta volta significava uma continuidade em sua condição social" (RICCI, 2007, p. 13) fazendo com que a massa popular cabana não aceita tal condição desejando mudanças mais radicais, "pesar de todo o empenho do grupo que levou

Malcher ao poder, este acreditava que, depois de empossado, as massas revolucionárias deveriam ser desarmadas” (RICCI, 2007, p. 14), esse foi o mal de Malcher, não atender os verdadeiros anseios, o sonho de liberdade do povo que lhe ajudou a conquistar a província.

A historiografia excluiu por muito tempo alguns grupos das narrativas históricas, no aqui exposto seria as mulheres, no qual é proposto apresentar a participação delas na Cabanagem. Na pesquisa para desenvolver esse trabalho foi realizada uma busca na plataforma Google Acadêmico que demandou um certo trabalho, possui escassez de produções acadêmicas nesse objeto, como a própria Eliana Ramos apresenta em uma *live*²² realizada pela prefeitura de Belém no ano de 2021 para comemorar os 186 anos da Cabanagem no qual a pesquisadora aponta a falta de pesquisas nesse assunto, sendo ainda um campo promissor para investigação. A autora Eliana Ferreira é pioneira na pesquisa nessa temática. A autora esgratou em documentos em diversos lugares para encontrar a implicação das mulheres nesse movimento tão importante para a região Amazônica (FERREIRA, 2021). É descoberto a participação feminina “através do suporte dado aos seus pares – pai, marido, filho, irmão, amigo, revelando a trama tecida em família. Esta desempenhou importante papel em meio ao processo de luta da Cabanagem.” (FERREIRA, 2003, p. 01) a autora pode encontrar mulheres trabalhando para o funcionamento do movimento, escondendo cabanos, no preparo da farinha²³, executando planos e missões²⁴, também na linha de frente, conta-se num documento encontrado por Ferreira (2003) um grupo de nove cabanos com trinta mulheres e crianças foram capturados e havia vinte armas, a historiadora levanta o questionamento sobre as armas restantes, poderiam ser utilizadas pelas mulheres que compunham o grupo e ajudantes na hora da batalha.

As mulheres no período oitocentista participavam do espaço público, por mais que por muito tempo as narrativas históricas deixaram de lado esse grupo, não quer dizer que não faziam parte da sociedade e nem agiam para a movimentação dela, é o que Eliana Ferreira nos traz. “elas também demarcavam seu lugar no espaço público; a figura feminina estava circunscrita no espaço urbano, imersa e imbricada nas tensões sociais e urdidura da trama do cotidiano. Tecendo os fios da rede de estratégias e organização diárias de sua subsistência” (FERREIRA, 2009, p. 10). A autora em seus levantamentos documentais conseguiu identificar a participação das mulheres em vários momentos da luta, “A presença da mulher emerge da

²² Disponível no link <https://youtu.be/BBnG5fKZd9s>

²³ Utensílio de alimentação muito importante para os guerrilheiros durante a Cabanagem.

²⁴ O caso de D. Bárbara Prestes que cumpriu a missão de libertar o líder cabano Francisco Pedro Vinagre. Mas também havia mulheres realizando missões do lado dos portugueses.

documentação coeva produzida pela administração e burocracia repressora do governo imperial durante a Cabanagem” (FERREIRA, 2003, p. 04), menciona-se que em 1936 foi encontrado um grupo de cabanos e deste sai-se um confronto no qual foi encontrada uma mulher ferida, dado isso, pode-se levantar a compreensão da participação ativa das mulheres nas batalhas.

Em outro inscrito, identifica-se que foi presa outra mulher com companheiro e filhos, muitíssima brava e feroz. As mulheres que se submetiam a compor os grupos dos revolucionários deveriam possuir coragem e habilidades necessárias. Não somente na luta direta, mas também em habilidosos planos, como no caso “D. Bárbara Prestes, viúva do 1º Tenente da Armada Alexandre Rodrigues” foi esperta o suficiente para libertar um dos líderes cabanos, utilizando do estereótipo que se tinha de mulher, “A percepção e imagem de mulher construídas no século XIX serviu de camuflagem, pois quem iria desconfiar de uma mulher com tão importante missão e ousadia em meio a um conflito das dimensões da Cabanagem? Libertar um dos líderes do movimento” FERREIRA, 2003, p. 07). As mulheres não foram meras espectadoras desse movimento tão marcante para a região norte do Brasil. Na Cabanagem foram agentes importantes e estratégicos para o funcionamento do movimento. É necessário haver mais pesquisas no assunto, é imprescindível quebrar o ciclo de que as mulheres não tinham atuação da sociedade, independente do período. Como aponta a própria Ferreira (2020) na *live* ocorrida em Belém em comemoração à Cabanagem, que a falta de produções, de pesquisas para programas de pós-graduação nesse tema, provoca o silenciamento do assunto e a invisibilidade tanto das mulheres como o movimento em si que foi significativo para o país como para a população amazônica. E assim, espera que o exposto seja um reforço para as produções nessa área.

Referências

ASSUNÇÃO, Joyce. Live Mulheres Cabanas celebra os 186 anos da Cabanagem. **Agencia Belém**, 2021. Disponível em:

<http://agenciabelem.com.br/Noticia/217409/live-mulheres-cabanas-celebra-os-186-anos-da-cabanagem>. Acesso em: dez. de 2021.

CAVALCANTE, Ygor Olinto Rocha; SAMPAIO, Patrícia Melo. Histórias de Joaquinas: mulheres, escravidão e liberdade (Brasil, Amazonas: séc. XIX). **Afro-Ásia**, p. 97-120, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/afro/a/tZn7YksS3gKyt6mBbvmSGJj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. de 2021.

CHAVES, Fabiana Nogueira; DE ASSIS CÉSAR, Maria Rita. O Silenciamento Histórico das Mulheres da Amazônia Brasileira. **Revista Extraprensa**, v. 12, n. 2, p. 138-156, 2019.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/157418>. Acesso em: dez. de 2021.

FERREIRA, Eliana Ramos et al. **Guerra sem fim**: mulheres na trilha do direito à terra e ao destino dos filhos (Pará-1835-1860). 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/13207/1/Eliana%20Ramos%20Ferreira.pdf>. Acesso em: dez. de 2021.

FERREIRA, Eliana Ramos. As Mulheres na Cabanagem: presença feminina no Pará insurreto. **Simpósio Nacional de História**, v. 22, p. 1-8, 2003. Disponível em: <http://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.22/ANPUH.S22.198.pdf>. Acesso em: dez. de 2021.

FERREIRA, Eliana Ramos. **Cidade de malvadezas ou de matar “bicudos”?** Belém entre a Cabanagem e a belle époque ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História: Fortaleza, 2009. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772190_d1f66388657fdff1c41c926647a03eeb.pdf. Acesso em: dez. de 2021.

FERREIRA, Eliana Ramos. **Entre a Cabanagem e a Belle Époque**: Belém uma cidade labiríntica (1840-1860). ANPUH – XXIV Simpósio Nacional de História – São Leopoldo, 2007. Disponível em: <http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/anais/anpuhnacional/S.24/ANPUH.S24.1022.pdf>. Acesso em: dez. de 2021.

FONSECA, Joyce Grasielle Chaves et al. **Ensaio sobre as mulheres negras na Amazônia Brasileira**: uma história de exploração, opressão e violência na periferia da periferia. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/210404226.pdf>. Acesso em: dez. de 2021.

REIS, Gustavo Moraes Rego. A Cabanagem. **A Defesa Nacional**. (2020). v. 49 n. 579 (1962): Disponível em: <http://www.ebrevistas.eb.mil.br/ADN/article/view/4687>. Acesso em: dez. de 2021.

RICCI, Magda. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. **Tempo**, v. 11, p. 5-30, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000100002>. Acesso em: dez. de 2021.

SECULT PARÁ. Live - "Mulheres Cabanas: Memórias e Contemporaneidades". Youtube, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/BBnG5fKZd9s>. Acesso em: dez. de 2021.

A RELAÇÃO SER HUMANO/NATUREZA A PARTIR DAS PROPOSTAS DO ANTROPOCENO E DO NOVO HUMANISMO: É POSSÍVEL UM DIÁLOGO?

Albano Gabriel Giurdanella²⁵

Objetivos

O colapso ambiental, cada dia mais evidente aos olhos da população mundial, tem apresentado uma série de questões teóricas, políticas e filosóficas sobre suas causas,

²⁵ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: albanogwp@gmail.com

consequências e desafios. No que se refere à história e ao ensino de história, já há algumas décadas a questão ambiental e a relação ser humano/natureza vem ganhando espaço nos debates acadêmicos e nas salas de aula, ainda que com menor impacto no segundo caso (DE CARVALHO, 2012; BITTENCOURT, 2003).

Recentemente, novas problemáticas têm surgido nesse campo de investigação, estimuladas a partir de um debate inicialmente da geologia. Os geólogos Paul Crutzen e Eugene Stoermer (2015) vêm sugerindo uma mudança conceitual para caracterizar a era geológica atual do planeta, baseado em estudos estratigráficos. Segundo esses autores, o Planeta Terra estaria saindo da era pós-glacial chamada holoceno, uma vez que a época atual - do ponto de vista físico, metabólico e geológico - é profundamente determinada pela ação humana. Sendo assim, esses pesquisadores sugerem a substituição do holoceno pelo chamado antropoceno, a era dos seres humanos, que teria seu início com a Revolução Industrial e seria marcada pela influência da ação humana nos principais processos metabólicos do planeta.

No caso da História, o historiador indiano Dipesh Chakrabarty, em seu ensaio intitulado *Clima da História: Quatro Teses (2005)*, apresentou de maneira pioneira, os impactos do chamado Antropoceno para a teoria e epistemologia da ciência histórica, o que desde então vem trazendo uma série de debates e controvérsias dentro dessa comunidade científica. À vista desse debate e da problemática ambiental, esta comunicação tem como objetivo discutir os impactos teóricos que a relação ser humano/natureza tem apresentado para historiadores e professores de história nos últimos anos. No caso da Educação Histórica, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que a categoria do antropoceno coloca em xeque alguns pressupostos do humanismo, defendido nos últimos anos pelo filósofo Jörn Rüsen (2006;2012) como resgate importante para a didática da história.

Chakrabarty e seus seguidores tensionam e problematizam uma série de paradigmas importantes à ciência histórica moderna, como a ideia de agência dos seres humanos, ao afirmar, por exemplo, que “as explicações antropogênicas da mudança climática acarretam o fim da velha distinção humanista entre história natural e história humana” (ANO, p.xx), propondo a categoria de “espécie” como central para novas narrativas históricas. A partir de seu trabalho, historiadores dedicados aos estudos da relação entre os homens e o mundo natural têm refletido sobre as características gerais que norteiam suas narrativas, embora nem sempre de maneira a concordar com suas posições.

Diante do exposto, além das concepções de Chakrabarty (2005) serão apresentadas algumas visões críticas à elas, dentre as quais, as propostas de autores neo-materialistas como

Timothy Le Cain (2016) e algumas abordagens marxistas como as de Slavoj Žižek (2012) e Daniel Hartley (2015), bem como a defesa humanista do filósofo alemão Jörn Rüsen (2006; 2012), para o qual ainda é possível - e necessário - reconciliar os seres humanos com a natureza sem abandonar as categorias centrais da tradição humanista, não apenas a europeia de tipo iluminista, mas também de outras filosofias desenvolvidas em outras partes do planeta. Por fim se buscará analisar os impactos dessas discussões no que se refere ao ensino e à didática da história, tendo como referencial a teoria da consciência histórica de Rüsen.

Metodologias

Do ponto de vista metodológico, o trabalho se baseia nos referenciais da Revisão Bibliográfica Narrativa (ROTHER, 2007), que consiste em encontrar respostas mais amplas a partir da comparação de textos teóricos. Nesse sentido, a partir da análise das diferentes perspectivas a respeito do tema, busca-se compreender o potencial da categoria do antropoceno para a didática e o ensino de história em relação à Educação Histórica, bem como a possibilidade de diálogo (contraposições, tensões e aproximações) entre a perspectiva humanista de Jörn Rüsen e dos seguidores da Educação Histórica, aos quais me incluo, em relação ao antropoceno.

Resultados

Os resultados da pesquisa ainda estão em andamento, já que essas reflexões são fruto da atual investigação de mestrado em educação realizada sob orientação da prof^o. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, na Universidade Federal do Paraná. Até o momento, foi possível captar uma tensão não resolvida entre a perspectiva da defesa do humanismo, tal como aponta Rüsen, e a defesa do antropoceno de Chakrabarty. Uma evidência desse antagonismo é a ausência do termo antropoceno nos trabalhos do filósofo alemão, o que poderia indicar uma não aceitação dessa categoria, já que em outras oportunidades ele já se deparou e dialogou com os trabalhos do historiador indiano. Essa contraposição teórica, oriunda de perspectivas teóricas distintas (humanismo no caso de Rüsen e pós-colonialismo em Chakrabarty), vem sendo relativizada em trabalhos de pesquisadores filiados à Educação Histórica, o que pode indicar uma possibilidade de diálogo, ainda que com várias ressalvas.

Conclusão

A vista do exposto, a presente comunicação busca dar continuidade nas reflexões acerca das relações do ser humano/natureza na perspectiva da Educação Histórica, pois como reconhece o próprio Rüsen, “a natureza não tem desempenhado um papel importante no ensino de história tradicional, seguindo uma linha geral nas humanidades a ignorar a natureza nos assuntos humanos” (RÜSEN, 2012, p. 522). No que se refere à atual pesquisa, ainda que não possam ser apresentadas conclusões definitivas, os debates realizados nesse campo apontam para a importância dessa discussão diante do atual cenário ambiental, de forma a dar continuidade a essas reflexões, já que o impacto da proposta de Chakrabarty não amerita uma desconsideração do problema, o que exige uma resposta aos problemas pontuados por ele.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Meio ambiente e ensino de História. **História & Ensino**, v. 9, p. 37-61, 2003.

CHAKRABARTY, Dipesh.. O Clima da História: quatro teses. **Sopro**, n. 91, p. 4-22, 2013.
NASH, Linda. The agency of nature or the nature of agency?. **Environmental History**, v. 10, n. 1, p. 67-69, 2005.

CHAKRABARTY, Dipesh. **The Climate of History in a Planetary Age**. University of Chicago Press, 2021.

CHAKRABARTY, Dipesh. The Planet: An Emergent Humanist Category. **Critical Inquiry**, v. 46, n. 1, p. 1-31, 2019.

CRUTZEN, Paul J.; STOERMER, Eugene F. O antropoceno. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, sem número, 06 nov. 2015.

DE CARVALHO, Ely Bergo. " A natureza não aparecia nas aulas de História": lições de educação ambiental aprendidas a partir das memórias de professores de História. **História oral**, v. 15, n. 1, 2012.

FRONZA, Marcelo. Consciência histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da História em Jörn Rüsen. **Métis: história & cultura**, v. 19, n. 38, 2021.

HARTLEY, Daniel. Against the anthropocene. **Salvage**, v. 1, n. 1, p. 107-118, 2015.

LECAIN, Timothy J. Heralding a New Humanism: The Radical Implications of Chakrabarty's" Four Theses". **RCC Perspectives**, n. 2, p. 15-20, 2016.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

RÜSEN, Jörn. Humanism and nature-some reflections on a complex relationship. **TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa**, v. 2, n. 2, p. 265-276, 2006.

RÜSEN, Jörn. Forming historical consciousness–Towards a humanistic history didactics. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 519-536, 2012.

SILVA, André Felipe; LOPES, Gabriel. Entre Horizontes e Sedimentos: o Impacto do Antropoceno na História a partir de Chakrabarty e seus Interlocutores. **Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña (HALAC)**, v. 11, n. 2, p. 348-396, 2021.

ŽIZEK, Slavoj. **Vivendo o fim dos tempos**. Trad. Maria Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2012.

ANÁLISES DE IDEIAS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES A PARTIR DE UMA MATRIZ COLONIAL CRIADA COM A VIAGEM DE PEDRO ÁLVARES CABRAL ÀS TERRAS INDÍGENAS

Maria da Conceição Silva²⁶

A pesquisa consiste numa análise de um conjunto de fontes empíricas coletadas em seis escolas públicas, por meio de um instrumental aplicado a cento e trinta estudantes, que, individualmente, desenvolveram a tarefa de: – Escrever uma carta para um amigo, que morava em outra cidade, contando a história de alguma religião. Considerou-se que o conteúdo “Colonização Portuguesa do Brasil” se constitui “conceito substantivo” (LEE, 2002) estudado em aulas de História apresentado aos estudantes a partir da figura de um balão em posição. O objetivo com este exercício seria investigar como os estudantes narram a temática história da Religião (ou das Religiões) a partir do “conceito substantivo” apresentado como figura central (balão). As narrativas dos estudantes indicam que outras pesquisas podem ser exploradas, de diversas formas, inclusive, para uma nova abordagem em aulas pelo professor ou professora. O exemplo para esta reflexão são as narrativas que trazem referências à viagem de Pedro Álvares Cabral, exteriorizada a partir de conceitos, que remetem ao passado de mais de 500 anos de História, de povos da América portuguesa. Nesse sentido, a viagem de Cabral é uma história do passado, que remete um olhar à história da população indígena ou negra como parte do contexto das viagens ultramarinas.

Nesse sentido, a partir do “conceito substantivo”, Colonização Portuguesa do Brasil, apresentou uma categorização de mensagens centrais produzidas pelos estudantes. Primeiramente, identificar os marcos conceituais a partir da visão do evento como

²⁶ Doutora em História. Professora na UFG/FH e PPGH, mariacsgo@ufg.br

“conquista”, “chegada”, “descobrimento”, “invasão” etc., e outros marcos conceituais como a visão dos portugueses sobre os habitantes (índios) da Terra, a visão sobre a ação dos portugueses e da religião praticada à época pelos habitantes. Em seguida, classifica as narrativas, observando as que descrevem a viagem de Cabral como “descobrimento”, e as narrativas que divergem desse tipo de conhecimento. Entretanto, questionar e romper com um passado que foi analisado por uma historiografia tradicional como “descobrimento” ou “chegada”, é compreender o quanto esse passado colonizador pode ter sido nefasto à cultura desses habitantes do Brasil. Para ir além na compreensão do ensino e da aprendizagem é relevante que o professor ou a professora desenvolva as aulas a partir de metodologias que levem o estudante a despertar para o sentido da História na Educação básica.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA AMOSTRA DAS EXPERIÊNCIAS, DEBATES E DESAFIOS

José Vieira da Cruz *²⁷

Maele Moreira Sandes Cavalcanti**

Introdução

O atual contexto sanitário, educacional e político tem transmutado enormes desafios ao ensino de história - dentro e fora dos convencionais espaços de diálogos escolares. Os referidos espaços de aprendizagem têm sido emergencialmente conectados por diferentes plataformas virtuais. A interação, compartilhamento e convivência com estes novos espaços e ferramentas, por um lado, rompe barreiras, elimina distâncias e amplia as possibilidades de acesso a informações, construção do conhecimento e saberes históricos, dentre estas ferramentas e espaços destacam-se: diferentes redes sociais, blogs, vídeos, planilhas, jogos, dentre outros suportes, ferramentas, plataformas e recursos digitais. Mas, por outro lado, têm sido ampliado o abismo de desigualdades sociais para aqueles com limitações de acesso à conectividade, equipamentos (celulares, desktops, laptops, entre outros) e domínio de habilidades e competências no campo digital (CAIMI, 2021). Neste cenário contraditório e socialmente desigual, as demandas, possibilidades e desafios para os professores de história multiplicam-se e tornam-se ainda maiores. Frente a este cenário, a pesquisa em tela mensura dados coletados junto a estudantes, pesquisadores e a professores de História que participaram

²⁷* Professor. Doutor. (UFS, PPGH/UFAL) - jose.vieira@academico.ufs.br

**Mestranda (PPGH/UFAL) – maele.cavalcanti@delmiro.ufal.br

do “III Seminário Nacional de Ensino de História "Educação Histórica, História Pública e os enfrentamentos à tecnocracia em tempos de ensino remoto", ocorrido na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), remotamente, entre os dias 13 a 15 de julho de 2021 (ver: <https://www.even3.com.br/iiiseminarionacional/>).

Objetivo

Em torno deste contexto, discussão e amostra, o objetivo deste estudo é através da aplicação de um formulário, formato *Survey*, enviado aos 73 (setenta e três) participantes do III Seminário Nacional de Ensino de História "Educação Histórica, História Pública e os enfrentamentos à tecnocracia em tempos de ensino remoto", realizado em julho de 2021 – compreender as possibilidades, entraves e desafios da aprendizagem histórica em tempos de Ensino Remoto Emergencial (EREM) – transpassado, imposto e marcado pela pandemia do COVID-2019 e pela crise educacional, econômica e política do atual presente histórico nacional.

Metodologia

Esta pesquisa, tem seu objeto de estudo situado no campo da pesquisa participante e de acesso direto com o público de sua amostra, mas não se caracteriza por estar condicionada ao Comitê de Ética e Pesquisa, (ENSP/ Fiocruz, 2020). Os dados *Survey* tornam-se um questionário importante, principalmente em razão do afastamento social e sanitário imposto pela pandemia (MOTA, 2019). Em torno deste contexto e escopo, ao tomar o formulário *Survey*, enquanto uma metodologia exploratória para identificar e descrever dados relacionados a uma amostra de estudantes, pesquisadores e professores de História que participaram de um evento, cuja temática foi "Educação Histórica, História Pública e os enfrentamentos à tecnocracia em tempos de ensino remoto", alcançamos um percentual de 34% de respostas de uma amostra total de 73 (setenta e três) possíveis respostas.

Resultado

O resultado esperado apresentou uma amostra das possibilidades, contradições e desafios identificados e descritos por estudantes, pesquisadores e professores que atuam em diferentes modalidades e níveis do ensino e da pesquisa histórica.

Desta forma, a presente pesquisa também delineou alguns indicadores acerca do Ensino Remoto Emergencial (EREM) e dos efeitos na rotina, cotidiano e processo de ensino-aprendizagem educacional e histórica.

Referências

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia; DE MELLO, Pedro Alcides Trindade. Aprendizagem histórica em contexto de pandemia. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 09-23, 2021.

Comitê de Ética em Pesquisa. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP/Fiocruz). **Orientações sobre ética em pesquisa em ambientes virtuais. Versão 1.0** / Comitê de Ética em Pesquisa. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP/Fiocruz).-Rio de Janeiro: ENSP/Fiocruz, 2020.

CRUZ, José Vieira da; SANTOS, Fábio Alves do. *Aprendizagem histórica: espaços, suportes e experiências*. 1ª edição, Recife: EDUPE, 2020.

DA SILVA MOTA, Janine. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. *Humanidades & Inovação*, v. 6, n. 12, p. 371-373, 2019.

Oliveira, João Paulo Gama (org.). **Acervos e fontes: diferentes caminhos para o ensino de história**. Recife, 2021.

APRENDIZAGENS HISTÓRICAS DE PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA DE AUTORIA FEMININA

Janaina Rodrigues Pitas²⁸

Objetivos

O objetivo deste estudo é investigar as aprendizagens históricas de professoras/es de história na literatura afro-brasileira de autoria feminina como fonte histórica, identificar as potencialidades das mesmas na valorização da cultura e história afro-brasileira e africana, bem como os limites, silenciamentos e desafios.

Metodologia

O percurso metodológico desta pesquisa está fundamentado no campo da Educação Histórica, em que foram pesquisados os conhecimentos históricos dos professores/as que atuam no Ensino Médio da rede estadual de Mato Grosso (nas cidades de Campo Verde, Primavera do Leste, Paranatinga e Poxoréu), mediados pela literatura afro-brasileira de autoria feminina (Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Jarid Arraes). Os docentes

²⁸ Doutoranda em História pela Universidade Federal de Mato Grosso, e-mail: janainapitas@gmail.com

responderam 03 estudos exploratórios acerca das experiências formativas/profissionais (leituras para temática afro-brasileira, estudos no campo da educação histórica, intervenções em sala de aula, experiências acadêmicas etc.), analisaram fragmentos de obras afro-brasileiras de autoria feminina com o intuito de identificarmos as vivências docentes, o pensamento histórico e depois verificarmos se havia relações com o conceito de identidade e racismo. Também foram analisados, parcialmente, os manuais didáticos de docentes de história (objeto cultural e político) do primeiro semestre de 2022, especialmente, no que se refere a apresentação ou não da literatura afro-brasileira de autoria feminina como fonte documental; e ainda será realizado o estudo colaborativo com docente de história e uma turma de Ensino Médio no segundo semestre de 2022, que perpassam a construção de narrativas com os conhecimentos prévios dos estudantes, problematização das fontes literárias em sala de aula e produção de narrativas para estudo das aprendizagens históricas mediadas pela fontes literárias afro-brasileira de autoria feminina, fundamentadas na metodologia da Aula Histórica.

Resultados

Nesta pesquisa, em andamento, consideramos nas primeiras análises que todos os participantes (docentes de história) afirmaram que a literatura afro-brasileira traz possibilidades para o uso na sala de aula em interface com o conhecimento com história. Contudo, não fizeram relações com os procedimentos epistemológicos que perpassam a problematização da fonte documental, ou seja, os conceitos de segunda ordem não foram indicados por eles nos estudos exploratórios e isso está alinhado ao formato dos manuais didáticos docentes de história que foram analisados neste estudo, os quais não provocam tais procedimentos de estudo e/ou não trazem a literatura afro-brasileira como referência para interface com o conhecimento histórico.

Conclusão

Este estudo, em desenvolvimento, busca compreender quais são as aprendizagens históricas de professoras/es de história na literatura afro-brasileira de autoria feminina. A partir do confronto com as experiências formativas dos docentes às análises de fragmentos das obras literárias há possibilidades de intervenção em sala de aula. Contudo, identificamos algumas limitações no campo do desenvolvimento procedimental para o uso das fontes literárias em interface com o conhecimento histórico, quando tais artefatos culturais não são

analisados sob o ponto de vista documental, na falta da representação da literatura afro-brasileira dos manuais didáticos docentes, pois limitam intervenções para a potencialização das aprendizagens históricas, que implicam na valorização da cultura e história afro-brasileira e africana.

Referências

- ABUD, Kátia Maria, Silva, André Chaves de melo Silva, ALVES, Ronaldo Cardoso. Ensino de História. **Ensino de História**. In: Aprender História por meio da literatura. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI; SCHMIDT (org.) **Educação Histórica: Teoria e pesquisa**. Ijuí: ed. Ijuí, 2011.
- BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas: uma introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.
- BARROS, José D'Assunção. Os Annales e a história-problema – considerações sobre a importância da noção de “história-problema” para a identidade da Escola dos Annales. **História: Debates e Tendências** – v. 12, n. 2, jul./dez. 2012, p. 305-325.
- CARAMEZ, Cláudia Senra; SOBANSKI, Adriana. As fontes históricas digitais na perspectiva da didática da Educação Histórica. In: GERMINARI, Geysa Dongley; GONÇALVES, Rita de Cássia. **Ensino e aprendizagem de história e as tecnologias no ambiente escolar**. Curitiba: CRV, 2020.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. Revista Terceira margem, v. 14, n. 23, 2010.
- EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Scripta. 13(25), 17-31. 2009.
- NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres Negras: Protagonismo Ignorado. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. Nova História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012.
- RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: UnB, 2007, 188 p.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020. 174p.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. **Ensinar história** - 2. ed. - São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

SOBANSKI, Adriane, Bertolini. João, Chaves. Edilson, Fronza. Marcelo. **Ensinar e aprender História**: histórias em quadrinhos e canções: metodologia, ensino médio. Curitiba: Base Editorial, 2010.

Livros didáticos analisados:

CABRAL, Thais Ginicolo. Maxi: ensino fundamental 2: história: 6º ao 9º ano: cadernos 1 a 4: professor / obra coletiva: responsável Thais Ginicolo Cabral. -- 1. ed. -- São Paulo: Maxiprint, 2019.

MACHADO, Barbara Tostes. Maxi: Ensino médio: 1º série: História: Caderno do professor. 1 ed.-São Paulo – Somos sistema de ensino, 2021.

SOUZA, Geraldo Luiz de. Maxi: Ensino médio: 2º série: História: Caderno do professor. 1 ed.-São Paulo – Somos sistema de ensino, 2018.

SOUZA, Geraldo Luiz de. Maxi: Ensino médio: 3º série: História: Caderno do professor. 1 ed.-São Paulo – Somos sistema de ensino, 2018.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA: TEORIA E PRÁXIS DE UMA EXPERIÊNCIA REMOTA SOBRE ANTIGUIDADE E OUTRAS RELAÇÕES TEMPORAIS

Thiago Augusto Divardim de Oliveira²⁹

Objetivos

Essa comunicação se refere ao compartilhamento de uma experiência de Atividade Pedagógica Não Presencial (APNP) desenvolvida no primeiro ano da pandemia de covid-19 em 2020. Mais do que um relato de experiência, a discussão propõe reflexões sobre como se buscou a articulação entre pressupostos e fundamentos da educação histórica, tais como as relações presente – passado e presente – futuro, o uso de fontes, à escolha de conceitos da História assim como dos temas importantes ao longo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio seja por questões relacionadas aos vestibulares, processos de pensamento que venham a contribuir com o desempenho em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio, mas sobretudo com o intuito de contribuir com a formação humana dos estudantes que participaram das atividades remotas.

Metodologias

²⁹ Professor do IFPR (Campus Curitiba) desde fevereiro de 2013, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, pesquisador do LAPEDUH – UFPR desde 2010, e-mail: thiagodivardim@gmail.com.

Em relação aos aspectos teóricos e metodológicos, pode-se afirmar que o referencial principal se relaciona ao paradigma narrativo da práxis existencial, tal como discutido por Jörn Rüsen (2001 e 2015), assim como suas discussões sobre os desdobramentos da teoria da narrativa e da consciência histórica para se pensar os processos de aprendizagem histórica (RÜSEN, 2012 p. 69 – 112), neste caso durante a pandemia. É possível articular essa discussão sobre uma ampliação da experiência, que se relaciona ao aumento dos passados conhecidos, assim como da identificação de questões importantes no contexto atual, com a percepção de problemas que ligam as experiências do passado com as realidades complexas do tempo contemporâneo e suas perspectivas em relação ao futuro. Nesse processo elementos de diferentes expressões temporais podem ser conhecidas e compreendidas, contribuindo para uma espécie de expansão da quantidade de experiências temporais que podem ser relacionadas, impactando também na qualidade do pensamento evidenciado nas narrativas.

Pode-se desdobrar em dois momentos os aspectos da metodologia. A primeira se relaciona aos encaminhamentos didáticos realizados na experiência relatada, ou seja, como a intervenção didática foi pensada e elaborada, que fontes e estratégias foram mobilizadas e que relações mantém com a teoria da consciência e cultura histórica de acordo com Rüsen (2001; 2015). A segunda, diz respeito aos processos de análise das enunciações efetivadas pelos estudantes, ou seja, como na relação entre a teoria e as possibilidades de encaminhamento na práxis, como resultado das relações entre as teorias estudadas e os elementos da experiência mais pragmática, ou seja, com a vida prática dos estudantes.

Resultado

Entre os resultados a partir das análises das enunciações dos estudantes foi possível observar formas de aprendizagem interessantes na relação com o presente. Entre elas é possível destacar que os estudantes perceberam que os assuntos relacionados ao Egito antigo que envolviam as relações entre tecnologia e sociedade no passado ajudam a compreender elementos da complexidade das sociedades do presente. Assim como a discussão trouxe à tona elementos sensíveis e problemáticos no presente que também envolvem as relações entre os seres humanos e a natureza, por exemplo no acesso à água. Foi possível perceber a mudança das compreensões a respeito do conceito África quando comparamos as enunciações das respostas às questões elaboradas sobre as fontes históricas com o levantamento prévio que fora realizado anteriormente, elemento que dialoga com Barca (2004). As enunciações confirmam a possibilidade de organização da intervenção didática com base em processos de

expansão quantitativa e qualitativa da consciência histórica, assim como a intervenção docente ao levar em consideração temas importantes para a experiência coletiva no presente acaba gerando mais sentido e significado para essas discussões com os estudantes. Os resultados demonstram a potencialidade da organização das relações presente – passado, assim como presente – expectativas de futuro, perspectivadas pela discussão sobre o passado, sobre o presente e sobre o futuro.

Os resultados também levaram a identificação de alguns problemas relacionados ao período em que a educação se deu de maneira remota, a primeira delas parte das possibilidades de acesso dos estudantes à dispositivos eletrônicos e a rede mundial de computadores; a segunda diz respeito à necessidade de avançar as discussões do domínio da educação histórica e da didática da história de maneira mais ampla, sobre as possibilidades de aprendizagem de estudantes que possuem necessidades educacionais específicas. Isso porque, ao escolher trabalhar com textos e reportagens tomados como fontes históricas para que os estudantes pensassem historicamente, alguns estudantes apresentaram dificuldades na produção das narrativas. Esses elementos que serão discutidos na versão final do texto indicam a necessidade de inclusão, assim como a ampliação das pesquisas sobre as possibilidades de aprendizagem de estudantes portadores de necessidades educacionais específicas.

Conclusão

É preciso ressaltar a provisoriedade de algumas discussões, sobretudo ao relatar experiências do período da educação remota, período de alteração radical das experiências educacionais e que ainda precisam ser compreendidos e analisados. Assim como não há uma proposta fechada na didática da história e na educação histórica, não tenho a pretensão de indicar formas de trabalhar no que seria uma perspectiva da práxis. No entanto, reafirmo algumas ideias apresentadas em textos anteriores (OLIVEIRA, 2017): na relação com a práxis, a vivacidade das interações das ideias históricas dos estudantes como em uma aula presencial ficou muito comprometida durante as aulas remotas. Essas interações das ideias são muito importantes para que os historiadores e historiadoras docentes realizem a apreensão heurística dos enunciados das consciências, para que seja possível preparar suas intervenções buscando um processo mais amplo da formação histórica.

E mesmo com essas interações prejudicadas pela educação remota, ainda assim é possível perceber a importância do processo de intervenção docente na relação entre as consciências dos estudantes e o aspecto amplo da cultura histórica. O que envolve os aspectos

políticos, econômicos, sociais e culturais que discutimos nas sociedades do passado, mas que precisam ser compreendidos também em relações mais diretas com a práxis existencial do presente. Para que seja possível atingirmos desdobramentos em relação a superação dos problemas enfrentados atualmente, seja na desigualdade do acesso à água, ou nas visões limitantes e preconceituosas que muitas vezes se apresentam nas realidades atuais. Esses elementos apontados na conclusão se relacionam com as fontes escolhidas para o trabalho organizado na aula remota e carregam elementos ligados às desigualdades marcantes na história e sociedade brasileira.

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 e educação e Psicologia Universidade do Minho, 2004. p 131 – 144.
- CLARO, Regina. Olhar a África. Fontes Visuais para Sala de Aula. 1. ed. São Paulo: Hedra Educação, 2012. v. 01. 192p.
- MARX, Karl; ENGELS, Fridrich. *A Ideologia Alemã*. 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.
- OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. *A Formação Histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio: Teoria e Prática*. 2017. 444 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.
- OLIVEIRA, T. A. D. Uma alteração radical na práxis: atividades pedagógicas não presenciais (APNP) e algumas reflexões a partir da didática da história. In: Ivam Lima Gomes; Yussef D. D. Campos; Rafael Saddi. (Org.). *Tempos remotos: O ensino de história e a pandemia de Covid-19*. 1 ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2021, v. 1, p. 159-201.
- RÜSEN, Jörn. (2001) *Razão histórica. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica*. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UnB.
- RÜSEN, Jörn.(2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012
- RÜSEN, Jörn. (2015) *TEORIA DA HISTÓRIA Uma teoria da história como ciência*. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UFPR, 2015.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *A CULTURA COMO REFERÊNCIA PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NOS DIAS ATUAIS EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA ESTADUAL ALMEIDA CAVALCANTI

Kethily Kaliny Leal Silva¹

Introdução

O presente trabalho visa discutir as experiências vividas na Escola Estadual Almeida Cavalcanti, localizada na cidade de Palmeira dos Índios - AL. Por meio das experiências vividas no Projeto da Residência Pedagógica. Esse projeto foi criado no ano de 2017, pelo Ministério da Educação no governo do presidente Michel Temer com o objetivo de aperfeiçoar o desenvolvimento dos docentes da licenciatura, possibilitando a eles um estreitamento entre teoria e prática. Surgindo com a tentativa de modernizar outro projeto já existente o PIBID - Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Esse estreitamento entre teoria e prática, aperfeiçoamento do exercício da docência se dá a partir da ida do estudante de licenciatura à escola onde o projeto da Residência Pedagógica será exercido. Sob a orientação e supervisão do preceptor que será o responsável por avaliar e conduzi o residente ao aprimoramento do ato pedagógico.

Metodologia

Para as observações e regência em sala de aula utilizam-se como base teórica conceitual os fundamentos do ideário sobre a docência de autoridades como Freire (1996), Magalhães (2006), Steca (2008), Silva (2010). Pelas circunstâncias que o projeto da Residência Pedagógica nos leva ao caminho de aproximação, é relevante o pensamento de Freire (1996) quando o renomado educador fala de profissão: O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e a combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (FREIRE; 1996, p. 12). O que acontece com o professor não é muito diferente, pois, esse precisa identificar o que é necessário, para desenvolver seu trabalho. As habilidades adquiridas com o fazer docente permite a obtenção de mecanismos para assim diariamente cumprir as exigências na vida do ser, enquanto professor. Em específico, no ensino de história cabe ao professor segundo Magalhães (2006, p.62) “ensinar para livrar as ‘novas gerações’ da ‘amnésia social’ que

compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas”. No que confere à estrutura física da escola e aos conceitos pedagógicos da relação entre escola-profissionais-alunos recorre-se tanto à análise documental, da visualização das condições estruturais da escola, e da observação da prática docente em sala. Pretende-se analisar a escola sendo um espaço de saber e disciplinador, almeja-se também compreender a função social desempenhada pelo o historiador e a sua construção, aperfeiçoamento por meio de projetos de iniciação científica como a Residência Pedagógica. Este estudo terá como embasamento teórico além de autores como Freire (1996), Magalhães (2006), terão também autores como, Steca (2008), Silva (2010), Foucault (2017), Bourdieu (2007), Eagleton (2011).

Resultados

Através das experiências na Residência Pedagógica foi possível à percepção acerca da educação pública no Brasil, entende-se que ela perpassa por uma série de dificuldades, desde a verba que não é repassada da forma que deveria pelas prefeituras, presumindo a fragilidade dos órgãos fiscalizadores, até chegar numa relação em certos aspectos “perturbada”, entre professor-aluno na sala de aula. Esta última situação, assim como as características da escola, do elemento humano ao estrutural, são as principais metas de caracterização e observação, desta forma almeja-se uma análise mais aprofundada na presente descrição. Ao longo deste projeto podemos perceber como o ensino de história está sendo visto pelos alunos e como a escola está se adaptando a um sistema que tem por intenção o aperfeiçoamento da prática docente e o mais importante que é o aprimoramento do professor que muitas vezes está despreparado para tantas mudanças dentro e fora da sala de aula. Com o contato direto com os alunos pode-se perceber de perto as dificuldades do ensino de história nos dias atuais juntamente com auxílio da preceptora sempre nos observando e nos preparando para aulas que lecionamos, percebemos que não é culpa apenas do professor, mas também do sistema educacional que injeta métodos e práticas que vão além do que o próprio professor está disposto a fazer, durante as aulas iniciamos a fazer os planos de aulas, porém muitos planos foram modificados por conta do tempo e da dinâmica da escola que está sempre se transformando.

Conclusão

Percebendo o embate entre o ensino de história, da escola como campo disciplinar chegamos a uma conclusão de nossa residência pedagógica até agora que está sendo de grande

relevância para nossas vidas acadêmica e profissional como futuras professoras de história, adquirimos muito conhecimento com a prática versus teoria, obtivemos uma visão do que é aprendido no curso de Licenciatura em História e como é o cotidiano de uma sala de aula, pudemos perceber que muitas vezes não é possível adotar todas as teorias aprendidas, e que o professor precisa usar de estratégia que são determinadas pelo ambiente escolar e perceber em que contexto social a escola está inserida para que daí comece a planejar seu conteúdo a ser ensinado. O exercício da docência nos ensinou que devemos nos quebrar por dentro, ou melhor, desconstruirmos nossos conceitos adquiridos em nosso cotidiano social que fomos instruídos para que possamos de fato ser bons professores. Segundo Paulo Freire (1989) uma das qualidades à autoridade é a generosidade, para que se tenha autoridade não é necessário ser mesquinho e malvado, preciso que haja um clima de respeito entre o professor e aluno, sem respeito a liberdade do aluno, se conheço a sua dificuldade e faço tudo por este aluno logicamente ele me terá respeito.

Referências

- ABUD, Katia Maria. **A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula.** In: MONTEITO, Ana Maria. GASPARELLO, Arlette Medeiros. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas.** 3º ed. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2012.
- BITTENCOURT, Circe. **Identidade nacional e ensino de História do Brasil.** In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula.** Editora Contexto, 2003.
- BOFF, L. **cidadania, com - cidadania nacional e cidadania terrenal.** In; **Depois de 500 anos: Brasil que queremos? Petrópolis/RJ:** Vozes, 2000, p. 82.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** NOGUEIRA, A. M e CATANI, A. (Orgs.). 15ª Edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ‘BLOCH, Marc; Trad. André Telles. **Apologia da história ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Investigando os caminhos recentes da historia escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa.** In: ROCHA, Helenice. Magalhães, Marcelo. (Orgs.). **O ensino de história em questão: Cultura histórica, usos do passado.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.
- CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.
- CERTEAU, Michel de; Trad. Maria de Lourdes Menezes. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- EAGLETON, Terry. Trad. Sandra Castello Branco. **A ideia de cultura.** 2º ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FOUCAULT, Michel. Trad. Roberto Machado. **Microfísica do poder**. 5º ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.

FREIRE, Paulo, 1921 – **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire**. –São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas donoso tempo; 4).

_____.; **Pedagogia da Autonomia**. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br>>. Acesso em 07 de Dez. de 2017.

LE GOFF, Jacques; Trad. André Telles. **Prefácio**. In: BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LOPES, Antônia Osina. **Planejamento de Ensino numa Perspectiva Crítica de Educação**.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Apontamentos para pensar o ensino de história hoje: Reformas curriculares, ensino médio e formação do professor**. Tempo, Rio de Janeiro, v.11, n.21, p. 49-64.

MALERBA, Jurandir. **Em busca de um conceito de historiografia: elementos para uma discussão**. Varia História, Belo Horizonte, n. 27, Julho, 2002. p. 27-47.

OLIVEIRA, Maria Da Glória De. **Sobre a história da historiografia brasileira: um breve panorama**. R. IHGB. Rio de Janeiro, a. 177 (472):13-37, jul./set. 2016.

RÜSEN, Jöhn; Trad. Estevão de Rezende Martins. **Razão histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Benedito Bisso. **O historiador entre o ‘ofício’ e a ‘profissão’: desafios contemporâneos**. Revista História Hoje, Brasil, v. 2, n. 3, p. 285-301, 2013.

SILVA, Semíramis Corsi. **Aspectos do ensino de história antiga no Brasil: Algumas observações**. Alétheia, v.1, p. 145-155. STECA, Lucinéia Cunha. **A prática docente do professor de história: Um estudo sobre o ensino de história do Paraná nas escolas estaduais de Londrina**. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/article/download>>. Acesso em: 10 de Dez. de 2017.

AULA OFICINA: COMO TRABALHAR COM MEMES NEGACIONISTAS EM SALA DE AULA

Dora de Sá Gallindo³⁰

Objetivos

A presente comunicação é um recorte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória – UFPB. No Brasil, identifica-se um cenário de disputas de narrativas sobre o passado que contestam e relativizam períodos sensíveis da história nacional, como a Ditadura Militar (1964 – 1985), chegando até mesmo a

³⁰ Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória – UFPB).
gallindo.dora@gmail.com

negar evidências e acontecimentos históricos. Tais ideias históricas são amplamente veiculadas em mídias digitais contemporâneas, como os memes. Considerando que a formação da consciência histórica de jovens estudantes não ocorre somente com a escolarização formal, torna-se imprescindível compreender o conteúdo, a produção e a difusão de usos do passado e de ideias históricas sem respaldo acadêmico em outros contextos de aprendizagem, como a web. Diante disso, este trabalho possui um duplo objetivo. Inicialmente, pretendo analisar os usos do passado e a ideia de Ditadura Militar brasileira (1964-1985) em *memes de internet*, especificamente aqueles que veiculem abordagens *revisionistas, negacionistas e falsificadoras da história*. Em seguida, busco apresentar um material didático que oriente o trabalho dos(as) docentes de História com tais memes em sala de aula.

Metodologia

Para alcançar os objetivos em questão, as peças meméticas serão analisadas como fontes históricas e suas narrativas serão verificadas a partir da metodologia da Análise de Conteúdo mediante um viés qualitativo, pois o enfoque se voltará para a análise interpretativa dos conteúdos presentes nos memes. Por sua vez, o material didático será construído com base na metodologia da Aula Oficina proposta por Isabel Barca (2004).

Resultados

Devido a pandemia de COVID-19, em março de 2020 as aulas presenciais nas escolas públicas do município de João Pessoa (PB) foram suspensas a fim de evitar a propagação da doença. Desde então, minha interação com os estudantes tem ocorrido de forma remota, sobretudo, por meio de grupos no *WhatsApp* e entrega de atividades impressas pela escola. Nessa modalidade, muitos estudantes têm enfrentado dificuldades de acesso e continuidade às aulas virtuais devido ao agravamento da situação de pobreza, além de falta de recursos tecnológicos apropriados e acesso à internet. Diante disso, não tem sido possível, infelizmente, realizar um trabalho contínuo e sistemático junto aos estudantes. Por isso, a pesquisa não pode ser testada empiricamente em ambiente escolar.

Conclusão

Em comum, os *memes* analisados simbolizam formas de revisão do passado que negam aspectos como a tortura e a censura perpetradas pelo Estado ditatorial no Brasil entre 1964 e

1985. Além disso, junto às publicações dos memes em redes sociais como *Facebook* e *Twitter*, é recorrente o aparecimento de comentários reivindicando intervenção militar contemporaneamente. Nesse sentido, tais mídias digitais produzem versões reabilitadoras e apologéticas da Ditadura Militar. De forma preocupante, tal uso político do passado provoca diversos danos. Um deles é o fomento a práticas de desinformação e de manipulação político-ideológica, tendo em vista que tais mídias veiculam informações falsas intencionalmente produzidas. Ademais, essas práticas alcançam rapidamente amplos públicos devido às características inatas de replicação e viralização dos *memes*, principalmente, em redes sociais (*Facebook* e *Twitter*) e aplicativos de trocas de mensagens instantâneas (*WhatsApp*). Tudo isso acaba produzindo riscos à ordem democrática contemporânea, pois tais representações reabilitam aspectos violentos e autoritários desse período, como a instalação de golpes e intervenções militares.

Por isso a importância de historiadoras(es) compreenderem esse processo e atuarem tanto em salas de aula quanto em outros espaços de socialização a partir do método da ciência histórica na interpretação da experiência do tempo a fim de desvelar e evitar o uso abusivo do passado. Como afirma Rüsen (2001), o que diferencia a ciência histórica de outras formas de história é justamente seu acréscimo de racionalidade e os critérios de verdade utilizados na construção do conhecimento histórico confiável. Razão, nesse sentido, compreendida como garantia cognitiva de validade e como conjunto de princípios formais de verdade (RÜSEN, 2007, p. 123). Se os seres humanos necessitam constituir sentido sobre a experiência no tempo para se orientarem melhor diante das mudanças, que esse sentido de orientação seja construído com base em uma razão argumentativa e em critérios de verdade a fim de se evitar manipulações, abusos políticos e interpretações falsificadas do passado.

A escola representa um espaço mediador dos múltiplos saberes e narrativas oriundos dos mais diversos espaços de socialização que confluem na interação entre todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar. Torna-se, portanto, um desafio identificar, reconhecer e dialogar com essa multiplicidade de saberes, inclusive históricos, que tanto estudantes e docentes trazem consigo de outros âmbitos de suas vidas. Contudo, compreender que as(os) estudantes constroem significados para as relações temporais por meio de diferentes narrativas na cultura histórica contemporânea não significa reconhecer que todos os usos do passado são aceitáveis na construção da cidadania em uma sociedade democrática. É um desafio complexo, mas necessário de ser enfrentado se o objetivo do ensino escolar de história for o desenvolvimento da consciência histórica das pessoas envolvidas no processo educacional,

sobretudo diante do contexto que vivemos no país com a profusão de *negacionismos*, *fake news*, *pós verdades* e discursos autoritários.

Dessa forma, é imprescindível que o ensino de história escolar seja capaz de desenvolver uma competência narrativa nas(os) estudantes que as(os) capacite para distinguir o passado como tal, diferente do presente; para interpretar esse passado como história em forma de narrativa e para utilizar essa narrativa como fator de orientação na vida prática. Tal perspectiva visa estimular a autonomia dos alunos de tal forma que elas e eles sejam capazes de identificar e diferenciar a diversidade de narrativas históricas e representações sobre o passado nos meios em que vivem de forma crítica e questionadora.

Referências

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

CADENA, Silvio Ricardo Gouveia. *Narrativas digitais e a história do Brasil: uma proposição para a análise de memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de História*. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

CALDEIRA NETO, Odilon. Memória e justiça: o negacionismo e a falsificação da história. *Antíteses (Londrina)*, v. 02, n. 4, p. 1097-1123, 2009.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

GERMINARI, Geyso D. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR*. On-line, Campinas, n.42, p. 54-70, jun.2011.

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

MELO, Demian Bezerra de. “Revisão e revisionismo historiográfico: os embates sobre o passado e as disputas políticas contemporâneas”. *Marx e o Marxismo* v.1, n.1, jul/dez 2013.

MELO, Demian Bezerra de. *Revisão e revisionismo na historiografia contemporânea*. In MELO, Demian Bezerra de (Org.). *A miséria da historiografia. Uma crítica ao revisionismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 17-49.

RAMOS, Márcia Elisa Teté ; CAINELLI, Marlene Rosa . A Educação Histórica como campo investigativo. *DIÁLOGOS (MARINGÁ. IMPRESSO)* , v. 19, p. 11-27, 2015.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

RÜSEN, J. *Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba, W.A. Editores, 2012a.

RÜSEN, J. Formando a Consciência Histórica – por uma didática humanista da história. (2012b) *Antíteses*, Londrina, Vol.5, n.10, p.519-536, jul./dez. 2012b.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 23 -40.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 41 – 49.

**“CONHECER PARA PERTENCER”:
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA LOCAL EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS
– AL**

Aline de Freitas Lemos Paranhos³¹

Ensino de História é um tema que vem sendo bastante discutido no meio acadêmico na atualidade, devido à preocupação dos educadores com a construção de atividades que contribuem significativamente com a melhoria da educação nos processos de ensino-aprendizagem, fazendo com que os discentes desenvolvam o intelecto não apenas ligado aos conteúdos propostos por cada disciplina e suas demandas curriculares; mas também sua dimensão com o seu cotidiano e as questões sociais que estão presentes em seu dia a dia. Desse modo, a Educação Patrimonial como método do Ensino de História tem como principal objetivo dinamizar e democratizar a educação, ao trazer um ensino plural que busca se afastar dos princípios positivistas e eurocêntricos, implementando discussões voltadas à História Local e ao respeito às diferenças, ao mesmo tempo em que traz o contexto e as compreensões de mundo dos alunos, numa perspectiva que abrange os debates locais e regionais, além de debatermos sobre os princípios da educação patrimonial por meio das diretrizes curriculares nacionais que norteiam essas discussões na educação brasileira como a Lei de Diretrizes e

³¹ Licenciada em História, Pós-graduanda em Ensino de História (UNEAL) e em Neuropsicopedagogia com ênfase em Educação Especial e Inclusiva (FAVENI). Atualmente, trabalha como Técnica Formadora de Ciências Humanas, coordenando também a Olimpíada de História e projetos de ensino voltados a História, Cultura e Patrimônio Local pela Secretaria de Educação, Esporte, Lazer e Juventude (SEMEDE) da rede municipal de Palmeira dos Índios. É membro do Grupo de Estudos sobre o Patrimônio, Imagem e Memória - GEPIM, onde desenvolve pesquisas voltadas a área de História, Ensino de História e Educação Patrimonial com temas ligados à Identidade, Memória, Imagem, Narrativa, Representação e ferramentas didático-pedagógicas de ensino. E-mail: alineflp19@gmail.com.

Bases (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular de Alagoas (RECAL). Nesse sentido, o presente estudo visa discorrer sobre a implementação do Projeto “Conhecer para Pertencer” nas escolas da rede municipal de educação de Palmeira dos Índios. O programa surge a partir da parceria entre a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), por meio do Grupo de Pesquisa em História Indígena de Alagoas (GPHIAL), e a Secretaria de Educação, Esporte, Lazer e Juventude (SEMEDE), onde foi desenvolvido durante o ano letivo de 2021. O município de Palmeira dos Índios fica localizado no interior de Alagoas, conhecido como a Princesa do Sertão e está na zona de transição entre o semiárido e o sertão alagoano, sendo palco da diversidade étnica, cultural e econômica. Nesse sentido, o projeto surge do diálogo entre o ensino de história local e as propostas da educação para o patrimônio histórico e cultural, contribuindo para as discussões relacionadas ao conceito de patrimônio e suas mudanças de paradigmas histórico-sociais, que buscam pensar os sujeitos e grupos a partir do advento dos monumentos como lugares de memória e referências culturais. Desse modo, a pesquisa busca trazer alguns apontamentos sobre o estudo referente à história do município, no intuito de instrumentalizar a valorização e preservação dos lugares de memória de Palmeira dos Índios, possibilitando que novas narrativas sejam disseminadas na comunidade, para que possamos conhecer as várias faces que compõem a identidade palmeirense. O percurso metodológico consiste na utilização de procedimentos científicos implementados a partir da pesquisa de caráter historiográfico, baseado nas contribuições voltadas ao ensino de história e a história local por meio de fontes documentais, imagéticas e depoimentos orais. Dessa forma, tanto a pesquisa de campo, quanto a pesquisa documental contribuirão para as análises qualitativas de nosso objeto de estudo. O desenvolvimento da pesquisa consistiu em: estudo bibliográfico em teóricos que discutem os conceitos de identidade, memória, patrimônio, cultura e representação, além dos debates sobre ensino de história e educação patrimonial por meio dos pressupostos de teóricos baseados em (CHAVES, 2014); (CHARGAS, 2009); (HALL, 2015;2016); (POLLAK 1989;1992), (POULOT 2009;2013), (BITTENCOURT, 2009), (OLIVEIRA, 2006), (SCHMIDL, 2013), (ZAMBONI, 2000/2001), (RÜSEN, 2001/2006); pesquisa documental nos acervos do GPHIAL; pesquisa de campo e entrevistas nas escolas da rede municipal de ensino que participaram do projeto. Nessa perspectiva, a Educação Patrimonial enquanto proposta curricular para o ensino de História nos permite perceber a necessidade de trazermos elementos ligados ao contexto local e regional dos educandos para a sala de aula, uma vez que proporciona aos estudantes uma interdisciplinaridade capaz de unir conteúdos e conceitos

transversais que se articulam com o dia a dia dos discentes a partir da desmistificação do conceito de Patrimônio Histórico, que está diretamente ligada às práticas de inclusão social que buscam discutir sobre as memórias e identidades locais, no intuito de auxiliar nas reflexões em torno da cultura e do saber dos indivíduos e grupos que compõem a comunidade. Nesse sentido, a implementação da BNCC traz algumas mudanças significativas para o ensino de História, que corrobora com as políticas públicas educacionais, elaboração dos currículos locais, formação de professores, além do material didático de apoio pedagógico aos alunos referente aos debates locais. As mudanças na concepção de História trouxeram novos temas e novas possibilidades didático-pedagógicas que estimulam o interesse e a criticidade dos alunos nas aulas de história, buscando identificar as relações estabelecidas pelos sujeitos entre a realidade atual e o passado histórico, formando, assim, a chamada consciência histórica, baseado numa dimensão pedagógica e investigativa. A educação patrimonial enquanto metodologia de ensino auxilia na valorização e reconhecimento da cultura local. Desse modo, o Projeto "Palmeira dos Índios: conhecer para pertencer" é uma ação que foi desenvolvida durante o ano letivo de 2021, nas escolas da rede pública do município de Palmeira dos Índios para o público dos 8ºs Anos do Ensino Fundamental Anos Finais, a partir da parceria entre o governo municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Lazer e Juventude e o curso de História da Universidade Estadual de Educação – UNEAL/CAMPUS III, sendo idealizado pelo Professor Doutor José Adelson Lopes Peixoto. O referido projeto teve como objetivo, contemplar a história de Palmeira dos Índios como âmbito de estudos e aprendizagens numa perspectiva humanizada e sensível às realidades do entorno da escola, bem como reconhecer o Patrimônio Histórico e Cultural de Palmeira dos Índios como elemento identitário da sociedade palmeirense. O projeto buscou capacitar docentes no estudo de temas locais, formando profissionais cientes e passíveis de reproduzir e ressignificar os temas e conteúdos propostos para as aulas de História e disciplinas correlatas. Além de contribuir na formação básica dos alunos ao inseri-los nos estudos sobre patrimônio e história do município de Palmeira dos Índios, formando os alunos para atuarem como "guias-mirins" nas localidades turísticas e históricas da cidade.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E JOGOS DE FPS: NOTAS SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Vitória Pimenta Estrela³²

³² Doutoranda em Ciências Naturais pela Universidad Nacional de La Plata (vitoria.p.estrela@gmail.com)

A forma como as pessoas tomam consciência de si e do mundo são alteradas a partir dos diferentes tempos e processos históricos. Essas mudanças se deram a partir de eventos e temporalidades distintas, dando origem a gerações³³ com cultura própria e estratégias únicas para se relacionar com o passado (PRENSKY, 2001).

Tais gerações são marcadas por diferentes processos formativos que são indicados no contexto atual a partir do momento em que “a juventude moderna passa a maior parte de seu tempo livre na Internet, preferindo receber informações no mundo da Web” (GRIBAN; GRIBAN, 2020, p. 232, tradução nossa). Essa constatação está relacionada com os estudos de Prensky (2001) sobre as gerações que surgiram a partir do a partir da Web 2.0. Segundo o autor, este contexto é caracterizado pela emergência de gerações marcadas pelo nativismo digital, do qual a geração Z³⁴ é seu marco de início.

De acordo com Griban e Griban (2020), o conteúdo consumido pelas novas gerações tem se mostrado fundamental na construção da consciência histórica. Isto significa que estes jovens extrapolam os conteúdos discutidos em sala de aula e incorporam, em grande medida, informações advindas dos meios digitais.

Entre estes meios estão os jogos, que apesar de serem considerados como um tipo de entretenimento e, em consequência, não terem uma “boa fama” no imaginário popular³⁵, têm sido alvo de diversos estudos³⁶. Os estudos sobre seu potencial como meio de comunicação popularizaram-se apenas nos últimos 20 anos. Entretanto tem sido explorado desde meados da década de 1990 pelas indústrias de jogos e por governos (ZWIETEN, 2011).

Um dos exemplos mais claros dessa exploração do potencial comunicativo dos jogos tem sido visto com a aproximação dos militares estadunidenses e das indústrias do entretenimento. Essa aproximação, popularizada ainda na década de 1990 nos EUA, tinha como objetivo a utilização destas mídias para passar uma imagem simpática dos militares, em troca do fornecimento de tecnologias e informações privilegiadas (ZWIETEN, 2011).

³³ A sociologia utiliza o termo “gerações” para definir um conjunto de indivíduos que experimentaram os mesmos eventos por um determinado período temporal.

³⁴ A geração Z engloba os indivíduos nascidos entre 1995 e 2009, que cresceram durante o processo de desdobramento da banda larga. A geração subsequente é a Alpha, composta pelos nascidos após 2010, com as mídias touchscreen.

³⁵ Na década de 2000 os jogos de tiro foram associados pela grande mídia aos comportamentos violentos dos jovens. Os massacres de Columbine em 1999 (USA) e de Suzano em 2019 (Brasil) são exemplos dessa associação.

³⁶ Há uma extensa bibliografia sobre este assunto, sugerimos Grós (2007), Griban e Griban (2020), Kingseep (2006).

Contudo essa proximidade se fez mais significativa após o atentado de onze de setembro. A partir deste momento, a indústria do entretenimento passou a integrar a “Guerra ao Terror”, formalizando a sua relação com os militares colaborando com a construção da imagem destes perante o público (ZWIETEN, 2011).

Essa relação resultou na incorporação da representação dos militares e dos conflitos conforme a expectativa do governo e deste grupo, servindo para “definir o mal, reunir a população por trás dos militares e criar narrativas simpáticas” (ZWIETEN, 2011 p. 6, tradução nossa). Tal conclusão deixa evidente, que assim como quaisquer outros produtos, o entretenimento é algo politicamente construído, isto é, está imbuído de ideologias que interferem e por vezes estruturam compor a consciência histórica dos jovens.

Neste sentido objetivo refletir sobre como a ideologia estadunidense influenciou e influencia as representações da 2ª Guerra Mundial em alguns jogos de FPS³⁷ e TPS³⁸. Perspectivo também compreender como estas representações afetam a construção de uma consciência histórica dos jovens sobre esse conflito. Zwieten (2011, p.2) defende que os jogos de FPS têm três componentes principais “o jogador, o inimigo e a forma de interação entre os dois é enquadrada e facilitada” (tradução nossa).

Em diálogo com Zwieten (2011), Donald (2017), Griban e Griban (2020) e Kingseep (2006) iremos analisar o conteúdo do enredo/narrativa, a maneira como o personagem principal e seus aliados foram retratados (seu histórico, sua relação etc.), a representação dos inimigos, a representação da morte nos jogos, e aspectos de jogabilidade. Considerando a expressiva quantidade de jogos existentes sobre esse conflito, trabalharemos com três títulos, pertencentes às três principais franquias³⁹ de jogos de tiro, sendo estes: *Medal of Honor Frontline*, *Call of Duty: World at War* e *Battlefield V*.

A análise dos referidos títulos indicou algumas diferenças no que concerne a construção de suas narrativas e como estas se entrelaçam com eventos da 2ª Guerra Mundial, distinções as quais se materializaram também na forma como foram representados tanto os aliados quanto os inimigos. Com relação a representação dos aliados e do personagem principal é perceptível como ela se relaciona ao discurso militar vigente, sendo alterada junto

³⁷ FPS são jogos cujo campo de visão simula a visão humana, não sendo possível ver o personagem principal.

³⁸ TPS são jogos onde o usuário vê o seu personagem, geralmente pelas costas, e o cenário. Em uma perspectiva de terceira pessoa.

³⁹ Podem ser consideradas como as três principais quando falamos de jogos de tiro sobre a 2ª Guerra Mundial, por serem as primeiras a se desenvolverem nesse mercado, pela grande quantidade de títulos que produziram e pelo seu grande público (<https://www.thetoptens.com/franchises/best-first-person-shooter-fps-franchises/>).

a este. De modo que nos jogos lançados mais no início dos anos 2000 apresentam uma quase adoração ao heroísmo solitário, no qual a ação de um só homem poderia definir toda a guerra, o que estava de acordo com a imagem apresentada pelo exército. Enquanto, nos jogos mais próximos ao final da década há uma representação das companhias militares como uma grande irmandade, no qual todos são importantes e estarão sempre ali uns para os outros.

Entretanto, essas sutis diferenças surtem pouco impacto na alteração do tipo de discurso difundido por estes jogos. De modo geral, o *Medal of Honor* e o *Call of Duty* perpetuam a "desumanização" dos soldados alemães de modo a traçar uma clara divisão entre bem e o mal (exército alemão), generalizando ainda o nazismo como se fosse algo apoiado por toda essa população e por todos os membros desse exército.

Apenas em *Battlefield* há uma mudança nessa descaracterização do exército inimigo, representado por um momento no final do jogo onde mostra o arrependimento de um soldado alemão por terem deixado que as coisas chegassem àquele ponto. Apesar disto, todos os outros elementos, como a centralização do conflito na perspectiva dos Aliados, e a ausência de consequências das ações do personagem, que ajudam a tornar a intervenção aliada como "pura", seguem presentes.

Considerando que muitos dos jogadores não tem ainda seus vieses ideológicos formados ao terem contato com estes jogos e partindo das questões apontadas a partir da análise destes jogos é possível inferir que a imagem montada sobre esse conflito em sua consciência histórica esteja muito mais baseada no conflito bélico, do que de fato nas questões político sociais que levaram ao acontecimento desta guerra. Além disto pode-se supor que a própria construção da parte bélica do conflito (como se deram os ataques, como isto impactou o mundo) esteja quase totalmente baseada na visão ocidental, que não só coloca os alemães como o Mal (generalizando todo um povo), mas também acaba por diminuir a dureza das ações dos Aliados.

Como apresentado ao longo do resumo, este trabalho é dividido em quatro tópicos. Introdução, no qual trabalharemos as gerações, a construção da história e a relação da consciência histórica com as mídias digitais. No tópico de Jogos Históricos será apresentado a conceituação deste tema, a narrativa dos três jogos e sua análise. Em Consciência Histórica e FPS, iremos dialogar com os autores já citados ao longo do resumo para compreender o que as representações observadas nos jogos analisados estão exprimindo para os jogadores. Por fim trataremos o tópico de considerações para realizar uma síntese sobre os limites, possibilidades e consequências dos jogos no processo de formação da consciência histórica.

Referências

GROS, B. Digital Games in Education: The Design of Games-Based Learning Environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 2007, v. 40(1), pp.23–38, 2007.

GRIBAN I.V., GRIBAN O.N. Playing with the Past: Computer Games as a Tool for Historical Memory Transformation of the Events of the World War II. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, v 437, pp. 232-237, 2020.

KINGSEPP, E. Immersive Historicity in World War II Digital Games. *HUMAN IT* 8.2, pp 60–89, 2006.

DONALD, I. Just War? War games, war crimes and game design. *Games and Culture*, v. 14(4), pp. 367-386, 2017.

ZWIETEN, M. V. Danger Close: Contesting Ideologies and Contemporary Military Conflict in First-Person Shooters. *Proceedings of DiGRA 2011 Conference: Think Design Play*, 2011.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *NCB University Press*, V. 9(5), 2001.

INDALÉCIO, A. B.; RIBEIRO, M. G. M. GERAÇÕES ZE ALFA: OS NOVOS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA. *Revista UNIFEV: Ciência & Tecnologia*, v. 2, pp. 137-148, 2017.

CULTURA POLÍTICA: UM CONCEITO SOB MEDIDA PARA HEGEMONIA

Aruã Silva de Lima⁴⁰

Introdução

Um dos termos que melhor traduz a virada cultural na historiografia Ocidental contemporânea é a *cultura política*. Um exame da história recente do conceito denota certo conglamamento, como se as comemoradas *nova história política* e a *nova história cultural* tivessem achado uma palavra-chave de modo a uni-las. Também ocorre fato análogo com *cultura material*, que tem sido uma roupagem dos estudos econômicos influenciados por um pesado aporte antropológico. Assim, um imperialismo da onda culturalista impôs condições para o ressurgir de domínios antes tido como ultrapassados, como economia e política (com o claro intuito de submeter à *marginalidade* a economia política).

A história cultural abriu as portas para um reordenamento de pressupostos da história política. Uma renovação tem sido tentada desde que os *Annales* conseguiram imputar, de

⁴⁰ Professor da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), membro do Programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFAL. Graduado em Licenciatura em História (UFBA), Mestre em História (UEFS) e Doutor em História Social (USP).

modo duradouro, aos historiadores do político o estigma de positivistas que até hoje se reproduz e tem grande capilaridade nas graduações em História no Brasil. O mérito de restabelecer o debate com o domínio político cabe, portanto, muito mais à história cultural recente que às sucessivas gerações *annalistas*.

Por outro lado, a requisição de termos, como é o caso de *cultura política*, de áreas distintas da história, não tem sido acompanhada por uma devida apreciação teórica. Desse modo, conduziu-se a esterilidade conceitos como ideologia, classe. Em seus *lugares*, a *cultura política* passou a perfilhar no rol das *buzzwords* mais barulhentas. Assim, programas de pós-graduação em História no Brasil de reconhecida distinção passaram a guiar-se por esse conceito e criar linhas em função de sua utilização. Por essas e outras questões, considera-se fundamental um primeiro passo rumo a uma discussão mais generalizada sobre o tema.

Objetivo e Metodologia

A presente comunicação tem como intuito analisar o conceito de *cultura política* a partir de aportes da disciplina história, no sentido de tornar o conceito uma construção social submetida à lógica interna de seu tempo e espaço.

Partindo, portanto, dessa constatação, tratar-se-á de mobilizar ferramentas metodológicas da disciplina que perpassam por uma análise estrutural das correntes de pensamento que elaboraram reflexões sobre *cultura política*, a saber, frações da intelectualidade francesa e estadunidense. A lógica do pensamento a ser desenvolvido pretende compreender o conceito como uma totalidade que, por vínculo conjuntural e estruturalmente, entende o ato individual de pensar como uma ação política transcendente ao subjetivo e, por isso, social. Desse modo, compreender-se-á formulações intelectuais, como é o caso de *cultura política*, como fruto, ou melhor, arma na guerra do pensamento científico travado a partir da segunda metade do século XX em torno das diversas teorias sociais em disputa.

Resultados e conclusão

Provavelmente a melhor forma de abordar um conceito, do ponto de vista de um historiador, seja historicizar sua gestação. *Cultura política* é um fruto de um esforço contemporâneo: pretende explicar um *ethos* político vinculado às diferentes formações sociais, culturas, nações e/ou localidades. A natureza dessa vinculação é que varia de autor para autor.

No campo historiográfico, a recepção do conceito se deu de modo pouco cético já que incursões teórico-metodológicas não foram feitas, como já foi dito. A utilização do termo se dá, em geral, de duas maneiras relativamente distintas. Um dos paradigmas nos estudos de *cultura política* é a estadunidense Lynn Hunt, historiadora da cultura. Do outro lado do Atlântico, uma grande influência teve como epicentro um grupo multidisciplinar articulado em torno do historiador René Remond. Em ambos os casos, pouco foi feito no sentido de estabelecer marcos teóricos e definições precisas para o termo. No entanto, no caso da História, ao contrário da Ciência Política, lugar de onde deriva o conceito, o interesse dos historiadores passou a ser a *cultura política* em si e não uma *causalidade* a ela atribuída.

A trajetória do conceito *cultura política* na França foi significativa de um processo de luta dentro do campo acadêmico. Reconstruir aspectos de seus pressupostos teórico-metodológicos no debate francês significa entendê-lo como uma resposta à chamada Escola dos *Annales*. Tanto assim que até hoje é esse o grupo que mais resiste ao estudo da política. Mesmo que tenham sido feitas concessões como a incorporação da longa duração, do domínio da política submetido a certas regras culturais e, principalmente, entendendo-a menos como *práxis* que como elaborações mentais determinadas por estruturas (BERSTEIN, 2003), os *Annales* resistem à incorporação de uma história política. Além disso, a incorporação da ideia de representação se deu de forma pacífica e transformou-se em mais um campo para inovação na *história política*.

Mas em que esse conceito de *cultura política* na França se diferencia e se aproxima daquele conceito primitivo delineado por Almond e Verba, de origem estadunidense? O primeiro aspecto diferenciador é que a ideia de *cultura política* para esse grupo francês não perpassa necessariamente por uma apreciação comparativa. Sendo assim, não é possível detectar traços etnocêntricos tão claros nas formulações de Berstein, por exemplo. A utilização do conceito de *cultura política* tal qual feita por Almond e Verba contém generosa dose de eurocentrismo.

A *cultura política* é o laço que estabelece vínculo entre os setores de um certo grupo social de modo a dirigir uma ação política. Ela é o fator de *identificação* de uma classe e/ou grupo social. Mais que isso, ela fornece as ferramentas do próprio conflito político e estabelecendo as fronteiras entre um certo grupo e outro. Assim, aceitando-se o termo nessa acepção enquanto linha mestra de uma pesquisa, *ideologia*, enquanto expressão política de certa classe num dado momento, transforma-se em algo obsoleto já que os programas políticos e projetos classistas são construções pouco significativas para eleitores e simpatizantes de

certo partido, por exemplo. Também essa propositura de origem francesa e em muito supera a formulação inicial de Almond e Verba. No caso desses últimos, suas fragilidades são evidentes em variados aspectos, desde o seu uso ideológico no ápice da Guerra Fria ao seu claro etnocentrismo. Do ponto de vista formal, enquanto discurso de uma ciência social, os pressupostos são insustentáveis. Sua debilidade fundamental reside no fato de que os autores não definem o processo de gênese de uma *cultura política*, ora entendida como uma construção aleatória e natural das sociedades, ora entendida como construção empreendida intencionalmente por um Estado, como é o caso da proposta de fortalecimento do sistema educacional. Para além desses aspectos, os autores se confundem na hora de explicar a *cultura* nos casos reais. Afinal, *cultura política* é um resultado, um efeito ou uma razão que justifica atitudes políticas? A resposta, evidentemente, não precisa ser peremptória, mas o fato é que muitos outros autores persistiram na confusão (FOMISANO, 2001; KUSCHNIR e CARNEIRO, 1999).

A principal crítica metodológica que recai nessa utilização do conceito de *cultura política* é que se confunde enquanto explicação para um processo ou fenômeno e o próprio processo em si. O historiador que o utiliza deve tanto entender sua gênese como utilizá-lo enquanto explicação para entender a aproximação da esquerda e da direita ao pacto republicano; Sirinelli reconstrói a trajetória de uma *cultura política* na França donde emana a coesão entre os grupos ideologicamente antagônicos (SIRINELLI, 1994), sendo que, a partir dessa coesão e da ideia da aceitação permanente por parte de ambos os grupos das regras do jogo político, dirime-se o conflito estrutural.

Referências

- ALMOND, Gabriel e VERBA, Sidney. **The Civic Culture**. Princeton University Press, 1963
- BERSTEIN, Serge. **L'historien et la culture politique**. Vingtième Siècle. Revue d'histoire, Année 1992, Vol. 35, No. 35.
- _____. "Os Partidos". In: **Por uma História política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003
- FORMISANO, Ronal P. **The concept of Political Culture**. Journal of Interdisciplinary History, vol. 31, No. 3, pp 393-426, Inverno/2001
- HUNT, Lynn. **Política, Cultura e Classe na Revolução Francesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007
- KUSCHNIR, Karina e CARNEIRO, Leandro Piquet. **As dimensões Subjetivas da Política: Cultura Política e Antropologia da Política**. Revista Estudos Históricos, n. 24, 1999/1.

RÉMOND, René. “Uma história presente”. In: **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 2003

RIOUX, Jean-Pierre e SIRINELLI, Jean-François. **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

SIRINELLI, Jean-François. **Les vingt décisives. Cultures politiques et temporalités dans la France fin de siècle**. Vingtième Siècle. Revue d'histoire, Année 1994, Vol. 44, No. 44.

DEBATER A APRENDIZAGEM HISTÓRICA IMPLICA (RE)CONHECER OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM: ANÁLISE A PARTIR DO CASO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira⁴¹

Visando contribuir com a proposta do evento, de levantar reflexões sobre negacionismos, o ataque à ciência e a perda de autonomia nas escolas, esse artigo tem como objetivo defender as possibilidades que a ciência da história apresenta para a formação histórica de crianças pequenas. Para isso, discute a importância da concepção sobre os sujeitos da aprendizagem nas investigações do ensino de história, demonstrando contribuições da Educação Histórica para a aprendizagem histórica de crianças e a necessidade de ampliação de diálogos com estudos do campo da educação da infância.

As análises compartilhadas resultam de investigações publicadas por Oliveira (2013, 2019, 2020), pesquisadora do campo da Educação Histórica que investiga a aprendizagem histórica de crianças da Educação Infantil. Suas pesquisas fundamentam-se na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2001;2010; 2015), nos trabalhos de Schmidt (2012), Cooper (2002; 2006; 2012); e Sanches (2015). Realizou pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) com professoras e crianças de 4 a 6 anos de um centro de educação infantil na cidade de Curitiba-PR; análise de conteúdo (FRANCO, 2007) de propostas curriculares voltadas à Educação Infantil, elaboradas por 14 capitais brasileiras entre os anos de 2006 e 2016; assim como o levantamento de produções acadêmicas brasileiras sobre a aprendizagem histórica de crianças pequenas.

Na tese publicada em 2019, Oliveira demonstrou que as demandas da educação de crianças pequenas estão relacionadas à aprendizagem histórica. Essas demandas evidenciam-se em normativas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

⁴¹ Graduada em licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/ 2007), mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR/ 2013;2019). Professora de história nas redes pública municipal e particular na cidade de Curitiba-PR. E-mail profandressagarcia@hotmail.com

(DCNEI/2009), que apresentam o compromisso com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, enfatizando especialmente orientações sobre educação para as relações étnico-raciais (OLIVEIRA, 2019).

Tal reconhecimento normativo é resultado da luta de movimentos sociais e também da concepção de criança constituída no campo de estudos da infância. O debate sobre a concepção de criança, realizado a partir do final da década de 1970, por pesquisadoras como Horta e Kramer (HORTA; KRAMER, 1978) e Jobim e Souza (JOBIM E SOUZA, 1996), contribuíram para a construção da concepção de criança como sujeito histórico. Afastando-se, portanto, de apropriações que a pedagogia havia feito da psicologia. Tal abertura influenciou a construção de novos debates em diálogo com campos da sociologia e da antropologia. Dessa forma, passou-se a valorizar a experiência das crianças e a condição social em que se vive a infância. Tendo como resultado produções acadêmicas que passaram a indicar que enfrentamentos relacionados às questões como o racismo, a desigualdade social e questões de gênero também constituem a experiência na condição infantil.

Para assegurar que a educação de crianças pequenas concretize processos formativos relacionados a essas e outras demandas, para assegurar a própria existência dessas normativas que resultam de pesquisas científicas e das lutas de movimentos sociais, e que, no entanto, têm sido ameaçadas por grupos como o Escola sem Partido, é fundamental que o campo do ensino de história também se debruce sobre a aprendizagem histórica de crianças desde a Educação Infantil.

As reflexões sobre características da aprendizagem histórica na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2020), demonstram que a relação das crianças com o conhecimento histórico existe na primeira etapa da Educação Básica. Mas a escassez de investigações sobre como isso acontece faz com que não tenhamos conhecimento sobre com quais intenções, metodologias, consequências ou possibilidades de contribuição à aprendizagem histórica isso ocorre.

Essa escassez no campo do ensino de história, é marcada por uma concepção de criança fundamentada em apropriações da psicologia, e que negavam a possibilidade de as crianças aprenderem história. Isso decorre da própria historicidade do campo da História, na medida em que os debates sobre seu ensino e aprendizagem foram delegados ao campo da educação e não da própria ciência da história.

No processo de redemocratização e de luta pelo retorno da História aos currículos após a ditadura civil-militar brasileira, novas correntes historiográficas foram consideradas nas propostas para o ensino de história. No entanto, a concepção sobre o sujeito “criança” e sua

aprendizagem permaneceram fundamentados em teorias marcadas pela psicologia. Como consequência, o campo do ensino de história pouco contribuiu com a aprendizagem histórica de crianças. Segundo a pesquisadora Sandra Oliveira, poucos historiadores se interessam pela construção do conhecimento histórico em crianças, sendo que “muitos sequer acreditam na possibilidade de a criança aprender história nas séries iniciais” (OLIVEIRA, 2003, p. 264)

Oliveira (2019) aponta para mudanças no campo do ensino de história a partir da primeira década do século XXI. Na medida em que se ampliaram os debates da Didática da História, a aprendizagem histórica passou a ser investigada tendo como referência a própria ciência da história, em diálogo com as ciências da educação. Essas discussões foram influenciadas pela Educação Histórica inglesa, portuguesa e pelos trabalhos de autores alemães como Rüsen (2001) e Bergmann (1989).

As investigações no campo da Educação Histórica, em diálogo com a teoria rüseniana, têm apresentado possibilidades para que a relação com o conhecimento, que acontece no âmbito das instituições de educação, possa contribuir com o desenvolvimento da competência narrativa da consciência histórica. As pesquisas de Cooper (2002, 2006, 2012) evidenciam que a aprendizagem intencional da História na Educação Infantil pode contribuir para que as crianças aprendam a lidar com esse conhecimento que, segundo a pesquisadora, sem um processo de mediação, pode influenciar a constituição de ideias estereotipadas e preconceituosas.

A pesquisa de Oliveira (2020) mostrou que o que é reconhecido como trabalho intencional com a História na Educação Infantil, limita-se às datas comemorativas, identidade e noções temporais. Por outro lado, identificou que docentes desenvolvem trabalhos em que há mobilização do pensamento histórico das crianças, mas sem reconhecê-los como História. Esses casos ocorrem a partir de características da cultura escolar da Educação Infantil, cuja concepção de criança e infância tem ampliado as formas de pensar sobre a condição infantil e a experiência desses sujeitos com o conhecimento. A concepção de criança como sujeito histórico, presente nos debates acadêmicos, coaduna com a incorporação de normativas federais. Ambas levantam demandas da população infantil que dizem respeito à dimensão política da cultura histórica, como, por exemplo, aquelas que se referem à educação para as relações étnico-raciais e a valorização da história e das culturas afro-brasileira e indígena.

No campo da Educação Histórica, que tem buscado investigar as características da consciência histórica, suas relações com a cultura histórica e processos de aprendizagem que intervenham nas carências de orientação temporal dos sujeitos, é preciso ampliar o

conhecimento sobre esses sujeitos em diálogo com o campo de estudos da infância. Contribuir para que a aprendizagem histórica possa ampliar as possibilidades de elaboração científica das crianças sobre questões oriundas de suas experiências, é necessário para que as crianças não sejam apenas percebidas como sujeitos históricos, mas que possam compreender-se dessa forma, desvelando formas de perceber o mundo com possibilidade para agir e mudá-lo.

Referências

- BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.
- COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de 3 a 8 anos. *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, p. 171-190, 2006. Edição especial.
- COOPER, Hilary. *Didáctica de la Historia en la Educación Infantil y primaria*. Madrid: Morata, 2002.
- COOPER, Hilary. *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais*. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.
- IBIAPINA. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- HORTA, J.S.B.; KRAMER, Sonia. A ideia de infância na pedagogia contemporânea. In: *Revista de Educação AEC*, ano 7, nº 30, 1978.
- OLIVEIRA, Sandra R. F. de. O ensino de História nas Séries Iniciais: cruzando as fronteiras entre História e pedagogia. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 259- 272, out. 2003.
- OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. *Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica*. 2013. 219 f. Dissertação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- OLIVEIRA, A. G. P. de. *A criança e a relação com o conhecimento: a aprendizagem histórica na Educação Infantil*. 2019. 274 f. Tese– Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
- OLIVEIRA, A. G. P. de. *Aprendizagem histórica na perspectiva da práxis: contribuições para o ensino e a aprendizagem de história na educação infantil*. Méti: História & Cultura, Caxias do Sul – RS, V. 19, N. 38 (2020).
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da História I: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. da UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. História viva: teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed da UnB, 2010.

RÜSEN, Jörn. Teoria da História: uma teoria da História como ciência. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. da UFPR, 2015.

SCHMIDT. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. Revista História da Educação, v. 16, n. 37, 2012, p. 73-91.

SANCHES. Tiago Costa. A didática da História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da Educação Histórica. 2015, 163 f. Tese – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

DEPOIS DA TORMENTA – RETOMADA DO ENSINO PRESENCIAL DE HISTÓRIA PÓS PANDEMIA

Harian Pires Braga⁴²

Depois de dois anos letivos centrado nas interações remotas, em 2022 as atividades presenciais retornaram na Rede Municipal de Campinas, no interior de São Paulo. A retomada do ensino presencial, contudo, não pode ser vista como um retorno ao ponto em que houve a interrupção, num distante março de 2020, seja pelo investimento público em equipamentos digitais, seja pelas experiências positivas experimentadas durante o afastamento. No caso específico do Ensino de História, há uma excelente oportunidade de integração curricular, com temáticas que dialoguem com os demais componentes em atividade interdisciplinares; e de ampliação dos horizontes pedagógicos com atividades autorais, com o incentivo à pesquisa e à leitura de diferentes fontes.

Salas de aulas equipadas com internet, computadores e lousa digital criam uma outra relação de ensino e aprendizagem, que é marcada não apenas por uma incipiente interatividade, mas também por uma fluidez, em que é possível acessar informações variadas sob demanda, ao mesmo tempo em que documentos audiovisuais passam a ser facilmente apresentados, dinamizando as abordagens metodológicas. Esse novo desenho de sala de aula e de recursos digitais tende a mudar a forma de planejar e de executar os planos de ensino, num instante de retomada do conteúdo programático e recuperação continuada, como forma de suavizar as perdas inerentes ao ensino do ensino remoto.

Essas perdas são inerentes tanto pelos problemas não diretamente pedagógicos, como o acesso à internet de qualidade e o desconhecimento técnico de estudantes no uso de aparelhos como smartphones e computadores; como nos problemas diretamente pedagógicos,

⁴² Mestre em Educação Física e Sociedade – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: harian.braga@gmail.com

já que o Ensino Básico remoto não consegue suprir as necessidades de interações sociais, bem como o desenvolvimento de relações de ensino e de aprendizagem plena para estudantes em processo de conquista de suas autonomias acadêmicas. Mesmo com atividades pensadas para o remoto, centradas na interdisciplinaridade, no fomento à pesquisa e no incentivo à leitura, sem a participação em discussões e sem o contato presencial com as/os educadoras/es, essas/esses estudantes apresentam dificuldades nas interpretações e nas produções textuais, bem como o conhecimento mínimo de discussões inerentes ao Ensino de História, como percepção de tempo. Assim, além do convite a se pensar novas estratégias por conta da oferta de um espaço com recursos digitais, há que se pensar também na necessidade de oportunizar reforços e recuperações contínuas.

Neste trabalho, um relato de experiência docente a partir do processo de planejamento e aplicação de sequências didáticas de História, debato algumas das possibilidades de aplicação dos conhecimentos e experiências acumulados durante os dois anos de afastamento. O objetivo central do trabalho é, dessa forma, analisar a organização do Ensino de História sob a luz das possibilidades vivenciadas em meio remoto. Para isso, apresento sequências didáticas aplicadas em duas turmas do 9º ano e em três turmas da Educação de Jovens e Adultos, na escola EMEF/EJA Prof. André Tosselo, minha sede de trabalho, localizada na região sudoeste de Campinas, no Distrito do Ouro Verde, território mais densamente povoado da cidade.

Os resultados estão em construção, na medida em que o planejamento anual está em curso, com suas indicações iniciais e seus espaços de reordenamento. Para os 9º anos, as temáticas abordadas recuperam conteúdos alocados pela Base Nacional Comum Curricular no 8º ano, além de debates sobre o século XX, que são os conteúdos do ano. Já na Educação de Jovens e Adultos, as unidades temáticas são escolhidas coletivamente, com temas que conversam com cotidiano do Mundo do Trabalho e centrados nos princípios das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos Anos Finais - um processo de reflexão e ação*, documento curricular do município. Na medida em que as sequências forem desenvolvidas, os resultados serão registrados, contemplando os momentos de uso de computadores para realização de atividades, os itens audiovisuais utilizados, as fontes trabalhadas e as percepções das/dos estudantes e as necessidades de adequação no planejamento.

A partir do processo de reflexão sobre as práticas, entendo ser possível não apenas compartilhar vivências, como questionar as formas de Ensino de História estabelecidas nas

práticas individuais e coletivas da EMEF/EJA Prof. André Tosello. Essa linha de atuação reforça a importância de pensar a/o docente da Educação Básica como construtor de conhecimento, em parceria com diferentes recursos tecnológicos e com o coletivo discente. De toda forma, não há uma receita pronta ou uma conclusão já estabelecida, mas sim um processo pedagógico em curso e que será debatido por este trabalho.

Referências

- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- CAMPINAS. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos Anos Finais - um processo de reflexão e ação*. Campinas: SME, 2013.
- CAMPINAS. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos Anos Finais - um processo de reflexão e ação*. Campinas: SME, 2013.
- CARR, E. H. *O que é História?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra Barbárie – Por Escolas Democráticas e pela Liberdade de Ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos (1914-1991)*. São Paulo: Cia das Letras, 2012.
- SCHWARCZ, Lilian; STARLING, Heloisa. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

DIVERSIDADE, RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS E COMBATE AO RACISMO NAS REDES SOCIAIS: CARTILHA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO 7º ANO EM UM ESCOLAR PARTICULAR, ARACAJU, SERGIPE

Kátia Maria da Silva Leite *

José Vieira da Cruz **

Introdução

A aprendizagem e o ensino de história é um processo cumulativo e construído a partir da ação de homens e de mulheres no tempo, lugar e tecido social que os(as) envolvem. Ela, a exemplo da cultura histórica, é um processo intelectual, educativo e político sobre o qual se

estabelecem possibilidades, transformações, legados e processos de identidades, representação e poder.

Neste movimento dialético, ambivalente e de (re)interpretações o ensino de história não se limita aos espaços de pesquisa e de ensino, avançando sobre a realidade vivida e, cada vez mais, conectada ao nosso atual presente histórico. Neste sentido, ao seu tempo, ela intensifica a interação, as disputas e as negociações de diferentes sujeitos, comunidades, movimentos sociais, partidos políticos, instituições, políticas públicas e governos. A exemplo do que foram os debates em torno Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996); dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/Ensino Fundamental, 1996; Ensino Médio, 1999); do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), do Plano Nacional de Educação (PNE/2014); da Lei nº 10.639/2003. Isto para não falar das disputas, polêmicas e desafios na formulação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Em todos esses debates, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e consequentemente do aprofundamento de discussões sobre a diversidade étnico-racial, do combate ao racismo e da valorização de posturas mais humanizadas, tolerantes e inclusas se fazem necessárias em torno de práticas de ensino inclusivas e responsáveis socialmente.

Objetivo

Em torno desta discussão, este estudo, enquanto parte de um projeto de pesquisa desenvolvido junto ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, tem como objeto construir uma cartilha digital com atividades para o aprofundamento do ensino de história no 7º Ano de uma escola particular em Aracaju, Sergipe. Um campo de possibilidades e desafios intensificado nos últimos tempos em razão da dinâmica do ensino remoto, do ensino à distância e dos múltiplos desafios nas redes particulares de ensino (SARAIVA, 2020; TAVARES, et al, 2022).

Metodologia

Esta proposta de ensino e de aprendizagem em torno dos conteúdos, debates e dimensões acerca da diversidade, relações étnico-raciais e combate ao racismo, em termos metodológicos, busca desenvolver, através do exame pedagógico, histórico e crítico das redes sociais, em particular do *Instagram*, uma cartilha digital com atividades complementares articuladas aos referidos conteúdos, aos PCNs, à BNCC e ao projeto pedagógico da escola

particular na qual será realizada está proposta pedagógico de aprendizagem e de ensino de história (CRUZ;SANTOS, 2021).

Resultados

Assim, dentro de uma perspectiva de aprendizagem e de ensino de História, pretende-se trabalhar com os referidos estudantes do 7º Ano do Fundamental o eixo temático da “diversidade, das relações étnico-raciais e do combate ao racismo”, a partir da observação, registro, conectividade, criação de perfil e produção de conteúdo de postagens relacionadas no *Instagram* para: a) reconhecer positivamente postagens relativas a diversidade étnico-raciais, b) discutir criticamente o preconceito étnico-racial, e, c) construir propostas de combate ao racismo. O trabalho, além do levantamento, análise e discussão bibliográfica relacionado a aprendizagem histórica (RÜSEN, 2012) ao uso da referida rede social, enquanto possibilidade de ensino de História (RÜSEN, 2015) desenvolverá, sob o formato de cartilha digital, proposições de atividades, a serem desenvolvidas no perfil do *Instagram*, em conjunto com os(as) alunos(as) do 7º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de ensino de Aracaju, Sergipe.

Conclusão

O foco central, portanto, será possibilitar, através do uso do *Instagram*, de estratégias /suportes/atividades que possam ampliar a conectividade e, sobretudo, o aprendizado no Ensino de História e, em particular, contribuir para a desconstrução de estereótipos, combate ao racismo e valorização dos conteúdos históricos, sociais e culturais relativos à diversidade étnico-racial nas redes sociais e no processo de formação humanistas dos estudantes e comunidade envolvida (BARROS, 2018; MARTINS, 2016).

Palavras-chave: Ensino de História, relações étnico-raciais e combate ao racismo

Referências

BARROS, José D’Assunção. *Interdisciplinaridade – na História e nos demais campos de saber*. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

CRUZ, José Vieira da; SANTOS, Fábio Alves do. *Aprendizagem histórica: espaços, suportes e experiências*. Recife: EDUPE, 2021.

MARTINS, Estevão de Rezende. “Processos históricos, aprendizagem e educação de uma ‘segunda natureza humana’”. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46006>. Acesso 21/05/2022.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Tradução de Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman, Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

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

SARAIVA, João Roberto Neves. Por que criar um blog em tempos de Instagram? Revendo possibilidades no ensino de História na “Gáxia dos celulares”. In: Bueno, André; Neto, José Maria (org.) *Ensino de História: Mídias e Tecnologias*. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020, p. 254-260.

TAVARES, Amanda C. D.; SALES, Edny K. A.; RAMOS, Ely T. S.; SANTOS JÚNIOR, Israel D.; OLIVEIRA, Ivone M.; SILVA, Maria C. M.; ANDRADE, Patricia R. V. V.; MEDEIROS, Soraya R. S.. Construção de um Guia para o Uso do Instagram no Contexto do Ensino Remoto: Empatia Durante a Pandemia da Covid-19. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 26. , 2020, Evento Online. *Anais* [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 289-298. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2020.289>. Acesso: 21/05/2022.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA A PARTIR DE NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

Uirys Alves de Souza⁴³

Júlia Silveira Matos⁴⁴

Objetivos

O presente resumo tem por intenção apresentar como desenvolvemos nossa dissertação de Mestrado. Assim, elaboramos esse resumo com a finalidade de apresentar sistematicamente como foi conduzida as relações teóricas e metodológicas nas quais foram usadas para fomentarmos nossa pesquisa através de uma série de intervenções e atividades elaboradas a uma turma do curso de graduação em História (Bacharel e Licenciatura). Logo, os objetivos

⁴³ Graduado em História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Graduado em Sociologia pela Centro Universitário Internacional (UNINTER). Especialista em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em mestrado Profissional em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: uirys@hotmail.com

⁴⁴ Graduada em História Licenciatura pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialista em Teologia com habilitação para Ensino Religioso. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Doutora pelo Programa de Pós-graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Pós-doutora pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: Jul_matos@hotmail.com

da nossa dissertação eram analisar e compreender como os jovens acadêmicos (aqui no sentido deles, estarem há pouco tempo, de certa forma, na graduação), que estavam em processo de formação (quarto semestre do curso de História Licenciatura ou Bacharelado), entendiam sobre as revoluções inglesas do século XVII, as intenções das fontes direcionadas para eles analisarem e os reflexos das revoluções para além do período delas.

Metodologia

Para desenvolvermos nossa dissertação, procedemos da seguinte forma: primeiramente, no capítulo 1, fizemos um debate teórico sobre o que vem a ser História, Educação Histórica e Consciência Histórica, tendo por base as reflexões do filósofo e historiador Jörn Rüsen, além de, na parte teórica sobre a Educação Histórica, foram utilizadas as abordagens das professoras Isabel Barca e a Maria Auxiliadora Schmidt. Para fazermos a análise sobre o pensamento dos alunos em relação à Inglaterra do século XVII, adaptamos o método da Aula-Oficina proposta pela professora Isabel Barca. Foram feitos alguns encontros com os alunos, de tal forma que no primeiro fizemos algumas observações sobre a turma enquanto ela assistia à aula da professora Doutora Júlia Silveira Matos, que era titular da matéria de História Moderna (disciplina na qual é abordada a Inglaterra do século XVII). No segundo momento, que na dissertação se encontra a análise no capítulo 4, foi passado aos alunos um filme que aborda sobre o contexto de Carlo I (Morte ao Rei). Também foi ministrada uma aula pelo, na época mestrando, Uirys Alves de Souza, abordando alguns aspectos políticos, econômicos, sociais, etc, sobre a Inglaterra do século XVII (aula essa que teve como referências alguns historiadores que abordaram o tema, como, por exemplo, Christopher Hill, Lawrence Stone, Mccauley Trevelyan, Perry Anderson, José Jobson de Arruda, Modesto Florenzano, Quentin Skinner, etc), de tal forma que, antes da aula, foi direcionada a leitura de uma parte de um texto do autor britânico, Christopher Hill. Também foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário que continha 10 questões. Dentro desse questionário, cada uma das dez perguntas tinham uma proposta e um objetivo para que os alunos respondessem usando como fonte a aula ministrada, a leitura sugerida antes da aula e alguns livros didáticos que abordam sobre o tema. Cabe salientar que entre algumas perguntas, a proposta era fazer uma (res)significação sobre a Inglaterra para além do período dela mesma. A partir das respostas dos alunos, usamos como metodologia para analisar as narrativas elaboradas por eles a partir das questões, a Análise de Conteúdo da autora Lawrence Bardin, que é uma proposta analítica de caráter quantitativo e qualitativo que, a partir de

Unidades de Referências, faz-se possível compreender de forma quanti-qualitativa a interpretação que os alunos em formação desenvolvem sobre o nosso tema. As narrativas foram coletadas de 33 alunos que participaram da pesquisa, seriam 35, mas dois não quiseram participar.

Resultados

Na parte dos resultados, para esse nosso trabalho, iremos apresentar as questões que, de certa forma, mais tangenciaram na proposta de Rüsen sobre Consciência Histórica, tendo em vista que ela é a forma como as pessoas (res)significam, ou se orientam, a sua existência através de uma relação dialética entre o ontem, o hoje e o amanhã. As questões que iremos apresentar neste resumo, e doravante no artigo final, foram a questão 7: “Você acha que o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII contribuiu para pensamentos e instituições presentes na atualidade? Por quê?” E a 9 “Sabendo-se que em meados do século XVIII houve a Revolução Industrial, tendo em vista o processo revolucionário da Inglaterra no século XVII, pode-se afirmar que a História é motivada por causa e consequência? Como e Por quê?”. Na questão 7, criamos seis Unidades de referências a partir das narrativas dos alunos, que foram: “Referências teóricas e/ou intelectuais”, “Referências na aquisição de prerrogativas ao povo”, “Revolução Industrial”, “Colaborou para a criação de novas referências na formação/reformulação de instituições contemporâneas (religiosa, política, econômica, etc.)” e “O presente (res)significando através do passado”. As Unidades de Referências foram interpretadas a partir das respostas dos jovens alunos em formação. Todos os alunos concordaram positivamente que houveram contribuições das revoluções inglesas do século XVII à formação de algumas instituições contemporâneas, conforme apresenta a tabela a seguir:

P7. Você acha que o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII contribuiu para pensamentos e instituições presentes na atualidade? Por quê?		
	C1. Sim.	C2. Não.
L1. Referências teóricas e/ou intelectuais.	21	
L2. Referências na aquisição de prerrogativas ao povo.	18	
L3. Revolução Industrial.	5	

L4. Colaborou para a criação de novas referências na formação/reformulação de instituições contemporâneas (religiosa, política, econômica, etc.).	28	
L5. O presente (res)significando através do passado.	22	
L6. Total	94	

Autor próprio

O total das respostas não corresponde com o número de alunos, pois algumas respostas foram possíveis conectar com mais Unidades de Referências.

A partir da tabela acima, podemos observar que a maioria das respostas dos alunos indica que os processos ocorridos na Inglaterra durante o século XVII contribuíram para o surgimento de várias instituições contemporâneas, isso quer dizer que, na interpretação deles, esse processo ocorrido em um dado período influência fora do seu contexto temporal e espacial.

Já na questão 9, a tabela a seguir apresenta os resultados:

P9. Sabendo-se que em meados do século XVIII houve a Revolução Industrial, tendo em vista o processo revolucionário da Inglaterra no século XVII, pode-se afirmar que a História é motivada por causa e consequência? Como e Por quê?		
	C1. Sim.	C2. Não.
L1. Processos históricos são causas que geram consequências a processos posteriores.	21	
L2. Ações motivadas por processos históricos de forma multifacetada.	4	10
L3. Total	25	10

Autor próprio

Já na tabela acima, podemos notar que as intenções de respostas dos alunos eram mais pautadas na ideia de que processos históricos são consequências de processos anteriores, o que podemos inferir que eles entendem que a História ocorre de forma constante e dialética, já que os processos estão conectados e conectando outros.

Conclusão

A partir desse breve resumo, que será melhor apresentado no artigo final, podemos observar que a pesquisa sobre a compreensão e análise dos jovens historiadores em formação se faz importante tendo em vista que esses alunos são, de certa forma, autoridades sobre

determinados assuntos que, direta ou indiretamente, acaba influenciando as perspectivas de mundo dentro da sociedade. Em outras palavras, esses jovens historiadores, que talvez já estejam no mercado de trabalho atuando nas suas áreas de formação, tendo em vista que a pesquisa foi efetivada no ano de 2016, acabam sendo formadores de opiniões, ideias, questões, críticas, reflexões, etc. Assim sendo, compreender a noção deles sobre as relações tempo-espaço-humanos, é um indicativo importante para tentarmos, na medida do possível, vislumbrar um melhor ensino de História dentro das esferas sociais, ou seja, um ensino que faça com que os sujeitos em processo de aprendizado consigam compreender onde estão no mundo. E as motivações que levaram a ter a Inglaterra do século XVII como “pano de fundo”, é porque acreditamos que ela, de certa forma, alterou, ou construiu juntamente com outros contextos além da Inglaterra, profundamente algumas estruturas econômicas, políticas, sociais, culturas, de forma direta, ou indireta a nível global e essas justificativas estão melhores elucidadas na dissertação.

Referências

BARCA, I; MARTINS, E. C. de R.; SCHMIDT, M. A. M. dos S. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BARCA, I; SCHMIDT, M. A. M. dos S. (Org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, 1977.

SOUZA, U. A. **Entre Teoria e Prática: Por uma reflexão sobre o que e como os estudantes de graduação compreendem os processos revolucionários ocorridos na Inglaterra do século XVII**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

RÜSEN, J. **Cultura faz sentido: Orientação entre o ontem e o amanhã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília, DF.: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

_____. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

_____. **Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA NA FH UFG

Cristiano Nicolini^{45*}

Há mais de uma década a Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás vem desenvolvendo pesquisas e práticas articuladas ao campo da Educação Histórica. Tal aproximação vem resultando em diversas iniciativas que reconfiguram as práticas de ensino tanto no âmbito da própria graduação quanto nos estágios supervisionados realizados nas escolas-campo. Nesta apresentação discutiremos alguns resultados desse processo nos atuais projetos de pesquisa e ensino que estudantes da licenciatura em História vêm desenvolvendo nos últimos anos (2011-2021), partindo de referenciais da Educação Histórica. Identificamos, neste conjunto de propostas, alguns limites e possibilidades oferecidas pelo contexto regional, projetando questões para o futuro do ensino de História na Educação Básica, mas também na graduação.

Esse estudo se insere nas atividades do *AprendHis – Grupo de Pesquisa e Estudos em Aprendizagem Histórica* (CNPq), da FH UFG, na linha de pesquisa *Propostas de ensino e concepções de aprendizagem histórica em diferentes espaços*. O grupo, através dessa linha de investigação, visa inventariar e analisar as propostas para o ensino e aprendizagem histórica, compreendendo empírica e teoricamente as percepções e concepções sobre as relações entre a História pesquisada e a História ensinada. A ênfase dessa linha de investigação consiste no levantamento, análise e reflexão sobre o desenvolvimento da cognição histórica e suas diferentes formas de abordagem nas redes de ensino e demais espaços de aprendizagem histórica. O pressuposto principal é a ideia de que o conhecimento histórico ou o *pensar historicamente* não são tarefas exclusivas das instituições de ensino; por isso abarca em suas investigações, além das propostas de ensino de História voltadas para a escolarização, outras iniciativas que se propõem a transmitir ou construir conhecimento acerca do passado, porém veiculadas em espaços e de formas alternativas (museus, roteiros de turismo, teatro, cinema, festivais, dentre outros).

O estudo específico aqui apresentado adotou como metodologia a leitura e a análise de relatórios disponíveis no arquivo da faculdade, selecionando-se aqueles que continham relações com o campo da Educação Histórica. A partir desse levantamento, elencaram-se os principais conceitos, referências, metodologias e resultados dos estágios ao longo de uma

^{45*} Doutor em História. Professor de Estágio Supervisionado e Didática da História na FH UFG.

década, identificando-se tendências, avanços e recuos na articulação com outras investigações que se desdobraram no estado de Goiás, no país e no exterior.

Como resultados prévios dessa análise documental, apresentamos um panorama sobre como o curso de História da UFG se inseriu nesse campo de estudos e de que forma a regionalidade e as especificidades dos sujeitos envolvidos interferiram nessa construção. Temos, até o momento, um mosaico de temas, intenções e relações que podem nos ajudar a compreender e avaliar o percurso desses dez anos de interação com autores como Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Estêvão Martins, Ana Claudia Urban, Jörn Rüsen, dentre outros.

Referências

BARCA, Isabel. História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para a orientação temporal dos jovens. **Intelligere - Revista de História Intelectual**, vol. 3, n. 2, out. 2017, p.1-13.

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.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.42, p.19-42, out./dez. 2011.

MISTURA, Leticia; CAIMI, Flávia. O ensino de História no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. **Revista Escritas do Tempo** – v. 2, n. 5, jul-out/2020 – p. 92-116.

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

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria. In: RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e métodos**. Curitiba: WA Editores, 2012, p. 69-112.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e futuro a partir do caso alemão. **Práxis educativa**, Ponta Grossa-PR, v. 1, nº2, p. 07-16, jul-dez, 2006.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de metahistória. **História da Historiografia**, Ouro Preto. Nº 2, p. 163-210, março de 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Percursos dialógicos com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica. In: ALVES, Luís Alberto Marques; GAGO, Marília; LAGARTO, Mariana. **Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Porto: Citcem, 2021, p. 17-32.

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
REFLEXÕES EM TORNO DE UMA EXPERIÊNCIA**

Edicarla dos Santos Marques⁴⁶

Isabelle Cristine Goes Costa⁴⁷

Valter Guimarães Soares⁴⁸

Objetivos

Trata-se de relatar a experiência de formação inicial no programa Residência Pedagógica de História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia, experiência orientada pelos princípios e procedimentos da Educação Histórica. Para tanto, propomos o seguinte itinerário: a) fundamentar as razões da escolha do paradigma; b) apresentar o perfil e um diagnóstico da turma; c) apresentar e discutir o processo de formação, com destaque para a instrumentalização teórica-metodológica; d) e, por fim, avaliar a práxis formativa e aprendizagens do/as estudantes bolsistas. Assim posto, a constituição do relato compreende ações formativas desenvolvidas no referido programa entre os meses de novembro de 2020 e março de 2022, compartilhando considerações referentes à formação inicial, às perspectivas teóricas adotadas, algumas estratégias desenvolvidas e avaliação preliminar do desdobramento de um conjunto de ações concretas direcionadas aos residentes.

Metodologia

A experiência formativa em questão ancora-se nos princípios e procedimentos do campo da Didática da História, com destaque para os pressupostos e modos de fazer da Educação Histórica, especialmente aqueles delineados pela didática reconstrutivista da história e sua metodologia específica: a aula histórica (SCHMIDT, 2020). Nesse sentido, o projeto de ensino/pesquisa da RP foi estruturado a partir da pergunta e busca de respostas sobre a construção do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de jovens em processo de formação acadêmica, buscando fundamentar a problemática da cognição histórica na própria epistemologia da História.

⁴⁶ Mestre em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana, esmarques@uefs.br.

⁴⁷ Mestre em Ensino de História pela Universidade do Estado da Bahia, bellehist@gmail.com.

⁴⁸ Mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana, vgsoares@uefs.br

Tomando como sujeitos da investigação estudantes bolsistas da Residência Pedagógica e como ancoragem empírica os materiais por eles produzidos, a experiência de trabalho aqui apresentada pergunta pela aprendizagem histórica de estudantes, e conforme os objetivos projetados foram delineadas etapas e ferramentas metodológicas, assim definidas: a) levantamento de carências e interesses dos sujeitos através de um questionário, composto por itens que abarcaram o interesse por temas, períodos e lugares da História, concepções de aula, de docência e de aprendizagem histórica, função da história; b) análise em processo dos projetos de ensino/pesquisa produzidos pelo/as residentes, referenciados pela matriz da aula histórica; c) reaplicação do questionário inicial, destacando do conjunto algumas perguntas previamente selecionadas. O trabalho de análise foi efetuado a partir da leitura cruzada dos dados.

Resultados

O levantamento preliminar das carências e interesses do/as residentes relativamente à sua formação como historiadores professores de história apontaram para algumas questões consideradas relevantes:

- a) Concepção restrita ou reduzida de didática da história, grosso modo associada à metodologia do ensino de história (Cerri, 2010; Saddi, 2012)
- b) Compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de história na perspectiva da transposição didática, portanto na lógica do ensino como transmissão e a aprendizagem como assimilação.
- c) Destacaram-se, sobremaneira, carências relacionadas à formação conceitual e competências do pensamento histórico (Schmidt & Sobanski, 2020), evidenciando uma formação que parece tomar de assalto a cognição histórica do/as estudantes;

Frente a estas questões, e devido a suspensão das aulas nas escolas por conta da pandemia, um tempo significativo do programa foi dedicado à realização de Atividades Conceituais⁴⁹, que consistiam no estudo dirigido sobre alguns conceitos epistemológicos, ou de segunda ordem (LEE, 2005), simultâneo à construção e apresentação por parte do/as

⁴⁹ Referente aos conceitos selecionados para as Atividades Conceituais, alguns autores subsidiaram as discussões, a exemplo de, para citar alguns, Ashby (2006), para o conceito de evidência histórica; Lee (2003), para o conceito de empatia histórica; Gago (2016), para o conceito de narrativa histórica; Freitas e Aguiar (2020), para o conceito de passado histórico; Fronza (2014), para os conceitos de verdade e perspectiva históricas; Antiqueira (2014), para os conceitos de causalidade e consequência; Moreira e Solé (2018), para os conceitos de mudança e permanência; Alves (2012), para o conceito de explicação histórica; e Acham (2011), para o conceito de compreensão histórica.

residentes de propostas de aulas históricas, nas quais se exercitava a definição de recortes temáticos, articulação entre conceitos epistemológicos e substantivos, sempre priorizando o trabalho de seleção e exploração metodológica de fontes primárias e secundárias.

Os resultados dessa escolha e operação metodológica são múltiplos e heterogêneos, todavia é possível evidenciar mudanças substantivas entre os/as residentes (também entre coordenadores e preceptora), tanto mudanças qualitativas de concepção no tocante à compreensão da didática da história, cujo alargamento desdobra, para citar as mais importantes, para uma nova percepção da identidade profissional e da função da história em (mas não apenas) ambientes de escolarização, colocando em foco a formação do pensamento histórico e orientação para a vida prática; como também no amadurecimento cognitivo e desenvolvimento conceitual dos estudantes, constatado nas produções da aula histórica, nos Projetos de Ensino/Pesquisa e nas Atividades Curriculares Complementares (ACC) desenvolvidas na escola, cujos aspectos mais visíveis são a) qualificação dos critérios de seleção das fontes a serem mobilizadas nas aulas históricas, em compatibilidade com os recortes temáticos e conceitos substantivos; b) mobilização empírica dos conceitos de segunda ordem nas Atividades Curriculares Complementares (ACC), com potencial vinculação aos modelos de progressão; c) compatibilidade entre planejamentos e ações desenvolvidas nas turmas de Ensino Médio.

Conclusão

A despeito da conjuntura atípica em função da pandemia da covid 19, o que implicou inicialmente em suspensão das aulas nas escolas e depois em formatos remotos de ensino, impossibilitando desta forma a imersão mais efetiva na práxis das escolas e das salas de aula, a experiência pautada nos princípios e procedimentos da Educação Histórica se mostrou potente na formação inicial do/as residentes. Nota-se evidências de avanços no desenvolvimento do pensamento histórico (um dado aparentemente contraditório, já que se trata de um curso de graduação em História) e por consequência da competência narrativa dos estudantes, como também mudanças conceptuais do/as mesmos/as em relação ao ensino de história; verificada também na percepção dos sujeitos da importância da pesquisa em sua formação como historiador professor e para o desenvolvimento do pensar historicamente, e ainda do ganho qualitativo das atividades de cognição histórica desenvolvidas ao longo do programa.

Referências

ACHAM, Karl. A compreensão histórica entre ceticismo e arbitrariedade: algumas considerações sobre as variantes recentes do relativismo histórico e cultural. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 7, p. 201-224, nov./dez. 2011.

ALVES, Ronaldo Cardoso. A transferência da família real portuguesa para o Brasil: explicação histórica em estudantes brasileiros e portugueses. **Antíteses**, Londrina, v. 5, n. 10, p. 691-716, jul./dez. 2012.

ANTIQUUEIRA, Moisés. Modelos causais e a escrita da história. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 14, p. 11-26, abr. 2014.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006.

CERRI, L. F. Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

FREITAS, Izis de; AGUIAR, Edinalva Padre. Conceito de segunda ordem: o diálogo com o passado pelos alunos do ensino médio. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, v. 3, n. e8618, p. 1-12, 2020.

FRONZA, Marcelo. As concepções de verdade histórica e intersubjetividade no conhecimento histórico de jovens estudantes do ensino médio. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 299-326, jan./abr. 2014.

GAGO, Marília. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 76-93, 2016.

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

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (org.). **Educação Histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEed, Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

MOREIRA, Flávia; SOLÉ, Glória. O conceito de mudança em história: concepções de alunos do 1º CEB a partir do uso de fontes visuais e objetuais. **RIBEH**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 126-153, ago./dez. 2018.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. In: XIV JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA, 2013, Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. **Acta Académica** [...]. [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-010/1110.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SADDI, Rafael. O parafuso da Didática da História: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012.

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

SCHMIDT, Maria A. M. dos S. e SOBANSKI, Adriane de Quadros (Org.). **Competências do Pensamento Histórico**. Coleção Educação Histórica, v. 2. Curitiba: W.A. Editores, 2020.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMÔNIO CULTURAL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dioury de Andrade Bueno⁵⁰

Ana Claudia Urban⁵¹

A História, de acordo com Rüsen (2008, p. 1), não se resume a simples fatos, mas sim, fatos do passado, que aconteceram em algum lugar por alguma determinada razão e relacionando-se com outros acontecimentos. Um resumo cronológico desses fatos também não é História. Antes disso tudo ser considerado História, esses ocorridos necessitam de uma certa qualidade, uma conexão ligando passado e presente.

Ao aprender história, os estudantes realizam uma leitura do mundo em que vivem e, dessa maneira, o tempo presente é onde as aprendizagens históricas se desenvolvem, e juntamente com as memórias preservadas, os alunos começam a compreender que “a história também se faz presente nas praças, nos monumentos, nas festas cívicas, nos nomes de ruas e colégios” (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 150).

Assim, inúmeras fontes podem estar presentes em uma aula de História, como a própria família, o ambiente escolar ou o local em que vivem. Todos esses elementos podem servir de referência para se pensar historicamente o tempo passado, o presente e os elementos do passado ainda presentes, como arquivos, museus, monumentos e/ou sítios arqueológicos.

Entende-se então que a fonte é um aspecto relevante na construção de aulas de História que levam em consideração a perspectiva da Educação Histórica, assim, esses vestígios são parte da metodologia da própria disciplina. Nesse campo encontramos as discussões desenvolvidas por Pinto (2011), que defende a presença de fontes patrimoniais em aulas de

⁵⁰ Bacharel em Administração pelo Centro Universitário OPET, licenciado em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (orientação da Profª Drª Ana Claudia Urban). Professor do Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de Curitiba/PR. E-mail: diouryab@gmail.com

⁵¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em Ensino de História e Professora de Metodologia e Prática de Docência de História. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/PPGE/UFPR). E-mail: claudiaurban@uol.com.br

História e a concepção do desenvolvimento de aprendizagens históricas a partir desses vestígios quando bem explorados pelos educadores.

Atividades envolvendo o patrimônio, segundo Urban e Luporini (2015, p. 35) é uma possibilidade para o trabalho com fontes históricas, tendo como objetivo uma discussão que conscientize e sensibilize os estudantes para os espaços comuns em que vivemos, passando a entender o local como uma referência para um processo educativo envolvendo esses bens culturais.

Muitas pesquisas envolvem o patrimônio cultural em ambientes de aprendizagem e, entre elas, destacamos a pesquisa de doutorado de Pinto (2011) realizada em Portugal, pois apresenta a necessidade de outras pesquisas que olhem para esses vestígios como fontes históricas nas aulas de História. Entendendo a própria concepção de patrimônio como uma “construção social”, a autora ressalta a importância de continuidade de pesquisas na área da Educação Histórica explorando fontes patrimoniais buscando relacionar a história local com a progressão de um pensamento histórico significativo.

Carvalho e Meneguello (2020, p. 24) afirmam que a concepção de patrimônio é múltipla, porém, nem sempre foi assim. As intensas ações críticas, de resistência e a demanda por uma pluralização desses patrimônios marcaram a segunda metade do século XX, dando aberturas para a própria concepção do que era patrimônio.

Em relação à utilização de fontes patrimoniais no ensino de História, Pinto (2011) considera que as discussões envolvendo a Educação Histórica preocupam-se com os conhecimentos prévios dos estudantes para a construção do pensamento histórico crítico, nesta direção, as investigações envolvendo essa linha de pensamento reconhece o saber histórico construído pela própria ciência de referência e as contribuições da Educação Histórica para a construção de pontes entre teoria e prática.

Partindo dessas ponderações a respeito do patrimônio, o presente texto explora os debates realizados em uma pesquisa de mestrado, defendida em 2021 orientada pela Prof^a Dr^a Ana Claudia Urban do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). Tal pesquisa está vinculada com as discussões do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR), e buscou responder a seguinte problemática: De que forma é abordada a temática do patrimônio cultural nos debates da Educação Histórica e em documentos oficiais de História, voltada aos anos iniciais de Ensino Fundamental?

Considerando esse cenário e pensando em maneiras de abordar o objeto desta pesquisa, optou-se pela análise documental, a fim de compreender as maneiras como cada um dos documentos selecionados entendem e apresentam o patrimônio cultural em suas orientações. Para isso, tomamos como procedimento metodológico na pesquisa as indicações de Lüdke e André (1986), Bardin (1977) e Gil (2002) onde fazem apontamento em relação a análises documentais.

A pesquisa não se deteve em analisar o percurso do patrimônio cultural em todas as orientações educacionais, mas sim observar diferentes percepções em alguns documentos, então, foram selecionados os seguintes materiais: Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba de 2006, o Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba de 2016, a Base Nacional Comum Curricular de 2017 e o Currículo Municipal de Curitiba de 2020.

A leitura na íntegra de todos os documentos e o olhar para o patrimônio cultural em cada um, pôde ser sintetizado da seguinte maneira:

Quadro 1 – O patrimônio em diferentes orientações

DOCUMENTO	COMO O PATRIMÔNIO É APRESENTADO	A QUAIS ANOS ESCOLARES É DIRECIONADO
Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997	Patrimônio como metodologia de ensino.	1º e 2º ciclo (antigas 1ª e 2ª série e 3ª e 4ª série respectivamente).
Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Volume 3 de 2006	Patrimônio como conteúdo.	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I
Currículo de História na rede municipal de ensino de Curitiba de 2016	Patrimônio como fonte histórica.	3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I
Base Nacional Comum Curricular de 2017	Patrimônio como objeto de aprendizagem.	3º e 5º ano do Ensino Fundamental I
Diálogos com a BNCC: Currículo de História na Rede Municipal de Ensino de Curitiba de 2020	Patrimônio como fonte histórica.	3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I

Fonte: Bueno (2021)

De maneira geral, cada documento possui seus princípios teóricos levando em consideração o momento da produção de cada um e os envolvidos nesse processo. Em um primeiro momento o patrimônio foi percebido como metodologia de ensino nos Parâmetros

Curriculares Nacionais de 1997 quando é abordado o estudo do meio como percurso para as aulas de História.

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba de 2006 o patrimônio é posto como conteúdo a ser abordado com as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Já no Currículo de História da rede de 2016 apresenta o patrimônio como fonte histórica, entendendo a metodologia de uma aula histórica a partir de fontes.

A Base Nacional Comum Curricular de 2017 apresenta um esvaziamento teórico nos fundamentos da disciplina, apontando para o patrimônio como um objeto de aprendizagem para o 3º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Apesar dessa orientação da BNCC, o Currículo de História na Rede Municipal de Ensino de Curitiba de 2020 que surge a partir da Base Nacional, persiste com um fundamento da disciplina nos ideais da Educação Histórica, abordando o patrimônio como fonte histórica a ser trabalhado com turmas de 3º, 4º e 5º ano de Ensino Fundamental.

A análise aqui realizada em documentos oficiais sobre o ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, além de denunciar a falta de um debate que posicione como cada documento encara o que é considerado patrimônio, permitiu olhar de que maneira o patrimônio é tratado em cada um deles. Com isso, foi possível categorizar quatro posicionamentos distintos: o patrimônio como método, como conteúdo, como fonte histórica e/ou como objeto de conhecimento.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2020.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (Org.). **Dicionário temático de patrimônio**. 1ed. São Paulo: Unicamp, 2020.
- CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano**. Volume V. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Gerência de Currículo, 2016.
- CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC**. Volume 3 – Ciências Humanas. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2020. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272793.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2020.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**: Volume 3 – Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. CURITIBA, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas – Termos básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. **Educação Histórica e Patrimonial**: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2011.

RÜSEN, Jörn. **What does “Making sense of history” mean?** In RÜSEN, Jörn (Ed.). *Meaning & Representation in History* (pp. 1-5). New York and Oxford: Berghahn Books, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. Coleção Pensamento e ação na sala de aula - 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

URBAN, Ana Claudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SUAS POSSIBILIDADES A PARTIR DO CURRÍCULO EMERGENCIAL DE SANTA MARIA - RS

Caroline Fabiane Candeloni⁵²

Introdução/Objetivo/Metodologia

O presente trabalho tem por finalidade analisar o Currículo Emergencial para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais (1º a 5º Ano), especificamente o Currículo Emergencial para a disciplina de História buscando compreender as possibilidades da Educação Histórica e da formação da Consciência Histórica a partir dos conteúdos selecionados para o Ensino Remoto na Rede Municipal de Educação de Santa Maria.

No cenário pandêmico que se iniciou em 2020 e a suspensão das aulas presenciais no em todo o Brasil, a Rede Municipal de Educação de Santa Maria se organizou para que as aulas acontecessem através do Ensino Remoto com um currículo próprio para essa formatação e ensino chamado Currículo Emergencial.

⁵² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, orientada pelo Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha. E-mail: caroline.candeloni@prof.santamaria.rs.gov.br

Nesse sentido, a análise teórica e documental que será feita desse Currículo se embasa nos estudos de Jörn Rüsen, o qual tem sua teoria da aprendizagem, fundamentada na Ciência da História e que seja orientadora do significado e função da aprendizagem histórica como o centro da Didática da História. Além de se apoiar nos estudos de, Jorge Luiza da Cunha e Maria Auxiliadora Schmidt e outros autores que estudam, pesquisam e trabalham com essa mesma perspectiva da Educação Histórica.

A Pandemia Mundial e seus Impactos na Educação da Rede Municipal de Educação de Santa Maria.

Considerando o cenário mundial de pandemia provocado pela COVID-19 e o seu agravamento em nosso País, Estado e Município, na tentativa de vislumbrar possibilidades de ações voltadas ao cumprimento da função social enquanto uma Rede Municipal de Educação, respeitando os saberes e fazeres na escola, a fim de minimizar os impactos decorrentes da pandemia, a Rede Municipal de Educação de Santa Maria passou a se organizar para atender a sua comunidade escolar de forma remota.

Assim sendo fundamentado em documentos oficiais que regem as práticas educativas da Rede Municipal de Educação, tais como Lei de Diretrizes e Bases (LDB Nº 9394/96), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Orientador Curricular do Município de SM/RS (DOC), foi criado, através da Gestão Pedagógica com vistas a promover uma educação de qualidade, significativa e equitativa, o Currículo Emergencial para toda a Rede Municipal de Educação de Santa Maria, o qual será analisado a seguir.

Educação Histórica e Formação da Consciência Histórica e suas possibilidades no Currículo Emergencial de Santa Maria

A teoria da Educação Histórica elaborada por Jörn Rüsen compreende que a Ciência da História é circular, dialética e reconstitui o passado através de fontes e questionamentos feitos pelo sujeito. Segundo Rüsen a aprendizagem da História parte de interesses e carências de orientação que o sujeito possui na vida prática e para direcionar-se no tempo passado. Essas carências se transformam em perguntas e ideias, as quais se tornam perspectivas orientadoras da experiência do passado. Essas ideias no campo da ciência especializada passarão pelos critérios dos métodos, que são a reconstituição do passado baseadas em regras da pesquisa empírica, que nessa dialética irá se transformar nas formas de apresentação do conteúdo histórico válido, que volta para vida prática em formato de funções, as quais irão orientar

existencialmente a vida prática, ou seja, Rüsen coloca a Didática da História como uma ciência da aprendizagem histórica que produz o conhecimento necessário e próprio à História e explica que

Se tomamos os critérios de sentido do pensamento histórico, podem-se distinguir quatro tipos, que se dão em variadas combinações, e que podem ser tratados como universais e fundamentais, com base em seu fundamento antropológico: perspectivas tradicionais, exemplares, genéticas e críticas. De acordo com elas, se pode conceber o passado como História, com sentido e significado. Por sua estrutura cognitiva, essas perspectivas podem ser ordenadas, teoricamente, quanto à sua evolução: a tradicional segue a exemplar, a exemplar segue a genética. A crítica promove a transição de uma a outra. Essa gênese tipológica pode ser pesquisada na história da historiografia. Emerge, assim, uma perspectiva histórica universal quanto à evolução da constituição histórica de sentido, de tradicional a exemplar, e a genética. A crítica fundamenta e promove a transição de um tipo para o seguinte. Essa perspectiva esboçada pela Teoria da História pode ser concretizada empiricamente. O pensamento histórico organizado de modo arcaico (próximo ao mito), exemplar e genético se sucede de modo constante em uma linha histórica evolutiva – no contexto anterior às altas culturas (tradicional), no das altas culturas (exemplar) e no da modernidade (genética) formata-se a apropriação do passado para compreender o presente e projetar o futuro. O elemento crítico regula a transição de um tipo para outro (e, obviamente, também as mudanças no interior de um tipo). (RÜSEN, J. 2020, p. 20)

O entendimento dessas tipologias deve servir tanto para identificar o nível de aprendizagem e a abordagem direcionada dos critérios determinantes de sentido, quanto para reconstituir, a partir dela, a evolução da Consciência Histórica com relação aos diferentes níveis de aprendizagem e abordar essa questão no ensino, o que, segundo o autor, são os diferenciais para que o aprendizado da História tenha sentido para o estudante, no qual o acontecimento humano do passado passa de dado externo a dado interno, ou seja, para que haja a construção da Consciência Histórica.

Nesse sentido, as Competência Específicas abrangidas no Currículo Emergencial da Rede Municipal de Santa Maria para o História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são: compreender a historicidade no tempo e no espaço, problematizar os significados das lógicas de organização cronológica, compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica, identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais. Essas Competências permitem a Educação Histórica e a formação da Consciência

Histórica, uma vez que permitem a análise da História a partir de multiperspectivas e permite que se parta de ideias prévias dos estudantes.

Quando Currículo Emergencial trata dos Objetos do Conhecimento, podemos identificar a presença de fontes como: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais, o que vai ao encontro da perspectiva da Educação Histórica, pois permite análise e interpretação dos alunos através de diversas fontes históricas. Ao encontro disso, Maria Auxiliadora Schmidt em seu texto: “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História” sobre a Didática da História coloca que

A matriz sugere a imprescindível relação entre a vida prática dos sujeitos – professores e alunos - e a ciência da história, quando se propõe um processo de ensino e aprendizagem, pois ela é o ponto de partida e de chegada do ensino de história, partindo das carências e interesses dos sujeitos, sempre relacionados ao mundo onde eles estão e poderão ser envolvidos. Estes interesses indicam a ida às teorias da aprendizagem, depositárias dos conceitos históricos, sejam eles substantivos (relacionados aos conteúdos da história), ou epistemológicos (relacionados aos processos cognitivos do pensamento histórico, tais como evidência e explicação histórica). (SCHMIDT, M. A. 2016, p 63 e 64)

Dessa forma, o Ensino de História resulta na construção da Consciência Histórica, que seria para Rüsen o lugar e propósito da aprendizagem, pois é o que orienta temporalmente o sujeito, aludindo em sua subjetividade a partir de suas experiências e construções do conhecimento o que implica em suas ações na vida prática.

Podemos perceber esses elementos presentes no Currículo Emergencial para a disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também, quando trata das Habilidades Específicas: “Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias” (SANTA MARIA, 2020, p. 3) “Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive” (SANTA MARIA, 2020, p. 4) “Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço” (SANTA MARIA, 2020, p. 5), “Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos” (SANTA MARIA, 2020, p. 7), “Refletir criticamente sobre como tornar-se protagonista de sua própria história” (SANTA MARIA, 2020, p. 7), entre outros, que são exemplos de uma Educação preocupada com a formação da Consciência Histórica dos seus estudantes que oferece muitas possibilidades de trabalhar com a Educação Histórica.

Considerações Finais

Ao analisar o Currículo Emergencial para o Ensino Remoto da Rede Municipal de Educação de Santa Maria podemos perceber que a seleção de Objetos do Conhecimento, de Habilidades e Competências Específicas teve um comprometimento com uma Educação que valoriza o protagonismo estudantil, que parte de seus conhecimentos prévios e de suas carências de orientação no tempo e espaço, que busca multiperspectivas de análise das fontes históricas, que busca diferentes fontes históricas e tudo isso oferece a possibilidade de trabalhar com a perspectiva da Educação Histórica e a formação da Consciência Histórica.

Referências

SANTA MARIA, Secretaria da Educação. **Currículo Emergencial Anos Iniciais – Ensino Fundamental História**. 2020

CUNHA, Jorge Luiz; Educação histórica e narrativas autobiográficas. **Dossiê - Metodologia da pesquisa em Educação Histórica** • Educ. rev. 35 (74) • Mar-Apr 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.63030>> Acesso em: 29/03/2020.

CUNHA, Jorge Luiz da. Educação Histórica e consciência histórica na modernidade no século XXI. In: **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, 2020. p. 66-80. DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.04. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9988/4551>. Acesso em: 29/03/2020.

RÜSEN, Jörn. Consciência Histórica como tema da didática da História. In: **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, 2020. p. 16-22. DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.01. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9985/4548>. Acesso em: 29/03/2022.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica - **Teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere*, **Revista de História Intelectual**, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/revistaintelligere>> . Acesso em 29/03/2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: INOVAÇÃO NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd⁵³

⁵³ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: rosigevaerd19@gmail.com

As investigações sobre cognição e ensino de história, mais conhecidas como investigações em Educação Histórica, foram produzidas, especialmente, a partir da década de 1970, na Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Espanha e Portugal, entre outros países, e têm se constituído como referência para que no Brasil, desde o início do século 21, essa área de investigação passe a se consolidar. As pesquisas no âmbito da Educação Histórica têm buscado investigar como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem em História, tanto em contexto de escolarização, a partir das práticas docentes, como fora da escola, atividades didáticas em museus, por exemplo. Entre as investigações realizadas encontram-se estudos sobre ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História, ou como apontam Cainelli e Schmidt (2011) “[...] a pesquisa em Educação Histórica pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. Trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História”.

Nessa perspectiva, essa pesquisa tem como objetivo central investigar como está ocorrendo a implementação dos pressupostos teóricos e metodológicos, na perspectiva da Educação Histórica, assumidos no currículo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), para poder identificar a aprendizagem histórica dos estudantes e por conseguinte a constituição de suas consciências históricas. Para empreender a pesquisa, em andamento, toma-se como referencial teórico o conceito de *código disciplinar*, constituído por Raimundo Cuesta Fernandes (1997) para identificar as mudanças e permanências na constituição do ensino de história na RME, propondo-se um recorte na investigação, ou seja, a análise dos documentos norteadores – diretrizes curriculares e currículos, no período de 2006-2018, a partir da incorporação da concepção da Educação História. De acordo com Cuesta Fernandes (1997) o conceito de *código disciplinar* é entendido como uma tradição social que constitui historicamente e se compõe de um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas, que dão legitimidade à função educativa atribuída à História e que regulamentam a prática de seu ensino. Ademais, o conceito de currículo será tomado, entre outros autores, a partir dos estudos de Forquin (1993) quando aponta que o currículo escolar pode ser entendido como um percurso educacional, ou seja, todas as situações de aprendizagem a que um indivíduo se vê exposto durante um determinado período num contexto escolar formal. Por outro lado, para esse mesmo autor, o currículo é também entendido, não só como algo prescritivo e intencional, mas como a real efetivação do que está prescrito. (FORQUIN, 1993).

A partir desse referencial teórico pretende-se investigar de que forma os(as) professores(as) se apropriam dos preceitos teóricos e metodológicos prescritos nos currículos da RME e como isso está expresso em suas práticas docentes. Para empreender essa etapa da pesquisa, pretende-se analisar os trabalhos desenvolvidos pelos(as) professores(as) durante os cursos de extensão, oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, em parceria com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, como formação continuada, no período de 2010-2019. A justificativa para esse recorte foi a interrupção da oferta dessa formação em virtude da suspensão de atividades presenciais causada pela Pandemia da Covid-19. O curso foi ofertado de forma remota, on-line, mas por motivos particulares e/ou profissionais os(as) professores(as) não conseguiram participar. A metodologia adotada na formação continuada é da pesquisa colaborativa na perspectiva de Ibiapina (2007), pois a autora considera que essa forma de pesquisa é a “atividade de coprodução de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa”, ou seja, ao longo do curso, faz-se a orientação para que os(as) professores(as) participantes possam relacionar a teoria da Educação Histórica com a prática na sala de aula.

A partir dessa perspectiva pretende-se analisar, mais especificamente, a maneira como os(as) professores(as) têm se apropriado da concepção adotada no referido currículo, mais especificamente, o uso da metodologia da “Aula Histórica” (CURITIBA, 2016). A “Aula Histórica” é considerada uma grande inovação nas diretrizes curriculares, pois a proposta foi constituída Schmidt (2017), a partir da matriz da Didática da História de Rüsen (2001), juntamente com os(as) professores(as) ao longo dos referidos cursos de formação continuada, ou seja, a partir das práticas dos(as) professores(as) e a relação com a teoria da consciência histórica. Os procedimentos adotados na matriz da “Aula Histórica” estruturam-se a partir dos seguintes fatores: Investigação das carências/interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica; seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem; exploração metodológica de fontes primárias e secundárias; comunicação/expressão da consciência histórica, de crianças e jovens, por meio da narrativa; avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado (CURITIBA, 2016).

Para Rüsen (2001), esses fatores do pensamento histórico apresentam uma interdependência, pois em conjunto eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que, do quinto, volta-se ao primeiro. Esses fatores são considerados etapas

de um processo da orientação no tempo mediante o pensamento histórico. Com isso, ao adotar essa perspectiva da aprendizagem histórica o professor torna-se “um investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (BARCA, 2004). A metodologia adotada na investigação é a pesquisa de cunho qualitativo tomando como referência os estudos de Bogdan e Biklen (1994), na qual os dados empíricos não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas, em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão sendo agrupados.

No entender dos pesquisadores, é uma teoria que se desenvolve 'de baixo para cima', em que as peças individuais são recolhidas e depois inter-relacionadas. É designada por *Grounded Theory*, ou *teoria fundamentada*, na qual o investigador que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo só poderá estabelecer a direção de sua pesquisa após a recolha dos dados. Como considerações, ainda que parciais, pode-se dizer que a metodologia da “Aula Histórica” tem sido adotada por professores(as) em suas aulas e isso mudou a forma como eles(as) têm se relacionado com os conteúdos a serem trabalhados, na medida em que as suas práticas pedagógicas são organizadas a partir da investigação das carências de orientação temporal dos(as) estudantes, bem como vinculada aos fundamentos de uma aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica.

Além disso, esses(as) professores(as) têm incorporado em suas práticas que não se pretende transformar os alunos em “mini-historiadores profissionais” (LEE, 2005), mas podem auxiliá-los a compreender, entre outras questões, que a história está em constante transformação e que existem diferentes interpretações e explicações históricas. (CURITIBA, 2006). Constata-se também que os(as) professores(as), participantes desses cursos, têm produzido artigos para publicizar, os resultados dos trabalhos desenvolvidos, em revistas especializadas, além disso, desenvolvem projetos de pesquisa para ingressar em mestrado e doutorado, bem como participam em eventos de cunho local, nacional e internacional.

Referências

BARCA, Isabel. Aula oficina: um projecto à avaliação. In BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação histórica com qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Introdução: percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011, p. 9- 17.

CUESTA, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba; Secretaria Municipal da Educação, 2006.

CURITIBA. **Currículo do ensino fundamental: 1º ao 9º ano**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Secretaria Municipal da Educação. vol. 5, 2016.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; et. al. (orgs.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro editora, 2007.

LEE, Peter. Educação histórica. In: **Opinião**. Associação de Professores de História, 2005. Disponível em: <www.aph.pt/opiniao/opiniao_0010.html> Acesso em: 06 jun. 2005.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história**. «Intelligere, Revista de História Intelectual», vol. 3, n. 2, 2017, p-58-76.

EDUCAÇÃO REMOTA: CONTRIBUIÇÃO FREIREANA EM TEMPOS DE COVID – 19 PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.

Azure G. Flora¹

Dra. Carla Reinaldo Gimenes de Sena²

Objetivos

A pandemia do COVID-19 levou instituições educacionais de todo o mundo a adotarem modelos emergenciais de ensino à distância para dar continuidade ao ano letivo. Nesse caso, os professores e estudantes precisaram se transformar a cada dia para realizar o currículo de atividades. Embora desafiador, esse período pode ser visto como promissor no contexto educacional para ampliar o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem em todos os níveis de ensino. Portanto, a intenção desse trabalho é realizar a análise da realidade educacional durante o período pandêmico de 2020, a partir da contribuição Freireana acerca da autonomia necessária para democratização do acesso às TDIC (Tecnologias Digitais

da Informação e Comunicação), fazendo uma antítese a realidade do ensino remoto em uma escola do interior paulista. Sem desconsiderar a complexidade do tema e a necessária crítica às desigualdades socioeconômicas, nesta pesquisa será focado, especialmente, o debate acerca do exercício da docência quando realizado por intermédio de tecnologias digitais, o uso da internet e a elaboração do ensino remoto a partir ótica antagonista de Paulo Freire em três obras: “Pedagogia da Autonomia” (1996), “Pedagogia da Esperança” (1992) e “Por uma pedagogia da Pergunta” (1985). O objetivo central é propor a exposição e o debate de elementos que nos permitam pensar sobre o papel do professor e as possibilidades de encontro em um contexto diverso da sala de aula, gerado de forma emergencial pela instalação desta pandemia e a aderência ao ensino remoto.

¹Licenciada em Geografia – Universidade Júlio de Mesquita Filho/São Paulo, Floraif@hotmail

²Doutorado em Geografia – Universidade de São Paulo/São Paulo, Carla.sena@unesp.br

Metodologia e Resultados

A pesquisa ainda está em sua fase inicial de coleta, a qual se tratará de uma amostra não probabilística com diversos professores que atuam na rede pública do estado de São Paulo. Os mesmos compartilharão o processo de desenvolvimento das atividades de ensino remoto através de questões previamente estruturadas. Os dados serão coletados por meio de um questionário online composto por 10 questões divididas em categorias de múltipla escolha e abertas que serão analisadas na segunda etapa da pesquisa, conforme a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo.

As primeiras amostras da pesquisa seguindo seu cronograma ao qual consta: (I) Levantamento bibliográfico dos últimos 2 anos a partir do início da pesquisa; (II) Estudo das obras “Pedagogia da Autonomia” e “Por uma Pedagogia da Pergunta”; (III) Levantamento de dados com professores da rede pública de ensino sobre a dinâmica da escola durante a pandemia; demonstram que apesar das dificuldades de transição do ensino presencial para um modelo remoto e uso de tecnologias digitais, o momento da pandemia tem sido desafiador e enriquecedor para a prática docente.

No entanto, a partir das análises iniciais, o uso das TDIC como recurso de apoio ao processo de ensino tornou-se um grande produto do ensino a distância, o que não tornou a sala de aula mais interessante, devido a vários aspectos que serão discutidos ao decorrer do trabalho completo. Para acrescentar a reflexão, a partir dos três livros citados também será

realizada uma entrevista dialogal via Google Meet que contará com cinco questões, duas acerca das trajetórias dos professores selecionados e três sobre a relação direta da narrativa tratada nas obras com a realidade vivida durante a crise do ensino remoto. Cabe destacar que os trabalhos de Freire escolhidos para esta pesquisa servirão de base para a elaboração das perguntas. A partir das unidades de registro retiradas dos livros, os educadores poderão narrar um pouco sobre esses três eixos emblemáticos durante esse período: A Autonomia, o Questionamento Crítico e o Ato de Resistir. Para aprofundamento científico, a pesquisa também conta com uma sequência de imagens retiradas pela autora no primeiro trabalho de campo do projeto, na 53ª Ocupação Itaú cultural que homenageou o centenário de Freire em fevereiro de 2022.

Considerações Finais

Como um reflexo mundial, o Brasil enfrenta uma situação complicada causada pela pandemia Covid-19 (SARS-CoV-2, 2020). Esse fenômeno global revelou o agravamento de problemáticas socioeconômicas e educacionais em diversos países afetados (CUNHA, 2020 p. 2), circunstâncias estas que foram determinantes para a escolha da temática deste projeto.

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mais de 70 milhões de pessoas têm acesso precário à internet (FOLHA, 2020) e no ano de 2020 estima-se que no estado de São Paulo, apenas 30% dos estudantes realizaram as atividades propostas em sala de aula, dados esses que acabam por exigir propostas emergenciais que atenuem esses desníveis.

O desnível de acesso às tecnologias digitais tem sido o centro de vários debates durante a pandemia Covid-19, visto a quantidade de barreiras que a rede pública teve de enfrentar para se reformular durante a crise. Muitas são as queixas daqueles que fazem parte do sistema educacional durante esse período: falta de suporte técnico, capacitação, a não-democratização dos acessos, entre várias outras. A autonomia não exercida pelos estudantes durante o período presencial veio a ser considerada enquanto critério para a realização das atividades de sua vida escolar, entretanto, como não estimulada antes, essa ausência se tornou um dispositivo potencial para as demais assimetrias sociais já estabelecidas.

A educação por meio da tecnologia digital pode ir além das instruções sobre como realizar tarefas, e sim de como se conectar com o conteúdo prescrito e evoluir para uma

forma interativa que possa produzir sentidos, significado e aprendizagem coletiva. O uso da tecnologia nas escolas não deve garantir que apenas os melhores alunos aprendam e adquiram conhecimentos, seu potencial é de estender, e deve chegar a todos (KENSKI, 2012, p. 74). No entanto, essa possibilidade de incluir sentimento, significado e aprendizagem, está fora do alcance até mesmo do modelo de educação presencial, sendo muito menos possível na educação remota que vigorou durante a pandemia (CUNHA, 2020, p. 8).

Portanto, este trabalho realizará uma análise a respeito do impacto desse projeto escolar, a partir da contribuição Freireana (1996) acerca da autonomia necessária para democratização do acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação. E enquanto futura(o) professora(o) de escola pública, é pretendido somar aos demais estudos feitos para contribuir com o processo de elaboração de políticas educacionais que diminuam o impacto de todas as desigualdades aqui descritas e as que serão identificadas no decorrer da pesquisa. Sobretudo a intenção é vincular a qualidade ao direito de acesso à educação, tendo em vista a superação de desigualdades das mais variadas naturezas.

Referências

AVILA-PIRES, Fernando Dias. **Por que é básica a pesquisa básica**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 505-506, Dec. 1987.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BELLONI, ML. **O que é mídia educação**. Campinas. Autores associados 2001a. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 78, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 10 fev. 2021.

CUNHA L, SILVA A, SILVA A. **O ensino remoto na pandemia e os diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. Revista Com Censo. Brasília, volume 7, 22, p. 27-37. agosto, 2020.

FAUSTO, R. **Dialética Marxista, Dialética Hegeliana. A produção capitalista como produção simples**. Coleção Oficina de Filosofia. Ed Brasiliense, 2007.

FOLHA DE SÃO PAULO: **70 Milhões de brasileiros têm acesso precário à internet**. Folha de S. Paulo, 2020 Disponível em: < [109](https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/05/cerca-de-70-milhoes-no-brasil-tem-acesso-precario-a-internet-na-pandemia.shtml#:~:text=No%20momento%20em%20que%20o,ou%20n%C3%A3o%20t%C3%AAm%20nenhum%20acesso.> Acesso em: 15 jan. 2021.</p></div><div data-bbox=)

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p.245, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, ed°58 Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: Uma Nova Abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MANZINI, E. **Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros**. Programa de Pós Graduação em Educação, Unesp, Marília.

RABELLO, Maria Eduarda. **Lições do coronavírus: os desafios de avaliar a aprendizagem remota**. Desafios da Educação. [S. l.], 4 de maio de 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/avaliacao-a-distancia-coronavirus/>> Acesso em: 15 nov, 2020

SCHMIDT, B. et al. “Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19)”. Estudos de Psicologia, vol. 37, maio, 2020.

EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA VISITA ESCOLAR A MUSEOS DE ARQUEOLOGÍA SEGÚN LAS CREENCIAS DE LOS AGENTES EDUCATIVOS⁵⁴

Ainoa Escribano-Miralles *⁵⁵

José María Campillo-Ferrer *⁵⁶

Objetivos

⁵⁴ Este trabajo es resultado del proyecto “El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad” (20874/PI/18) subvencionado por Fundación Séneca - Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

⁵⁵ Área Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Educación a Distancia. ainoa.escribano@edu.uned.es

⁵⁶ Área Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Murcia. jmcf2@um.es

El objetivo principal de este estudio es especificar la planificación de las visitas escolares al museo arqueológico desde la perspectiva de los agentes educativos para la enseñanza de la historia. En concreto, los objetivos específicos son determinar la frecuencia con la que se desarrollan actividades previas y posteriores a la visita escolar al museo y comparar las actividades que se han preparado en el diseño de las salidas escolares a museos desde la perspectiva de docentes y educadores de museos (AMPARTZAKI et al. 2013; ISBELL et al. 2018; KING 1998; RODRÍGUEZ-MEDINA et al. 2020).

Metodologias

Se ha elegido un diseño de investigación con un enfoque cuantitativo para dar respuesta a la problemática y objetivos planteados (Tabla 1). El instrumento de recogida de información es una encuesta transversal con una finalidad descriptivo-comparativa. El estudio se centra en una fase descriptiva en la que se maneja información cuantitativa a partir de cuestionarios realizados a docentes y educadores de museos con el fin de tratar de entender cómo se planifican las visitas escolares en el museo arqueológico. También se utilizan pruebas de contraste de hipótesis, como la prueba no paramétrica de *U Mann-Whitney*.

Table 1. Objetivos de la investigación y variables de análisis según la función metodológica en el diseño de la investigación.

Objetivos	Variable independiente	Variable dependiente
Planificación de la salida al museo arqueológico		
Obj. 1. Determinar la frecuencia con la que se desarrollan actividades previas y posteriores a la visita escolar al museo según las creencias de los agentes educativos.	Rol de los agentes educativos	Desarrollo de actividades previas y posteriores
Obj. 2. Comparar las actividades que se han preparado en el diseño de las salidas desde la perspectiva de los docentes y educadores de museo.	Espacio educativo	Tipo de actividades

Fuente: elaboración propia.

El contexto en el que se inscribe la investigación se basa en dos museos arqueológicos que, por sus dimensiones, organización, tipología patrimonial, capacidad y público, guardan características comunes y son un espacio idóneo para el aprendizaje de la historia en las etapas del segundo ciclo de Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En concreto, son dos museos arqueológicos situados en el

levante español, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (MU) y la provincia de Alicante (MA).

El instrumento utilizado para la recogida de información es el cuestionario MUSELA en sus dos versiones (dirigido a docentes -MUSELA DO- y educadores de museos -MUSELA EDU-) elaborado *ad hoc* y validado a través de un estudio a través de dos estudios: exploratorio y confirmatorio (Escribano-Miralles, Serrano-Pastor, and Miralles-Martínez 2019).

Este trabajo se centra en la información recogida del apartado de *Planificación de la salida al museo arqueológico*, en concreto, aquellas variables que hacen referencia al diseño, desarrollo y seguimiento de la visita al museo por parte de los agentes educativos durante el desarrollo de la visita escolar (dicotómicas, escala ordinal, varias opciones de respuesta y multirespuesta).

Resultados

Los resultados medios sobre la frecuencia en el desarrollo de actividades previas y posteriores por parte del docente indica que estas actividades se desarrollan con mucha frecuencia. En cambio, a pesar de estos resultados, los educadores de museos indican que puntualmente o rara vez preparan previamente la visita al museo con los docentes, al igual que tras la visita continúan en contacto con los centros educativos.

La información aportada por los docentes presenta diferencias estadísticamente significativas entre los docentes que indican que diseñan actividades dentro de la planificación de la visita escolar y aquellos que indican que con frecuencia desarrollan actividades previas y posteriores a la visita.

Desde el punto de vista de los educadores, como se ha indicado anteriormente, la frecuencia media con la que estiman los educadores prepara previamente la visita al museo con los docentes y siguen en contacto con los centros educativos tras la visita representa un valor medio de dos. No obstante, dentro de este valor solamente un 12.5% de los educadores indican que preparan previamente actividades con los docentes, un 25% estiman que con cierta frecuencia continúan en contacto con los docentes posteriormente y el 31.3% consideran que nunca preparan la visita o hacen seguimiento posterior. Los resultados de la investigación a este respecto determinan que, a pesar de que el docente indica que desarrolla actividades previas y posteriores a la vista, en muy pocos casos estas actividades se producen en colaboración con el museo.

En las visitas guiadas a museos se resalta que el 60% de los grupos realizan actividades dentro de la visita escolar. Las actividades que se desarrollan con mayor frecuencia en el espacio del museo según los agentes educativos son el taller manipulativo y artístico, seguido de las tareas de observación y/o manejo de objetos y el visionado de audiovisuales.

Conclusão

Las principales conclusiones del estudio determinan que el docente desarrolla con mayor frecuencia actividades posteriores a la visita que actividades previas. Además, en este tipo de actividades no suelen colaborar los educadores del museo o el museo en sí mismo.

Sobre el uso de actividades, la conclusión principal es que las actividades que se utilizan en mayor medida según los docentes y educadores en el espacio del museo (taller manipulativo y artístico, tareas de observación y visionado de audiovisuales y debate o puesta en común) y según docentes en el espacio del aula (visionado de audiovisuales) no garantizan el desarrollo de actividades de indagación, análisis o reflexión y, en cierto sentido, son coherentes con las términos que determinan: la visita escolar al museo supone una actividad complementaria, no relacionada con la mayoría de los casos con los contenidos trabajados en el aula y con la finalidad de motivar al alumnado.

A partir de las conclusiones establecidas se determinan una serie de necesidades planteadas a la comunidad educativa con el fin de mejorar y aprovechar didácticamente la visita escolar al museo arqueológico por los centros educativos. Entre estas necesidades destacan: facilitar la planificación de la visita escolar al museo por parte de la comunidad educativa; fomentar el uso de estrategias didácticas que permitan una metodología por indagación en el diseño, desarrollo y evaluación de la visita escolar al museo arqueológico; avalar que las actividades previas y posteriores a la visita escolar se llevan a cabo y que el museo arqueológico de algún modo participe en el seguimiento de estas. En definitiva, es necesario diseñar estrategias que permitan fomentar una colaboración entre el museo y la escuela para la preparación de la visita escolar al museo o para utilizar este espacio como recurso de aprendizaje en el aula, de manera que el museo no solo se considere un contenedor de obras o un proveedor de recursos y actividades, sino un medio para la configuración de proyectos de aprendizaje colaborativos

Referências

AMPARTZAKI, Maria; KYPRIOTAKI, Maria; VOREADOU, Catherine; DARDIOTI, Antonia; Stathi, IASMI. Communities of Practice and Participatory Action Research: The

Formation of a Synergy for the Development of Museum Programmes for Early Childhood. **Educational Action Research** 21(1), p. 4–27. 2013. doi: 10.1080/09650792.2013.761920.

ESCRIBANO-MIRALLES, Ainoa; Serrano-Pastor, Francisca José; Miralles-Martínez, Pedro. Diseño y Validación de Un Cuestionario Para El Estudio de La Relación y Colaboración Museo y Escuela (MUSELA DOC). **Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado** 22(1), p. 103–19. 2019. doi: 10.6018/reifop.22.1.356991.

ISBELL, Janet K., BAKER, Julie C. ROBERTS, Jeffery; Callender, ANDREW. Opening the Secret City: Tapping Resources from a Historic Research Lab to Guide Interdisciplinary Secondary Teaching and Learning. **International Journal of Interdisciplinary Educational Studies** 13(4), p.17–25. 2018. doi: 10.18848/2327-011X/CGP/v13i04/17-25.

KING, Kira S. Museum Schools: Institutional Partnership and Museum Learning. pp. 13–17 in **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. 1998

RODRÍGUEZ-MEDINA, Jairo; GÓMEZ-CARRASCO, Cosme Jesús; LÓPEZ-FACAL, Ramón; MIRALLES-MARTÍNEZ, Pedro. Tendencias Emergentes En La Producción Académica de Educación Histórica 1 Emerging Trends on the Academic Production of History Education. **Revista de Educación**, 389, p. 211–42. 2020. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460.

ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL: NOTAS SOBRE ESTUDOS A PARTIR DAS OBRAS DE FRANTZ FANON, ANÍBAL QUIJANO E LÉLIA GONZALEZ.

Johnny Pereira Gomes⁵⁷

Pedro Henrique Soares⁵⁸

Sâmara Cavalcante Rocha⁵⁹

Objetivos

O objetivo deste trabalho é aprofundar o entendimento conceitual para o ensino de história decolonial a partir dos pensadores Frantz Fanon, Aníbal Quijano e Lélia Gonzalez.

Metodologia

A natureza da pesquisa é qualitativa e o percurso investigativo foram as memórias escritas realizadas na turma de Tópicos Especiais em Ensino de História: Pensamento Decolonial, demanda ofertada pelo Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA UFS. As discussões apresentadas neste trabalho partem dos pensadores:

⁵⁷ Mestrando em Ensino de História - UFS.

⁵⁸ Mestrando em Ensino de História - UFS

⁵⁹ Mestrando em Ensino de História - UFS.

Frantz Fanon, Aníbal Quijano e Lélia Gonzalez. Foram trabalhadas as noções gerais de pedagogia decolonial e interculturalidade crítica, aproximando estes conceitos para o ensino de história. O percurso memorial apresentado é um extrato das discussões feitas a partir de março até maio de 2022, com a frequência semanal de encontros.

Resultados

Discussões sobre Frantz Fanon

O objetivo do encontro foi debater as obras de Frantz Fanon⁶⁰, “Pele Negra, Máscaras Brancas” e “Os Condenados da Terra”, que foram sugestões de leitura teórica para a construção do debate com a turma de “Tópicos Especiais em História: Pensamento Decolonial”.

Foi realizado um momento específico de apresentação de um vídeo de sensibilização que sobre o processo de construção do argumento contido em “Peles Negras, Máscaras Brancas”. O objetivo da obra, de forma explícita, é desalinhar pessoas negras do processo de inferioridade em detrimento das pessoas brancas.

Foi trazido à tona, aspectos da biografia do autor estudado e de como o seu processo individual vai impactar no teor de suas obras, ele vai validar a questão que se busca vencer, no sentido científico que se pretende romper ao trazer a ciência como “neutra”, pois já é um consenso de que a mesma não o é. De forma prática, Fanon ultrapassa esse processo, pois teve seu trabalho de tese negado pela academia, tendo que fazer outro texto, formatado nos moldes positivistas. Como resultado de suas análises, mais tarde, ele resgatou seu texto renegado pela academia há época, e o publicou. Tornando-se, mais tarde, uma das obras mais impactantes e importantes para a luta antirracista, que tem tido avanços substanciais nas últimas décadas. Foram feitas outras indicações de leituras especialmente no que diz respeito às obras “Pele negra, máscaras brancas” e “Os condenados da Terra”.

Frantz Fanon era um rebelde intelectual, se entendia como um produto da Educação Francesa e lutava contra o processo de colonização de forma brilhante. Sobretudo uma filosofia de resistência buscando sempre o processo de descolonização principalmente do pensamento.

⁶⁰ Frantz Fanon foi um psiquiatra e filósofo político natural das Antilhas Francesa, da colônia francesa da Martinica (hoje um departamento ultramarino francês). Suas obras tornaram-se influentes nos campos dos estudos pós-coloniais, da teoria crítica e do marxismo.

Discussão sobre Aníbal Quijano

Com leitura prévia do texto *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina* de autoria de Aníbal Quijano e a partir de material audiovisual para apropriação do debate e avançar no entendimento dos conceitos sobre decolonialidade.

Infere-se uma dualidade entre brancos e negros, que vem no decorrer do processo histórico travando sempre a questão da luta, da identidade, da formação do capitalismo e também todas as nuances da formação da América, bem como as próprias diferenças quando se fala sobre América Latina. As falas que fazem defesa da negritude afirmam que estão rompendo com o processo dilacerante da escravidão. “Depreende-se das falas que a colonialidade perpassa todos os lugares”.

Chama-se a atenção, de uma reflexão pessoal que não foi possibilitado pontuar no debate, pela realização assíncrona, aqui a situação de que o homem branco se homogeneíza, quando ele chega na América do Norte, em especial a porção que depois viria a ser conhecida como Estados Unidos da América.

A especificidade da questão da mulher negra e indígena foi levada em consideração, pois os processos coloniais acabam retirando o status de humanidade destas. Foi chamado atenção, especificamente sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul, que vem sofrendo com a prática destrutiva do agronegócio que representa uma das faces mais severas do capitalismo.

Ao ponto que se fala na decolonidade do saber, enquanto epistemologia, temos que infelizmente chamar atenção para uma situação mais crua que são as práticas, ainda existentes de escravidão contemporânea, que são itens extremamente interligados às heranças coloniais. A colonialidade do saber, também apresenta marcas no discurso atual sobre a reflexão, que precisa ser superada, sobre mente e corpo, que antecede a ideia de alma e corpo que são construções que fortalecem aspectos de pensadores eurocêntricos frente aos povos colonizados.

Houve uma breve discussão sobre a importância da nomenclatura das coisas e de como os nomes também refletem os processos de colonização e no debate foi citado os trabalhos do Instituto de Estudos Latino Americanos - IELA⁶¹ fazendo uma defesa dessa vertente,

⁶¹ O IELA nasceu em 2006, fruto de um processo que começou em 2004 com um único projeto: o Observatório Latino-Americano (OLA). Naqueles dias o Brasil ainda estava de costas para a América Latina, mas a partir das transformações iniciadas na Venezuela essa parte do continente começou a fazer parte do cotidiano das notícias,

Pindorama – O Brasil Nativo, O Brasil Ancestral – e Abya Yala, que trata de uma afirmação indígena tradicional para o território brasileiro frente à imposição nominal da designação de América.

Discussão sobre Lélia Gonzalez.

Sobre o texto “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira”, de autoria de Lélia Gonzalez, é possível perceber que todo e qualquer discurso de giro, especialmente no que tange às perspectivas decoloniais não podem existir sem levar em consideração as profundas raízes e nuances que perpassam a mulher negra. Com uma escrita muito forte, ela cunha conceitos como “neurose cultural brasileira”, e aponta que o sexismo produz resultados violentos especialmente para a mulher negra em particular.

Nesse sentido, as aulas trazem um conforto muito especial de saber que o lugar de fala e de autoridade científica para trabalhar com esta temática está sendo ocupado por mulheres e negras. E isso representa muito na construção do argumento que sustenta o giro decolonial, proposta inicial de tal disciplina. Assim, demonstrando o protagonismo necessário para que se possa avançar na construção e fortalecimento destes discursos, pois ao se ter mulheres negras, professoras pesquisadoras decoloniais, falando sobre feminismo negro para outros professores em formação é de uma riqueza intelectual sem igual e carregado de simbologias e significados.

A autora busca em pesquisadores como Freud e Lacan, bases epistemológicas para desenvolvimento de suas ideias e avança quando a mesma questiona o famoso discurso brasileiro de que aqui os negros são bem tratados e que o racismo no Brasil não existe. Quando o que ocorre é justamente o contrário. Ela explora o discurso sexista e racista que envolve a sexualização da mulher negra, bem como descreve que mesmo na população negra, a questão do colorismo interfere no tipo de violência que a população feminina negra vai ser submetida. Mulheres negras de pele clara são subjugadas a um lugar, enquanto mulheres negras de pele

chegando também à Universidade. Assim, os estudos latino-americanos, que eram um campo de reflexão consolidado nas universidades europeias, estadunidenses e asiáticas, passaram a se constituir também na UFSC como um esforço inédito na universidade brasileira, até então indiferente com relação a essas temáticas. A criação do Instituto veio assim superar uma debilidade institucional e intelectual que caracterizava a universidade brasileira. A partir da sua efetivação, a UFSC passou a ser um ponto de referência no debate da integração latino-americana, que avança em termos econômicos, culturais e institucionais. Tendo como pressupostos o compromisso com o pensamento próprio, o debate anti-eurocêntrico e a reflexão anticapitalista, o IELA é uma teia de relações horizontais, ligadas por um interesse comum: uma Abya Yala - A América Latina - livre, soberana e unida. Disponível em: <<https://iela.ufsc.br/instituto>>

retinta são colocadas em outro lugar, de violência, segregação, incapacidade, subjugadas e/ou erotizadas.

Conclusão

Do exposto, é necessário frisar a necessidade da continuidade aos estudos sobre processos decoloniais que possam aprofundar a conceituação de cultura, de estudos mais recentes, pois a obra de Fanon, por ser embasada epistemologicamente no materialismo histórico, pode, em estudos mais recentes, trazer novas perspectivas para este processo.

Em síntese, as obras de Frantz Fanon, Aníbal Quijano e Lélia Gonzalez, bem como a suas (re)existências são de fundamental importância para a compreensão tanto dos aspectos decoloniais quanto para criar base de entendimento e comparação de como está se dando o processo de descolonização em outras regiões, especialmente na América Latina. A luta contra a colonialidade do ser, do saber e do poder não se encerra, visto que estruturas colonizadoras ainda permanecem latentes na sociedade contemporânea.

Referências

BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* Brasília: MEC, 2004b

FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas* Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FANON, Frantz. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: Revista Ciências Sociais Hoje*, ANPOCS, 1984. p. 223-244.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO: Buenos Aires. setembro 2005. p. 107-140.

Darcylene Pereira Domingues⁶²

Rafaela Lima de Oliveira Guardalupi⁶³

Júlia Silveira Matos⁶⁴

Objetivos

O presente trabalho tem por intenção analisar as políticas de regulação, seleção e avaliação dos livros didáticos de História, especificamente entre os anos de 1930 a 2021. Nesse sentido, utilizamos um recorte temporal mais alargado devido à necessidade de observar as diversas transformações nesse período, além dos principais órgãos responsáveis por esses processos citados. Assim, nos dedicamos a observar como o ensino de História, e especificamente o currículo, recebe influência direta das modificações que ocorrem diretamente ao livro didático. Nesse sentido, acreditamos que o livro didático de História se apresenta como um relevante instrumento no interior da sala de aula e por isso, muitas vezes, acaba como único utilizado no ambiente escolar. Além disso, ele se apresenta como uma fonte multifacetada por ser composto por diferentes fatores, sejam eles, editoriais, mercadológicos ou ideológicos porque evidentemente apresentam em seu interior uma teoria histórica e metodologias de ensino de acordo com seus autores e interesses.

Metodologia

Nosso interesse é conforme o proposto por Barden (1977), realizar uma pré-análise é a organização do material, sua escolha, as hipóteses que guiam o trabalho e os objetivos para sua elaboração. Entretanto, a análise dos documentos referentes à Comissão Nacional do Livro Didático (1938-1961) e do Programa Nacional do Livro Didático (1985-2018) apenas nos orientam para uma compreensão parcial do fenômeno. Nossa infraestrutura será o espaço hoje ocupado pelo Grupo de Pesquisa em Ensino de História, Sentidos e Narrativas, a sala B1 do anexo do prédio 4, o qual conta com uma biblioteca especializada. Como forma de análise dos resultados partiremos do emprego de análises quantitativas e suas devidas relações com as qualitativas, os dados da pesquisa serão fundamento para a produção de artigos para

⁶² Graduanda do curso de História Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande- FURG darcylenedomingues@gmail.com

⁶³ Graduanda do curso de História Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande- FURG- rafaelaoliveira_91@outlook.com

⁶⁴ Professora Doutora na Universidade Federal do Rio Grande- FURG e orientadora responsável pelo projeto - jul_matos@hotmail.com

publicação em revistas científicas e um livro sobre o papel dos órgãos de avaliação dos livros didáticos de história para a constituição de Currículo.

Resultados

Primeiramente iniciamos afirmando que o livro didático é um produto destinado ao espaço escolar e por muitos anos foi o principal suporte de auxílio do professor de História no interior da sala de aula. Contudo, não podemos esquecer que existe um sistema muito maior por trás desse material, principalmente como afirma Matos (2013, p. 28): “na relação entre professores (público consumidor), editoras (produto) e governo (financiador), vemos que o livro se constitui muito mais enquanto uma mercadoria que tomará as formas que o mercado precisa e espera”. Assim, o livro didático se configura como um produto que possui um discurso ideológico e que apresenta uma visão de mundo. Nesse sentido, ele deve ser analisado por diversas metodologias e principalmente objeto e fonte de estudos que visam observar o cotidiano escolar. Logo, nosso interesse no presente artigo é demonstrar de maneira breve os principais órgãos de regulação, avaliação e seleção desse material e posteriormente produzir um material que demonstre as mudanças e alterações ao longo do período a respeito do livro didático.

Apesar de objetivos diferentes, é preciso percebermos que ao ditar diretrizes de avaliação, tanto da Comissão Nacional do Livro Didático, quanto o Plano Nacional do Livro Didático, contribuíram e contribuem para a uniformização das formas de apresentação dos conteúdos nos livros didáticos. O PNLND foi criado, como já referido, em 1985, entretanto, somente passou a função de aquisição e distribuição ampla dos livros didáticos para as escolas públicas a partir de 1995. Sua criação se insere dentro das discussões iniciadas a partir da abertura política no final do governo militar. A preocupação dos educadores nesse momento era possibilitar novas produções de livros didáticos livres da ideologia autoritária do governo militar. Como analisou a autora Ana Maria Monteiro (2009), tais debates na década de 1980, contribuíram para a reformulação do ensino de História. Esses interesses dos educadores com mudanças nas publicações na área de História iam ao encontro das diretrizes traçadas pelo já influente Banco Mundial, o qual segundo Monteiro, desde a década de 1990, desaconselhava o Brasil a realizar profundas alterações no currículo escolar para melhorar o ensino no país, ao invés indicava a necessidade de aumentar a qualidade dos livros didáticos, pois consideravam que "neles é que se condensam os conteúdos e se orientam as atividades que guiam tanto os alunos quanto os professores" (MONTEIRO, 2009, p. 179). Essa perspectiva

que entendia o livro didático como o responsável pelas melhorias ou fracassos do ensino, influenciou diretamente nas propostas educacionais posteriores, assim como, na criação do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. O livro seria o responsável por guiar o professor para a realização de boas formas de ensino. E assim, ainda de acordo com a autora:

Nessa perspectiva, um bom livro didático nas mãos dos professores, além de evitar erros no ensino, possibilitaria a introdução de metodologias inovadoras, a atualização de conteúdos e a implementação de professor de ensino/aprendizagem criativos e afinados com o que há de mais novo em termos de pesquisa educacional. (MONTEIRO, 2009, p. 179).

O ensino seria estritamente dependente da qualidade dos livros didáticos, como apontou a autora, e não especificamente sua qualidade estaria atrelada a qualidade da formação dos professores ou mesmo da estrutura e recursos ofertados pelas escolas ao provimento dos recursos didáticos. O professor, nessa afirmativa, seria apenas uma peça menor no processo de ensino/aprendizagem e não sujeito integrante do processo, o qual sem um livro de boa qualidade nas mãos seria totalmente incapaz de realizar um ensino de qualidade. Tal perspectiva, apesar de ser a grande influência as políticas educacionais desde a criação da CNLD, é totalmente equivocada e como já discutimos, o livro pode ser um recurso valioso nas mãos dos professores, mas não é essencial ou fundamental, sem ele, o ensino/aprendizagem ocorre, pois esse se realiza na esfera de relação entre docentes e discentes.

E foi nesse contexto que em 1985 foi criado o PNLD. O papel do Programa é pautado pela amplitude de atuação do mesmo, pois esse desde sua criação está em processo de ampliação ao ponto de se tornar uma política de Estado e atender todo o processo formativo dos alunos brasileiros desde as séries iniciais até o ensino médio, através da avaliação e distribuição dos livros didáticos que são utilizados nesses níveis de ensino. Mas, somente a partir de 1996, em outro contexto, não mais demarcado pelo Estado autoritário, como analisou Miranda e Luca (2004), o PNLD iniciou de fato a avaliação dos manuais escolares. O aprimoramento dos critérios, apontado pelas autoras, do programa se deu não apenas devido a percepção de suas falhas, mas também pela renovação das políticas educacionais que desde a redemocratização brasileira vêm mudando de acordo com o ministério e visão de governo.

Conclusão

Nessa perspectiva, no presente projeto analisaremos o papel histórico desses dois órgãos no processo de regulação, seleção e avaliação dos livros didáticos aprovados e/ou

distribuídos para as escolas públicas no Brasil. Para realização da pesquisa optamos como método de análise de conteúdo proposta por Laurence Barden, por compreendermos esse como o mais apropriado para a melhor decodificação do material.

Referências

BARDEN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 79: São Paulo, 1977.

LUCA, Tânia Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís & MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp. 151-172.

MATOS, Júlia Silveira. **Ensino de História, Diversidade e os Livros Didáticos: história, políticas e mercado editorial**. Rio Grande: Ed. Da Universidade Federal do rio Grande, 2013.

MIRANDA, Sonia Regina & LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 - 2004. Disponível em: <http://www.scielo.com.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>, Acesso em: 15/04/2012, as 01:09.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís & MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp. 175-199.

ENTRE O SENHORIO E O CONCELHO MEDIEVAL PORTUGUÊS: O PAPEL DA NARRATIVA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

André Louro⁶⁵

Marília Gago⁶⁶

O presente artigo é decorrente de um processo investigativo realizado numa Intervenção Pedagógica Supervisionada, consumada mediante um Relatório de Estágio, pela Universidade do Minho, em Braga, Portugal, no mestrado em Ensino de História no 3º ciclo

⁶⁵ Licenciado em História e Mestre em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Universidade do Minho. E-mail: andresao_1_@hotmail.com

⁶⁶ Doutora em Educação, Metodologia do Ensino de História e Ciências Sociais pela Universidade do Minho. Pós-doutoramento no Projeto de Investigação Consciência Histórica: Teoria e Práticas II. Professora Auxiliar Convidada no Instituto de Educação da Universidade do Minho. E-mail: mgago@ie.uminho.pt

do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Foi levado a cabo com análise das ideias de estudantes de uma turma do 10º ano de escolaridade, numa escola do centro urbano da cidade de Braga.

O conceito meta histórico associado a este nosso estudo é a narrativa histórica, mais concretamente a sua interpretação e construção. A sua escolha prende-se com o facto de a podermos classificar de face material do conhecimento e consciência histórica. Dito de outra forma, a consciência dos nossos estudantes, e de todos os agentes históricos, revela-se e desenvolve-se pela competência narrativa.

O presente artigo analisará, assim, as ideias de estudantes que decorrem de vários exercícios de interpretação e de uma construção final de narrativa histórica. Como temática substantiva, o estudo de investigação teve como pano de fundo a realidade senhorial e concelhia do Portugal medievo. Em termos curriculares, o estudo de investigação pretendeu sempre ter em conta os pressupostos teóricos da Educação Histórica, do Construtivismo Social e dos Documentos Curriculares Orientadores, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais para o 10º ano de escolaridade em Portugal.

A maioria dos dados da investigação foram recolhidos em contexto de ensino remoto, devido à pandemia vigente (com apenas dois momentos de recolha de dados em contexto presencial: a ficha de levantamento de ideias prévias e as entrevistas de seguimento/*follow up*, para esclarecimento de dúvidas e complemento de dados).

Tendo como referência a Educação Histórica e o modelo da aula-oficina (BARCA, 2004), com os seus três critérios norteadores, recolha de ideias prévias, tarefas desafiadoras a essas mesmas ideias prévias dos estudantes e um momento final de metacognição, o processo investigativo, enquadrado nessas aula-oficina, foi, então, pensado com princípio, meio e fim. Através da lecionação das aulas que proporcionaram os dados investigativos, um dos grandes objetivos deste artigo centra-se na análise das ideias prévias dos estudantes, assim como das ideias resultantes da interpretação (interpretações várias) e construção de uma narrativa pelos estudantes, em momentos distintos, com exercícios diferenciados, tendo como pano de fundo a temática substantiva da realidade senhorial e concelhia do Portugal medievo, em várias narrativas históricas, como já referido.

Um dos objetivos primordiais deste estudo de investigação consiste em analisar os critérios que os estudantes utilizam para escolher entre narrativas históricas para uma mesma realidade, ou seja, como é que estes interpretam e escolhem a(s) narrativa(s) para um mesmo assunto. Assim, para origem da realidade senhorial e para a realidade senhorial, fornecemos

aos estudantes um conjunto de três textos historiográficos, de diferentes historiadores, para que os estudantes escolhessem uma narrativa, como melhor/mais válida, em relação às outras, sempre justificando, ou que excluísse alguma, sempre justificando também. Ainda na realidade concelhia, quisemos que os estudantes fizessem “prova”/ligação de documentos iconográficos (vários símbolos concelhios) a uma de duas narrativas historiográficas. Finalmente, foi-lhes pedido que construíssem as suas narrativas finais (tendo em atenção critérios como descrição-explicação e uso de documentos históricos).

O nosso estudo de investigação parece demonstrar que, para uma grande parte destes estudantes do 10º ano de escolaridade, o principal critério de escolha entre narrativas é o da quantidade de informação/detalhe, sendo isso, na ótica destes, o que torna uma narrativa mais válida/melhor para a opção de fazer uso dela. Este estudo de investigação parece demonstrar, ainda que com menor frequência numérica em termos de ideias dos estudantes, que alguns estudantes tendem, também, a optar por escolher narrativas que se refiram ao seu país concretamente (Portugal), numa lógica de foco na origem, de identidade e perante uma visão tradicional, nacionalista, que segue a linha de uma consciência histórica tradicional, proposta por Rüsen (2005, apud Gago, 2016b), focada na origem (do “nosso país”), no mito da diferença. Outros optam por uma narrativa a outra(s) porque essa lhes é mais acessível, em termos de linguagem, ou optam por uma narrativa fruto de questões mais subjetivas, de gosto pessoal. Naturalmente, muitos dos estudantes entendem, também, a escolha entre narrativas já numa lógica multiperspectivada, composta por várias interpretações, ou seja, numa lógica de cruzamento documental e, muitas vezes, também, com lógicas de compreensões inferenciais, articulando os estudantes, assim, evidência histórica com narrativa histórica.

Por outro lado, sendo que um outro objetivo importante se prende com a construção de narrativa histórica, o nosso estudo de investigação aponta que, para a faixa etária dos 15-16 anos, deste 10º ano de escolaridade, a prática de construção de narrativa histórica, por estes estudantes, não se encontra satisfatoriamente a ser praticada, em sala de aula, e que estes estudantes, modo geral, demonstram não estar a lidar com noções robustas de como se processa o ofício do historiador na íntegra, nomeadamente através da narrativa histórica, o que se reflete na categorização que emergiu atendendo às ideias dos estudantes, quer nos exercícios decorrentes da interpretação de narrativas, quer pela construção de narrativa histórica pelos estudantes.

Referências bibliográficas

BARCA, I. Aula oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA (Org.). **Para uma Educação histórica de Qualidade. Actas das quartas jornadas internacionais de Educação histórica**. Braga: CIEd-Universidade do Minho, 2004. p. 131-144).

GAGO, Marília. Entrevista - Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 159-170, 2016.

HISTÓRIA & NARRATIVAS CINEMATográfICAS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO

Roberto Abdala Junior

Apesar de as relações entre história/História e cinema serem reconhecidas desde o nascimento da sétima arte, e os historiadores terem tomado suas obras como fonte histórica, pelo menos, a partir dos anos 1970, há ainda muitas dimensões do campo a serem estudadas e exploradas por historiadores e professores. O emprego das reflexões de Rüsen (2015) sobre a *Didática da história* para orientarem estudos sobre o papel das manifestações culturais na construção de uma cultura histórica ainda são incipientes, sobretudo, se pensarmos obras em linguagem cinematográfica. Uma das mais importantes propostas de estudos de cinema, de outro parte, é o emprego das teses de M. Bakhtin para apreender os processos de produção de sentidos operados por meio da linguagem cinematográfica (STAM, 1992, 1999).

Demonstro como o emprego das teses bakhtinianas são, não somente pertinentes e eficazes em análises de obras desta natureza, como podem servir de ferramenta reveladora dos dispositivos cognitivos e históricos que orientam sua produção e leitura/fruição, seja nas salas de cinema ou de aula. Apresentarei uma sequência cinematográfica de *Tempos Modernos* (CHAPLIN, 1936) para defender e demonstrar meu argumento.

O *letramento* cinematográfico que proponho parte das sugestões de três grandes pesquisadores cujos quadros teóricos ainda têm muito a colaborar para em seus respectivos campos de conhecimento: Vigotski, Williams e Bakhtin. Tenho argumentado que, tomados de forma articulada, as proposições destes autores constituem uma *semiótica da cultura*. Vigotski concebe a mente como fruto de *interações* socioculturais e Williams historiciza as práticas comunicativas e seus meios, considerando a cultura de cada sociedade e época. Fica a cargo de Bakhtin, então, explicar como as obras de linguagem – *discursos* – expressam e compartilham as interpretações das experiências do tempo.

Diferentemente de outras abordagens da comunicação, dialogando com os autores citados, as teses bakhtinianas tomam as obras de forma situada sociocultural e historicamente.

Sua abordagem da comunicação humana é antropológica, explicando que a análise que busca apreender significados e sentidos de uma obra-discurso deve focar o *enunciado* completo, no qual a comunicação realizar-se-á, reconhecendo ainda os elementos verbais e não-verbais do contexto. Observe-se que a demanda de uma contextualização da comunicação operada pela obra-discurso defendida por Bakhtin consiste de uma operação que é, fundamentalmente, historiográfica.

Outras noções propostas pelo autor seguem uma trajetória semelhante. A apreensão de significados e sentidos das obras-discursos, considerando que são operadas no interior de enunciados sociocultural e historicamente situados e por meio de interações, é assegurada pela noção do *dialogismo*. O *dialogismo* bakhtiniano garante o esforço de uma apreensão (somente) *situada* da comunicação forjada pelos discursos. A noção também permite mapear as mais diversas operações que uma obra realiza com *significados* que circulam na cultura, modelando-os segundo as intenções do autor, a fim de oferecer *sentidos* que atendam sua interpretação das experiências humanas de seu tempo.

Infelizmente, o emprego das teses bakhtinianas que podem ser bem empregadas em documento escritos, do modo que sugerem historiadores como Peter Burke, Carlo Ginzburg ou Dominick LaCapra, não devem ser aplicados aos filmes sem problematização que considere as mudanças vinculadas às linguagens e seus dispositivos. De outro lado, sugestões de estudiosos de Cinema, como Stam, ou das Performances, como Richard Bauman tendem a menosprezar componentes teatrais, imagéticos ou performáticos que a linguagem cinematográfica emprega. Suas análises acabam enfocando mais dimensões verbais dos discursos, como é tradição da cultura europeia.

Mas, a linguagem cinematográfica, desde os primórdios, contou menos com o discurso escrito e mais com variados recursos das artes do espetáculo. Vale lembrar que o cinema representa uma tradição popular da cultura, das Feiras de Vaudeville e que nestas manifestações da vida urbana contemporânea era possível encontrar as mais diversas formas de manifestações da cultura, do circo ao teatro, dos espetáculos de música e mágica, aos avanços tecnológicos de cada época. O trabalho visa, pois, demonstrar a possibilidade de as teses bakhtinianas serem usadas como um enquadramento teórico que permite um verdadeiro *letramento* audiovisual-cinematográfico, recorrendo a um espectro mais amplo de abordagem que contempla a outras dimensões além a verbal.

A análise da sequência reconhece, assim, elementos empregados por um filme de 1936 que foi concebido, deliberadamente, com a finalidade *didática* (RÜSEN, 2015) de representar

a situação dos trabalhadores dos Estados Unidos na época. Será demonstrado também como Chaplin empregou elementos da cultura – política – de época – a fim de fazer com que o público reconhecesse sua condição social, o tratamento que lhe era dispensado pelo estado e como suas demandas eram tomadas, além de ficar evidente como o filme é um documento, um registro de época – embora seja obra de ficção e humor – e apresenta (terríveis) continuidades históricas, em diversas dimensões da vida social e política contemporânea.

Objetivos: 1 - Investigar possibilidades de empregar o quadro teórico-metodológico formulado nas teses de Bakhtin, articulado às propostas de Vigotski e Williams como uma “semiótica da cultura”, de forma a construir uma ferramenta teórica de uso em análises de filmes nas aulas e pesquisas de história/História. 2 - Demonstrar a eficácia do quadro teórico na prática, apresentando uma sequência cinematográfica de *Tempos Modernos* (CHAPLIN, 1936) como objeto de análise.

Metodologia: Semiótica bakhtiniana em análise histórica de fílmica.

Conclusão: Apresentar as possibilidades de análises bakhtinianas em análises de filmes, sobretudo, para historiadores e professores de história.

Referências

ABDALA JUNIOR, R. História, cinema e TV: a arte de colocar a vida em cena como questão histórica e didática. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Editora Fi, 2020.

BAKHTIN, Mikhail (VOLÓCHINOV, Valentin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo, SP: Editora 34 Ltda., 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: HUCITEC; Brasília: EDNUB, 1996 [1965]. 3ª ed.

BAUMAN, Richard. Fundamentos da performance. *Revista Sociedade e Estado* - Volume 29 Número 3. Setembro/Dezembro 2014: 727-746.

ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

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

STAM, Robert & SHOHAT, Ella. *Critica a imagem eurocêntrica*. Cosac Naify, São Paulo, 2006.

STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992.

STAM, Robert; BUGOYNE, Robert; FITTERMAN-LEWIS; Sandy. Nuevos conceptos de la teoría del cine. Estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad. Barcelona/Buenos Aires/México: Ed. Paidós, 1999.

HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL DOS CIGANOS NO RIO GRANDE DO SUL: ANÁLISE DOS RELATOS ORAIS E DOCUMENTOS

Sandro Estevão Rista⁶⁷

Gláucia Vieira Ramos Konrad²

Jorge Luiz daCunha³

Narrar/contar a história e o patrimônio cultural dos ciganos no Rio Grande do Sul através de relatos orais e análise documental.

- Identificar a origem e formação étnica e cultural do povo cigano.

- Conhecer os relatos orais acerca da migração cigana para o Brasil e suas vivências histórico-culturais ao longo dos anos no Rio Grande do Sul.

- Destacar características da cultura cigana através de arquivo documental.

Pesquisa bibliográfica e de campo.

Necessidade do acadêmico em aprofundar o conhecimento acerca de seu próprio grupo étnico, pois a história dos ciganos, de maneira geral, tem sido escrita por não ciganos a partir de sua própria visão, não se permitindo relatar como os ciganos se enxergam.

Por integrar a linha de pesquisa “Patrimônio Documental Arquivístico”, necessita de um maior entendimento de como ocorre a preservação da memória cultural do povo cigano através de seus relatos orais e seus documentos.

⁶⁷ Graduação em História – sandro.estevao.rista@gmail.com

² Doutora em História - glauucia-k@uol.com.br

³ Doutor em História - jl Cunha11@yahoo.com.br

- Utilizar relatos orais e documentos como fonte de pesquisa histórica, arquivística e memória social.

- Aprofundar a relação interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, como: a História, a Geografia e a Sociologia.

- Subsidiar a produção da dissertação do curso de mestrado (em andamento).

A história do povo cigano está ligada às migrações. A chave para a identidade cigana está no agrupamento, no coletivo, no clã.

A manutenção da cultura cigana se deve ao fato de evitarem a miscigenação com outros povos.

Sem uma origem definida, nômades por muito tempo, foram se fixando aos poucos e se adaptando às culturas locais como forma de sobrevivência.

Apesar de “globalizados”, são únicos em sua cultura.

O desconhecimento acerca dos ciganos por um lado gera um clima de mistério e encanto, mas por outro lado, gera certos estereótipos que precisam ser derrubados.

Mitos e estereótipos: cigano é analfabeto; toda cigana é cartomante; ciganos são ladrões de galinha, de cavalos e de crianças; todo cigano é velhaco e metido em trapaças; os ciganos vivem dançando em roda de fogueiras; todo cigano fala a mesma língua, etc.

Existe pouca documentação escrita e a maioria dos relatos é feita por não ciganos.

A história tem sido transmitida de forma oral, principalmente pelos mais velhos do clã, pois idoso é um guardião da tradição, além de detentor de um cabedal de experiências.

Outra forma de identificar a cultura cigana está nos arquivos de memória, nas fontes primárias, como: fotografias, certidões de nascimento, casamento e óbito, certidões de batismo e recortes de publicações em jornais e revistas.

Os ciganos constituíram seu próprio sistema de organização social.

Nem o acesso às novas tecnologias e o sedentarismo modificou a etnicidade cigana pautada em valores e crenças comuns mesmo entre os diferentes grupos.

Referências

ALBERTI, Verena. O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado. In: **II Seminário de História Oral**, Belo Horizonte: UFMG, 19 e 20 set. 1996.

ALMEIDA, Paulo Roberto. Dossiê História Oral: Uma breve apresentação. In: **Revista de História e Estudos Culturais**. Ano II, v. 2, n. 2, Abr./Maio/Jun. 2005.

BENCINI, Roberta. O passado que não está nos livros de história. In: **Revista Nova Escola** - Edição Nº 167 – Nov. 2003.

BORGES, Franco Andrei; COSTA, Kely Alves. Um pouco sobre os ciganos em Uberlândia-MG. In: **Revista Percursos** - NEMO, Maringá, v. 3, n. 2, p. 149- 165, 2011.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e Controvérsias**. O Ensino de História no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: EDIUEF, 2001.

CARLI, Deneide Teresinha de. O documento histórico como fonte de preservação da memória. In: **Ágora**: Arquivologia em Debate, v. 23, n. 47, 183–197, 2013.

CONSULTOR JURÍDICO. MPF processa editoras por expressões em dicionário. In *Revista Consultor Jurídico*, 27 fev. 2012. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2012-fev-27/editoras-sao-processadas-significado-atribuido-ciganos-dicionario>>. Acesso em 20 ago. 2021.

COSTA, Roseli Araújo Barros e GONÇALVES, Tadeu Oliver. Histórias de vidas de professores: apontamentos teóricos. In: **Revista Espaço Acadêmico**, ano VI, n. 64, Set. 2006, p. 234-246.

GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes. Os Ciganos. In: **Galante**, Fundação Helio Galvão, Natal, v. 3, n. 2, Set. 2003.

GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; DANTAS, José Aclécio; FERREIRA, Hermana Cecília Oliveira; MONTEIRO, Edilma do Nascimento Jacinto. Reconhecimento e vivência da fronteira étnica entre ciganos/não ciganos: analisando as cidades de Mamanguape e Juazeirinho, PB. In: **Revista Ariús**, Campina Grande, v. 19, n. 1, pp. 67-92, jul./dez. 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HILKNER, Regiane Rossi; HILKNER, Marcos. Ciganos: um mosaico étnico. In: **IV Congresso Internacional de Pedagogia Social**. São Paulo: UNICAMP, 25 a 27 jul. 2012.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Os lugares da memória**. 2014. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/Educadores/Artigos/lugares_memoria.html>. Acesso em 10 ago. 2021.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria; ALBERTI, Verena (org.) **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CPDOC-FGV, 2000.

LAROUSSE. Cigano [verbetes]. In: **Grande Enciclopédia Larousse Cultural**. São Paulo: Nova Cultural, 1999, V. 6.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. – Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

LOPES, Fabio Henrique. Fontes históricas: desafios, propostas e debates. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História oral como fonte: problemas e métodos. In: **Revista Historiæ**, Rio Grande: FURG, V. 2, N. 1, p 95-108, 2011.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo** e Políticas Ciganas na Europa e no Brasil. Edição revista e aumentada. Recife: [s.n.], 2013.

OLIVEIRA, Anna Clara Viana de. Representação e autoidentificação social dos povos Rom, Sinti e Calon: os chamados “ciganos”. In: *Fronteira Digital*. UNEMAT. N. 2, Ago. 2010.
PEREIRA, Cristina da Costa. **Os ciganos ainda estão na estrada**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

PRADO, Eliane Mimesse. A importância das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação. In: **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.124-133, jan./jun. 2010.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: CERU; USP, FFLCH, 1993.

SANTOS, João Batista dos. **O museu como espaço de cultura, memória e patrimônio**. 2006. 122f. Monografia (Especialização Lato Sensu em História: Memória, Cultura e Patrimônio), URI Campus Santiago-RS, 2006.

SIMÕES, Sílvia Régia Chaves de Freitas. **Educação Cigana**: entre-lugares entre escola e comunidade étnica. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **Ciganos em Minas Gerais**: uma breve história. Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

VALE, Keliane Morais Silva Santos do. A fotografia como instrumento de análise histórica: leitura dos álbuns da família Machado (Pioneiros de Araguaína-TO). In: **Revista Espacialidades** [online]. UFRN, 2017, v. 12, n. 1.

IDEIAS SOBRE A HISTÓRIA: O QUE PENSAM SOBRE A HISTÓRIA OS ESTUDANTES DA EJA

João Augusto Martin Nantes dos Santos
Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina⁶⁸

Marlene Cainelli
Doutora em História Social pela Universidade Federal do Paraná⁶⁹

⁶⁸ joaonantess@gmail.com

⁶⁹ cainelli@uel.br

Objetivos

Para que serve a História? Como os estudantes se relacionam com a vida? O que é memória? Como ela compõe o pensamento histórico? Memória é História? O que vale mais, a memória ou a história? Essa aflição é compartilhada por todos os indivíduos envolvidos no processo da formação histórica. Pensar a consciência histórica, a forma como os indivíduos tomam para si a memória e a utilizam de forma consciente, é refletir de certa forma sobre os usos da História. Essa pesquisa se justifica ao estabelecer noções sobre como nossos estudantes estão se utilizando do passado através da memória, quais suas necessidades, carências e a que futuro buscam. Para tanto, esta pesquisa foi estabelecida junto a 12 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Apucarana⁷⁰.

Foram muitas as dificuldades na seleção e comunicação com os participantes. Isso porque, durante a realização desta pesquisa vivenciamos a maior crise sanitária, hospitalar e humanitária de nossa história, com a pandemia da COVID-19. Em meio à pandemia, as dificuldades impostas pelo necessário distanciamento social e pelo criminoso desmonte da EJA perpetrado pelo Governo do Estado do Paraná, identificamos e selecionamos 20 estudantes e ex-estudantes da EJA ofertada pelo município e pelo CEEBJA em Apucarana. Todos os indivíduos são maiores de dezoito anos e a maioria deles são moradores da região leste da cidade de Apucarana. Apesar da seleção de 20 estudantes, apenas 12 responderam aos questionários e participaram da pesquisa.

Metodologia

Após um contato inicial pelo *WhatsApp* ou *Facebook*, cada participante recebeu um envelope com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e três questionários. Os indivíduos responderam a questionários sobre dados socioeconômicos, descreveram sua trajetória escolar, foram convidados a analisar um documento histórico sobre a cidade de Apucarana, relacioná-lo com a própria vida e com a história ensinada na escola. Posteriormente, foram chamados a narrar sobre a condição de vida de cidadãos pobres no passado, presente e futuro.

⁷⁰ Apucarana é uma cidade localizada no Norte do Paraná, há 365 km de Curitiba. A população estimada é de aproximadamente 120 mil habitantes. Segundo o IBGE (2010), a taxa de escolarização entre indivíduos de 6 a 14 anos é de 97,8%. A cidade possui 67 escolas de ensino fundamental e 25 de ensino médio. O IDH da cidade é de 0,748, está entre os 600 melhores do Brasil. – *Panorama: Apucarana*: IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/apucarana/panorama> > Acesso em: 25 set. 2020.

Empregamos nesta investigação uma pesquisa qualitativa, ancorada nas reflexões teórico-metodológicas da *Grounded Theory*. Tal metodologia surgiu no século XX em meio às investigações das Ciências Sociais. Mais do que uma simples metodologia, a *Grounded Theory* constitui uma concepção de mundo mais complexo e propõe um uso de procedimentos que enriquecem as perspectivas sobre fenômenos sociais. A partir de métodos indutivos em pesquisas qualitativas é possível coletar dados relacionados a ideias mais abstratas como a consciência histórica. A metodologia permite ainda mais interações com pesquisadores e reinterpretções mesmo após a realização da pesquisa.

Segundo Anselm Strauss e Juliet Corbin (2008), tal forma de conceber o mundo e a pesquisa tende a ser mais flexível e a produzir interações mais profundas e autorreflexivas. Ainda segundo os autores, é necessário que para tal procedimento o pesquisador precise se preocupar com a adequação, autenticidade, credibilidade, intuição, receptividade, reciprocidade e sensibilidade (STRAUSS & CORBIN, 2008. p. 19).

Resultados

Para a realização da pesquisa buscamos entender a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Analisamos produções historiográficas, leis, currículos e diretrizes que de maneira direta e indireta descrevem o incremento da modalidade. Acreditamos que a trajetória da modalidade muito tem a ver com a formação de uma concepção de cidadania mais abrangente. Possibilitando que indivíduos marginalizados pelos paradigmas sociais, possam se inserir como cidadãos na sociedade em que vivem.

Refletimos também sobre o Ensino de História na EJA. Percebendo o uso do ensino de história para a formação de uma memória nacional e a construção de uma concepção de cidadania associada à obediência e ao trabalho. Refletimos também sobre o processo de pedagogização do ensino da história que contribuiu para o afastamento da disciplina escolar da história ciência. Tal processo culminou com o fim da história como disciplina escolar no início da década de 1970, sendo retomada apenas no período da redemocratização do Brasil. A partir da análise das Diretrizes Curriculares do Paraná, percebemos a influência da Educação Histórica no ensino de história.

Buscamos ainda compreender a consciência histórica dos estudantes da EJA em Apucarana por meio da análise de suas narrativas históricas, analisando seus fundamentos, tipos, sentidos e as carências e necessidades que orientam esses indivíduos. Espera-se que tais

análises possam ajudar a nortear as ações docentes, desde a composição de currículos destinados à EJA até na seleção de temas e documentos históricos.

Conclusão

Analisando a história da modalidade, podemos perceber as diferentes concepções de ensino associadas a ela, quais dessas concepções colaboram para germinar a cidadania a esses estudantes jovens e adultos, e quais não contribuem. Podemos intuir o descaso com a Educação de Jovens e Adultos nos últimos anos.

Os estudantes demonstraram uma tendência a operar a memória de forma receptiva e involuntária; pouco ajuízam sobre o que é História e qual a relação com o presente e; edificaram narrativas sobre cidadania com traços da consciência histórica tradicional e exemplar. Entretanto, a memória construtiva e intencional e operações cognitivas mais complexas também foram entendidas nas narrativas de alguns estudantes. Em temas como racismo, homofobia, feminicídio e exercício da cidadania percebemos traços da consciência histórica crítica dos estudantes.

Conclui-se assim, a necessidade de experiências históricas ligadas à literacia histórica para a progressão do pensamento histórico de estudantes da EJA. Espera-se que tais análises possam ajudar a nortear as ações docentes, desde a composição de currículos destinados à EJA até na seleção de temas e documentos históricos.

Referências

BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 21-48.

CAINELLI, Marlene. A construção dos heróis e a memória nacional entre os não letrados. In: **História & Ensino: Revista do laboratório de ensino de história/UEL**. v. 10 out. Londrina: Edições humanidades, 2004. p. 3 – 18.

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

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, v. 15, p. 9-22, ago-2009.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. CAINELLI, Marlene. Grounded Theory: conceito, desafios e os usos na Educação Histórica. in: **Educação Unisinos** – v.24, 2020.

INTERCULTURALIDADE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA: CURRÍCULO E PRÁTICAS EM ALAGOAS

Jonathan Vieira da Silva⁷¹

Lidia Baumgarten⁷²

O presente texto, apresenta os resultados parciais da dissertação de mestrado, cujo título é “Interculturalidade e Consciência Histórica no Ensino da Temática Indígena: Currículo e Práticas em Alagoas”. O objetivo da pesquisa é analisar os documentos curriculares produzidos no estado de Alagoas, nos anos de 2010 e 2014, na perspectiva da temática indígena e relacioná-los com a prática docente por meio de uma Aula Histórica (SCHMIDT, 2016), utilizando-se dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Histórica. Para fins de análise, o currículo foi dividido em oficial e real. Compreende-se como currículo oficial as normas, diretrizes e parâmetros que norteiam as práticas ocorridas em sala de aula. Para análise do currículo oficial, foram selecionados como objetos de pesquisa o referencial curricular de Alagoas de 2010 e o Referencial Curricular de Alagoas de 2014. O currículo real, que ocorre efetivamente em sala de aula, foi observado mediante a aplicação de uma Aula Histórica, baseada na Matriz da Aula Histórica proposta por Maria Auxiliadora Schmidt. As análises curriculares buscaram contribuir para o campo da Educação Histórica, que tem como princípio, “propor um ensino que contribua para a complexidade do pensamento histórico de jovens e crianças e, portanto, para o desenvolvimento das suas consciências históricas, identidade e cidadania.” (CARVALHO e SCHMIDT, 2008, p.) A metodologia do trabalho foi baseada na História Oral, análise documental e realização da aula prática. O uso

⁷¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) – Universidade Federal de Alagoas. Membro do Laboratório de Pesquisas e Práticas de Ensino de História – LAPPEHis/ e-mail: jonathan.vieira@ichca.ufal.br

⁷² Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões, Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Arte - Curso de História. Doutora pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010 - Unesp/Campus Assis).

da História oral foi em consonância com FERREIRA (2006), que estabelece e ordena procedimentos, utilizando-a como teoria e prática. A análise documental foi fundamentada na teoria da interculturalidade crítica, que almeja uma história decolonial para a compreensão da população indígena. Os resultados preliminares da pesquisa demonstraram que os currículos oficiais de Alagoas foram voltados a uma perspectiva de educação neoliberal, dissonantes dos paradigmas da interculturalidade crítica. Os resultados do currículo real foram analisados tendo como base a aula Histórica trabalhando com a temática indígena, e apresentaram uma proposta que se assemelha ao almejado pela teoria da interculturalidade crítica e da Educação Histórica, pois propicia a aprendizagem Histórica. Espera-se, dessa forma, que a população indígena seja respeitada como sujeito histórico e nos aspectos culturais que abrange suas linguagens, saberes, conhecimentos, corporeidades, narrativas, tempo e espaço. A base teórica da pesquisa surge de um diálogo com os seguintes autores: John Rüsen (2010), Maria Auxiliadora Schmidt (2016), Isabel Barca (2018), Catherine Walsh (2006), (2008), Bodo Von Borries (2018), Tomas Tadeu da Silva (2016), entre outros.

Referências

LEE, P. **Literacia histórica e história transformativa: Historical literacy and transformative history.** *Educar em Revista*, v. 60, n. abr./jun., p. 107–146, 2016.

LEE, Peter. **Literacia histórica e história transformativa.** *Educar em Revista*, v. 32, n. 60, p. 107–146, 29 jun. 2016. DOI 10.1590/0104-4060.45979. Available at: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/45979/30303>. Acesso em: 20 dez. 2021.

RÜSEN, J. *Jorn Rusen e o Ensino de História.* Párana: [s.n.].

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

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar história.* 2. ed. São Paulo: [s.n.].

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 42, p. 107-125, Dec. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602011000500008&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Apr. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000500008>.

SECRETARIA DO ESTADO DE ALAGOAS. *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Alagoas, Maceió*, p. 14, 2014.

SOBANSKI, A. D. Q. *FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: EDUCAÇÃO HISTÓRICA, PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO*, Curitiba. Tese, 2017.

LA PRESENCIA DE COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL CURRÍCULO Y LOS MANUALES DE HISTORIA EN BACHILLERATO

Raquel Sánchez-Ibáñez*⁷³

Juan Ramón Moreno-Vera*⁷⁴

Objetivos

El objetivo principal de este estudio es comprobar en qué medida están presentes las competencias de pensamiento histórico en el currículo español y en los libros de texto de Historia de la etapa de Bachillerato (ALVÉN, 2017; BERTRAM, 2016; CARRETERO, 2019; ELIASSON ET AL., 2015; ERCIKAN & SEIXAS, 2015; GÓMEZ, ORTUÑO Y MIRALLES, 2018). Las competencias analizadas son seis: análisis de fuentes, identificación de causas y consecuencias, identificación de cambios y continuidades en el tiempo, perspectiva histórica, relevancia histórica y dimensión ética (SEIXAS, 2017).

Metodología: La metodología de investigación es de tipo cuantitativo. Se trata de una investigación de diagnóstico en el ámbito educativo y realizada a partir de análisis descriptivos. Los análisis se han centrado, en primer lugar, en el currículo de la materia de Historia de la etapa de Bachillerato en España que comprende dos asignaturas: Historia del Mundo Contemporáneo (1.º curso) e Historia de España (2.º curso). En segundo lugar, en el análisis de las actividades presentes en los libros de texto de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. En total se han analizado casi 4000 actividades. La elección de los libros de texto como fuente de análisis es porque, en la actualidad, en España todavía es el recurso didáctico más empleado por el profesorado para enseñar historia. Por esta razón, se ha seleccionado una muestra formada por cinco editoriales españolas (Anaya, Oxford, Santillana, SM y Vicens Vives). Estas editoriales han sido escogidas por ser las más vendidas en España y, por tanto, las más presentes en los centros educativos de la etapa de Bachillerato. En concreto, para el análisis se ha seleccionado el primer curso de esta etapa que corresponde a 16-17 años de edad, ya que los contenidos del temario son universales, puesto que se corresponde con la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. En el análisis descriptivo se muestran las frecuencias con las que aparecen las distintas competencias históricas, tanto en el currículo como en las actividades de los libros de texto.

⁷³ Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Murcia. Email: raqueledu@um.es

⁷⁴ Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Murcia. Email: jr.moreno@um.es

Resultados

Los resultados evidencian que en el currículo, las competencias de pensamiento histórico están poco presentes ya que, mayoritariamente, los contenidos son de primer orden basados en hechos y personalidades relevantes de la historia. Las competencias históricas que más aparecen son la identificación de causas y consecuencias y el análisis de fuentes. En los libros de texto se repite esta presencia escasa de competencias. Es frecuente encontrar actividades cuya única finalidad es la reproducción y comprensión de contenidos teóricos incluidos en el libro de texto. Por tanto, no son frecuentes las actividades que promuevan el análisis, la reflexión o el pensamiento crítico en el alumnado. A nivel de competencias históricas, las actividades de análisis de fuentes y la identificación de causas y consecuencias de hechos y procesos históricos son las más frecuentes. Las que aparecen en menor nivel son las relacionadas con la perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia. En cuanto a los resultados de la comparativa entre las editoriales, el estudio revela que las editoriales de Oxford y Vicens Vives ofrecen actividades en donde se fomenta un aprendizaje de competencias históricas mayor que en el resto y también en donde se exige al alumnado una mayor capacidad de análisis y reflexión crítico.

Conclusão: El estudio concluye que las editoriales españolas tienen que aumentar la presencia de actividades que fomenten el aprendizaje de competencias de pensamiento histórico en el alumnado. Para ello es importante que cuenten en la elaboración de los libros de texto con especialistas en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. De hecho, las dos editoriales que tienen entre sus equipos de edición a profesionales de este perfil son las que mejor resultados han ofrecido. Al mismo tiempo, es necesario que el currículo de la materia de historia incorpore las competencias de pensamiento histórico como contenido fundamental de esta disciplina en todas las etapas educativas (desde primaria hasta bachillerato). El alumnado tiene que aprender no solo conocimientos históricos sino también habilidades relacionadas con el pensamiento histórico que les van a servir para comprender la sociedad actual de una forma crítica. En una sociedad digitalizada y global como la del siglo XXI, el conocimiento es fácil de adquirir, pero las habilidades de pensamiento histórico tienen que aprenderse en el entorno escolar (WINEBURG, 2018). Por esta razón, también es fundamental la formación del profesorado. Urge cambiar el enfoque tradicional de enseñanza por un enfoque de enseñanza de la historia competencial, acorde con las necesidades de la sociedad actual (ZANAZANIAN, 2015).

Referências

ALVÉN, Fredrik. **Tänka rätt och tycka lämplig: historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare**. Malmö, Suecia: Malmö Högskola, 2017.

BERTRAM, Carol. Recontextualising principles for the selection, sequencing and progression of history knowledge in four school curricula, **Journal of Education**, 64, p. 27-54, 2016.

CARRETERO, Mario. Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza, **Cuadernos de Pedagogía**, 495, p. 59-63, 2019.

ELIASSON, Per; ALVÉN, Fredrik; YNGVEUS, Cecilia Axelsson; ROSENLUND, David. Historical consciousness and historical thinking reflected in large-scale assessment in Sweden. En Kadriye ERCIKAN; Peter SEIXAS (Eds.). **New directions in assessing historical thinking**. London: Routledge, p. 171-182, 2015.

ERCIKAN, Kadriye; SEIXAS, Peter. Issues in designing assessment of historical thinking, **Theory into Practice**, 54, p. 255-262, 2015.

GÓMEZ, Cosme Jesús; ORTUÑO, Jorge; MIRALLES, Pedro. **Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación**. Barcelona: Octaedro, 2018.

SEIXAS, Peter. Historical Consciousness and Historical Thinking. En Mario CARRETERO, Maria GREVER; Stefan BERGER (Eds.). **Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education**. London: Palgrave Macmillan, p. 59-72, 2017.

WINEBURG, Sam. **Why Learn History (When It's Already on Your Phone)**. Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 2018.

ZANAZANIAN, Paul. Historical consciousness and metaphor: charting new directions for grasping human historical sense-making patterns for knowing and acting in time, **Historical Encounters**, 2, p. 16-33. 2015.

O CONTEÚDO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NOS CURRÍCULOS DO CENTRO-OESTE BASEADOS NA BNCC

Raimundo Agnelo Soares Pessoa⁷⁵

Objetivos

⁷⁵ Doutor em História. Professor do curso de História da Universidade Federal de Jataí. tupinick@gmail.com

Esta pesquisa examinou o conteúdo de História do Ensino Médio existente nos currículos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas das unidades federativas do Centro-Oeste. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, impôs a necessidade de (re)elaboração dos currículos da Educação Básica dos estados e do Distrito Federal. A BNCC é um documento de caráter normativo - coordenado/elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação - que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2018a, p. 7). A exigência legal para a existência de uma base curricular comum no país figura na Constituição Federal de 1988, artigo 210, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, artigo 26, e no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014. (BRASIL, 2018a, p. 10-11). Pretendeu-se, assim, verificar as convergências e divergências de conteúdos curriculares dos entes federativos do Centro-Oeste, as ausências ou inclusões de conteúdos na disciplina de História e as estratégias pedagógicas de operacionalização/efetivação desses currículos.

Metodologia

Foi feita uma análise qualitativa e comparativa dos currículos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio dos entes federados do Centro-Oeste, focada no conteúdo de História, procurando mapear convergências e divergências nos seus currículos, a partir das orientações da BNCC.

Resultados

O resultado do estudo aponta que a reformulação (conteúdos) e as propostas de operacionalização/efetivação dos currículos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas têm convergências e divergências que não podem ser desprezadas. Isso fica evidente quando confrontamos os currículos aqui examinados com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, que serviu de suporte para essas reformulações. A BNCC, e por conseguintes os currículos, trazem novidades que os interessados na temática da educação não podem desprezar. Por exemplo, o currículo do Distrito Federal, na parte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, segue apenas parcialmente as orientações da BNCC sobre a organização curricular, ou seja, ele traz o teor curricular no formato interdisciplinar, mas elenca somente os objetivos de aprendizagem.

Em decorrência da inexistência de um elenco de objetos de conhecimento tornou-se impreciso apontar o quanto o conteúdo de História foi valorizado ou menosprezado no currículo do Distrito Federal. O currículo do estado de Goiás, de um modo geral, traz os conteúdos clássicos de História estudados no Ensino Médio; História Antiga, Medieval, Moderna, América, Brasil, Contemporânea, etc. É importante ressaltar também a inserção de conteúdos interdisciplinares com apelo histórico no currículo goiano, como por exemplo: "Cidadania", "Consumismo", "Cultura de Massa", "Cultura e Globalização", "Desigualdades Sociais", "Direitos civis, políticos e sociais", "Direitos Humanos", "Diversidade cultural em Goiás", "Ética e Moral", "Etnocentrismo", "Identidade Cultural", "Intolerância Religiosa", "Meios de Comunicação e Cultura", "Movimentos sociais", "Racismo", "Temas Decoloniais", e "Trabalho infantil". (GOIÁS, 2021, p. 464-496). O currículo do estado do Mato Grosso traz um rol bastante expressivo de conteúdo de História.

O elenco e o detalhamento do currículo do mato-grossense são maiores do que aqueles existentes no seu correspondente goiano. Os conteúdos interdisciplinares, como por exemplo: "Cidadania", "Consumo/Consumismo", "Globalização", "Desigualdades Sociais", "Direitos Humanos", "Diversidade cultural em Mato Grosso", "Etnocentrismo", "Identidade Cultural", "Intolerância Religiosa", "Meios de Difusão", "Movimentos sociais", "Racismo" e "Trabalho infantil", etc., também estão presentes no currículo do estado do Mato Grosso; a lista desse conteúdo é bem extensa. (MATO GROSSO, 2021, p. 229-248). Por fim, o currículo do estado do Mato Grosso do Sul, considerando os conteúdos de História habitualmente trabalhados no Ensino Médio não deixa nada a desejar; nele estão elencados os temas de História Antiga, Medieval, Moderna, América, Brasil, Contemporânea, etc. Os conteúdos contemporâneos e com apelo interdisciplinar estão presentes na componente curricular de História; exemplo: "Direitos Humanos e Democracia", "Fluxos migratórios no século XXI", "Globalização e as fronteiras sociais", "Imigração e refugiados no mundo globalizado", "Movimento estudantil", "O papel da mulher na sociedade", "Políticas ambientais (nacionais e internacionais)", "Questão indígena: conflitos pela terra", "Revolução agroecológica", "Revolução verde", e "Trabalho informal". (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 262-303). Chama atenção aqui o peso que o currículo do Mato Grosso do Sul deu a esses temas dentro da componente curricular de História. O destaque maior foi para a questão ambiental; é expressiva a quantidade de objetos do conhecimento relacionados a essa temática.

Conclusão

Os currículos dos estados do Centro-Oeste e do Distrito Federal trazem muitas novidades. Novidades essas que vão desde a reformulação curricular em si, baseada na BNCC, até as estratégias pedagógicas de efetivação (o colocar em prática), nos mais diversos aspectos. Por exemplo, a operacionalização da interdisciplinaridade sem perder de vista a importância das particularidades das componentes curriculares, e sem cair numa formação genérica e estéril, é uma novidade que precisa ser acompanhada. De igual modo, deve-se evitar a quebra da lógica do aprendizado histórico, ou seja, não eliminar o contraste/confronto recortes temporais, isso é, não eliminar o diálogo entre o passado e o presente. Essas reformas curriculares, de um modo geral, reclamam um acompanhamento mais acurado, por parte da sociedade com um todo, e sobretudo pelos interessados diretos na temática da educação.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso: 18/abril/2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília-DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18/abril/2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em Movimento do novo Ensino Médio*. Brasília-DF, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-currículo-em-movimento/>. Acesso: 18/abril/2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio*. Goiânia-GO, 2021. Disponível em: <https://novoensinomediogoiano.educacao.go.gov.br/dcgoem/>. Acesso: 18/abril/2022.

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

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel. *Perspectivas em Educação Histórica: actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação - Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul - Ensino Médio*. Campo Grande-MS, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/institucional/publicacoes/>. Acesso: 18/abril/2022.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa Ensino Médio*. Cuiabá-MT, 2021. Disponível em:

<https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado>.
Acesso: 18/abril/2022.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e Possibilidades. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 591-614, maio/ago. 2013.

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: uma reflexão sobre a teoria e prática na formação docente

Tamires Vieira da Silva⁷⁶

Érica Gabriela Fonseca de Menezes⁷⁷

Objetivos

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa em andamento sobre ensino de história e formação de professores de história no alto sertão alagoano entre os anos de 2013 e 2021. O mesmo pretende analisar as práticas pedagógicas durante as aulas de história, refletindo sobre a teoria durante o curso inicial de formação docente e a docência direcionado às aulas de história.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, na qual utilizaremos Bittencourt (2011; 2015); Fonseca (2011) e Nono (2011) para compreensão da trajetória do ensino de história. Conjuntamente, usufruiremos do estudo de caso, na qual contemplamos aulas de história no alto sertão alagoano com o uso de fotografias das práticas pedagógicas. Para isso, apoiamos-nos em Tardif (2011) e Fonseca (2013) a fim de percebermos o diálogo entre teoria e prática na formação de professores no século XXI e no exercício da docência.

Resultados

Essa pesquisa permite refletirmos sobre os desafios e as possibilidades de alternativas ao modelo tradicional de formação docente no início do século XXI, período em que cresce e

⁷⁶ Mestranda em História Cultural pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora de História e Sociologia da Educação Básica (Fundamental II e Ensino Médio) pela rede privada de ensino no alto sertão alagoano, Delmiro Gouveia. profatamiresvieira@gmail.com

⁷⁷ Mestranda em História Cultural pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora de História e Projeto de Vida da Educação Básica (Fundamental II e Ensino Médio) pela rede pública municipal e estadual de Petrolândia, Pernambuco. erica.menezes@delmiro.ufal.br

se torna mais complexa a agenda profissional docente. Simultaneamente em que concede uma investigação de como acontece o ensino de história, na qual se utiliza diferentes metodologias em sala de aula contribuindo assim para um processo de ensino e aprendizagem, onde os discentes podem cooperar com a construção do conhecimento histórico de maneira produtiva.

Conclusão

Assim como qualquer campo social, a educação também passa por várias mudanças ao longo do tempo. Tais modificações no ensino normalmente buscam atender demandas que habitam fora do ambiente escolar. O tempo todo o ensino, direta ou indiretamente, busca atender as exigências capitalistas do mercado de trabalho, formando professores conforme um modelo específico: produtivista, disciplinado e pouco crítico ou comprometido com valores políticos democráticos.

O professor é marcado por diferentes experiências e vivências que influenciam e direcionam sua prática pedagógica, além de exercer seu ofício na ambiguidade de seus saberes, fazem parte de um processo que possibilita a construção de uma reflexão crítica sobre diante os fatos históricos. Os saberes docentes são resultados de ensinamentos adquiridos ao longo da vida, no ambiente familiar e social e também das relações estabelecidas com colegas de profissão. Os cursos de formação docente auxiliam os professores a atuarem entre a teoria e a prática da sala de aula, levando em consideração que o professor precisa considerar os diferentes conhecimentos dos educandos.

Em meio a tantas modificações nos colocamos a pensar na reforma educacional em que estamos passando, onde os alunos podem escolher o que querem estudar. Não podemos esquecer que para alcançar um objetivo econômico e/ou político é preciso mexer na educação. Dessa forma, o professor acaba tendo mais dificuldades de associar a teoria com a prática da sala de aula. Contudo, os professores desenvolvem, através de suas práticas cotidianas, saberes importantes para sua profissionalização e ainda atuam por diferentes campos, precisam ser professor e constituir-se como um.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos** – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo. Contexto. 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas. Papirus. 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e ensino de História** – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREITAS, Neli KLiX; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo**: a forma do conteúdo. Revista da pesquisa, 2008. JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva. **BNCC, componentes curriculares de história**: Perspectivas de superação do eurocentrismo. EccoS – Ver. Cient., São Paulo, n. 41, p. 91-106, set/dez, 2016.

LAMOSA, Rodrigo. O ensino de História e as transições paradigmáticas no contexto da nova regulação do trabalho docente; MONTEIRO, Ana Maria (Org.), In: **Pesquisa em Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **O lugar da formação dos professores nos cursos de História**. ANPUH – Brasil. Revista História Hoje. Vol. 1. Nº 3. p. 19-42. 2013.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação - - Porto Alegre: Mediação, 2011.

SILVA, Marcos. **Ensinar história no século XXI**: Em busca do tempo entendido. Campinas. Papirus. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Vozes. 2011.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

O ENSINO DE HISTÓRIA, PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA

Antônio Alves Bezerra⁷⁸

Sheyla Jayane Tavares Lins⁷⁹

⁷⁸ Graduado em História pela Unesp/Assis; mestrado e doutorado em História pela PUC/SP; atualmente é docente dos cursos de História Licenciatura e do PPGH/UFAL. antonio.alves@ichca.ufal.br.

⁷⁹ Graduanda em História - Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas, Bolsista de Iniciação Científica CNPq. E-mail: Sheyla.lins@ichca.ufal.br.

O escrito busca compreender e problematizar as relações estabelecidas entre os professores, o ensino de História e as ferramentas digitais utilizadas no ensino em ambiente remoto por conta da pandemia do Covid-19. Com os métodos utilizados e as razões que permearam seus usos e não usos, evidenciando técnicas e estratégias utilizadas nas escolas pelos professores alagoanos. Nota-se que a autonomia dos professores naquele momento e a responsabilidade dos estudantes com acesso às tecnologias apoios que parte deles tiveram naqueles fatídicos anos de 2020 e 2021 ao enfrentarem o desafio de estudarem em ambiente remoto de ensino.

Desta feita, as reflexões aqui exaradas são resultado da pesquisa intitulada: “Saber e o Fazer dos Professores de História nas Escolas de Alagoas: Análise dos Relatórios de Estágio Supervisionado IV: 2017-2022”. Não obstante a partir da análise dos relatórios/memoriais de Estágio Supervisionado IV produzidos pelos estudantes do oitavo período do curso, no formato muito próximo de um memorial, evidenciou-se dados acerca do acesso à educação e forma de enfrentamento dos desafios das escolas diante da realidade que se tinha. Para tanto, fez-se uso de uma abordagem metodológica mista de análise versando uma melhor quantificação das ferramentas, seus usos e aplicações nas mais variadas realidades das escolas do estado, sobretudo, na capital grosso modo em que sua maioria está alocada.

Para Dourado; Siqueira (2020, p. 845): “O trabalho do professor também é recobrado no contexto da pandemia. Há, nesse cenário, um discurso da incompetência, do fracasso, da individualização e, paradoxalmente, da responsabilização do professor”. Naquele cenário, buscou-se dentre outras questões, entender a relação estabelecida entre os professores, o seu trabalho e as ferramentas digitais por eles utilizadas no ensino remoto excepcional. Por seu turno, Imbernón (2011, p.35) já ponderava no início da segunda década do Século XXI que existiria um excesso de responsabilidade atribuída ao docente que dificultava a delimitação das “funções profissionais” elevando “substancial mudança da profissionalização”.

Assim, o excesso de mudanças exacerbadas, revelam as delimitações da docência nos tempos atuais fortemente marcadas por tensões políticas de muitas matizes. As responsabilidades atribuídas aos professores são elevadas demais, segundo dados extraídos de relatório de estágio, RD20.1: “professores disseram que a crise de ansiedade é algo comum entre eles desde o início da pandemia”. Ao relatar essa colocação do professor regente, a graduanda observa que no momento em que fez a regência de aulas de história se sentia tão pressionada que também teve crise de ansiedade antes das aulas acontecerem. No relatório da pesquisa intitulado: “*Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes*

estágios do Coronavírus no Brasil” executado pelo Instituto Península em 2020, figura o dado de que 67% dos professores entrevistados tinham se sentido ansiosos durante a pandemia.

Além disso, a autora do relatório de Estágio supervisionado RD20.1 também relatou que durante as aulas, os coordenadores pedagógicos ficam entrando na sala *online* e se “intrometiam”, muitas vezes na condução das aulas e chamavam a atenção de alguns alunos, prática que demonstrava que a sala de aula ambientada pela tecnologia não era um espaço tão delimitado assim. Dourado; Siqueira (2020, p.846), explicam que os “processos de cerceamento da autonomia docente no que diz respeito ao processo formativo de ensino não só em relação à definição dos conteúdos curriculares, mas também, e principalmente, nas dinâmicas curriculares por ele desenvolvidas”. Diante disso, entende-se que além da ruptura trazida para o ensino dado ao processo de distanciamento social, aquele momento também pode ser percebido como momento de perdas de autonomia diante da concepção ampliada do espaço em que as aulas ambientadas pela tecnologia foram desenvolvidas por meio de plataformas digitais, inviabilizando a noção de poder em sala de aula e de suas relações sociopolíticas nos fazeres da docência. Ao ambientar as aulas fora das classes comuns do ponto de vista físico, as escolas desenvolveram dentro de suas possibilidades algumas estratégias para desenvolver o ensino e reduzir a exclusão de muitos estudantes, especialmente quando fizeram uso de ferramentas digitais para a mediação de conteúdos promovendo o conhecimento mesmo com o distanciamento social. Utilizando-nos das informações contidas nos relatórios de estágio notou-se que dentre as ferramentas mais utilizadas, foram *Google Meet* com 34% das experiências de ensino de história em ambiente remoto de aprendizagem, seguido pelo uso do *WhatsApp* com uso de 25% das experiências didáticas de ensino e aprendizagem.

Foi uma forma de amenizar o processo de exclusão dos estudantes de escolas públicas levando os estudantes a interagir com outros estudantes e com seus professores. A pesquisa revelou, ainda, o uso de outros materiais para viabilizar as aulas, inclusive impressos com cerca de 25% das experiências apuradas para os estudantes que não tinham acesso ao ambiente remoto de aprendizagem. Outra plataforma utilizada pelos professores foi o *Google forms* com cerca de 8% de uso e desenvolvimento de ações didáticas. Por fim, o uso de canal no *Youtube*, utilizado como instrumento de avaliação figurando como o segundo meio de disponibilidade das aulas ministradas em ambiente remoto de aprendizagem e que não puderam ser acompanhadas ao vivo pelos estudantes. Assim, pondera-se que as aulas *online*

não foram tão homogêneas, carecendo de domínio de várias outras ferramentas por parte dos professores e estudantes.

Quanto aos usos do *WhatsApp*, constatou-se formas divergentes de trabalhar com a mesma ferramenta, para alguns casos a ferramenta serviu como de comunicação entre professores e alunos, no sentido de manter uma interação e uma proximidade entre ambos. Contudo, em outros casos o aplicativo foi usado como a própria sala de aula, quando se utilizou de imagens, mensagens, *links* e áudios para realização das aulas de história. A razão disso, segundo o relatório RF20.1, foi:

[...] aplicar aulas através do aplicativo *Google Meet* não foi possível devido a grande instabilidade da *internet* dos poucos alunos que tinham acesso a ela, a maioria não possuíam, sobretudo, porque viviam em lugares bastante afastados da cidade em o acesso era indisponível, por esse motivo nos limitamos a usar somente o *WhatsApp*.

Em consonância com o trecho de relatório apontado pelo graduando, os dados da pesquisa *TIC Kids online Brasil*, realizada em 2019 que buscou coletar dados quanto ao acesso à *internet* por crianças e jovens em idade escolar ao fazerem uso das mesmas nas aulas. Os dados obtidos nesta pesquisa demonstraram que a democratização da *internet* no Brasil pode ser considerada uma falácia, quando apontou que entre os brasileiros de 9 a 17 anos, cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes vivem em residências que não tem disponível a *internet*, e que 58% dos brasileiros nesta faixa etária tem como meio de acesso apenas o celular.

Na coletânea de textos intitulada “Vozes da Pandemia” da Universidade Federal de Alagoas, Bezerra (2021) apresenta percepção dos professores de História e coordenadores pedagógicos de escolas de São Paulo e Alagoas sobre o momento pandêmico ocasionado pelo Covid-19 vivenciado por todos nós no limiar do fatídico ano de 2020. O escrito, intitulado “O ensino.com no contexto da pandemia da Covid-19: percepção de coordenadores-pedagógicos e professores de história”, aponta, dentre outras questões de cunho puramente metodológico, a questão do acesso dos docentes a tecnologia, a habilidade para uso e o apoio oferecido pelas redes de ensino para as suas questões psicoemocionais.

Por fim, além das dificuldades encontradas no uso da plataforma de *WhatsApp*, pode-se constatar, ainda, a baixa participação dos estudantes nas aulas ministradas em ambiente remoto, considerando participação efetiva de tão somente seis estudantes e em outros casos, apenas doze.

Por último, as reflexões aqui exaradas nos levam a compreender a fragilidade do ensino ambientado em plataformas digitais de aprendizagem, ou melhor, ensino online como ficou conhecido durante os dois anos terríveis da pandemia (2020/2021). Essa experiência marcará não apenas os graduandos [futuros professores/as], igualmente, marcará os estudantes e professores da Educação Básica. Pois, a pandemia do Covid-19 deixará muitas sequelas, sobretudo na formação inicial de professores, informação fortemente demarcada nos Relatórios de Estágios e em referências produzidas em igual período em que a pandemia assolava o planeta, assim como a pandemia da desinformação e negacionismo que todos nós observamos. Notamos as fragilidades da educação, mas também nos certificamos de sua força, de sua capacidade de se reinventar um dia após o outro, marcados fortemente por incertezas! Destarte, esperamos que tendo analisado amostras de relatórios de Estágio Supervisionado em história produzidos por graduandos no interstício de 2021 a 2022 possam colaborar nas reflexões sobre ensino e formação de professores nesses tempos de pandemias.

Referências

BEZERRA, Antônio Alves. O ensino.com no contexto da pandemia da Covid-19: percepção de coordenadores-pedagógicos e professores de história. In: ALMEIDA, Anderson da Silva. **O Que vamos contar?: Vozes da Pandemia: uma ação de documentar relatos sobre os impactos da Covid-19 em Alagoas (2020).**Maceió, AL: EDUFAL, 2021.

CETIC. **TIC Kids Online Brasil**. 2019. Acesso em: 10/04/2022. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/>>.

DOURADO, Luiz Fernandes. SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n 30, p. 842-857, set/dez. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2011.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil estágio intermediário*. Relatório de maio de 2020.

RD20.1. **Relatório memorial**. Semestre 2020.1, UFAL, 2021.

RF20.1. **Relatório memorial**. Semestre 2020.1, UFAL, 2021.

O GOLPE DE 2016 COMO TEMA DIFÍCIL: GOLPE E *IMPEACHMENT* EM JORNAIS DA MÍDIA HEGEMÔNICA E SUAS FORMAS DE APRESENTAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD/ENSINO MÉDIO (2018)

Bruna Santana Pasda⁸⁰

Denilson Roberto Schena⁸¹

Thiago Augusto Divardim de Oliveira⁸²

Objetivos

Entre os objetivos do presente texto está a expectativa de responder a seguinte questão: por que as democracias da América Latina parecem tão frágeis?”. Esse questionamento surgiu em meio às discussões do projeto de pesquisa intitulado “APRENDIZAGEM HISTÓRICA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: TEORIA, FILOSOFIA E PRÁXIS – POSSÍVEIS ABORDAGENS REFERENTES A TEMAS SOCIAIS CONTROVERSOS” quando se fez necessário definir um recorte da pesquisa. A partir desta indagação procuramos desenvolver um processo de revisão bibliográfica a respeito dos temas sociais controversos, história difícil, sensível ou sobrecarregada, assim como possibilidades de relação com aspectos da história brasileira. Como forma de encaminhamento para obter possibilidades de respostas ao questionamento central optamos pela realização de um recorte temático, ou seja, procurar explicações a partir do contexto do golpe de 2016 em relação ao governo da presidenta Dilma Rousseff. Entre os objetivos figura a compreensão deste acontecimento, o golpe de 2016, também referenciado como *impeachment*, como potencial história difícil que deverá ser abordada em relações de ensino e aprendizagem histórica.

Metodologia

⁸⁰ Estudante do IFPR (Campus Curitiba) e integrante do projeto de pesquisa “APRENDIZAGEM HISTÓRICA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: TEORIA, FILOSOFIA E PRÁXIS – POSSÍVEIS ABORDAGENS REFERENTES A TEMAS SOCIAIS CONTROVERSOS”, e-mail: brunapasda5@gmail.com.

⁸¹ Professor do IFPR (Campus Curitiba) desde 2009, Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e vice coordenador do projeto supracitado, denilson.schena@ifpr.edu.br

⁸² Professor do IFPR (Campus Curitiba) desde fevereiro de 2013, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, pesquisador do LAPEDUH – UFPR desde 2010, e-mail: thiagodivardim@gmail.com

como aspecto metodológico foi definido um processo de pesquisa com base em matérias de jornais da mídia hegemônica brasileira (O Globo e Estado de São Paulo) como forma de identificar que elementos podem figurar no âmbito da Cultura Histórica (RÜSEN, 2014) sobre o fato discutido na pesquisa. Para estabelecer um recorte temporal na construção dessas ideias foram analisados os editoriais dos referidos jornais, assim como o caderno de política das datas (17 de abril – abertura do processo de *impeachment*; 12 de maio – afastamento da presidenta – e, 31 de agosto – data da cassação do mandato). Além do levantamento das fontes que resultaram em um total de 160 textos (editoriais, de opinião e do caderno de política), também procuramos realizar um processo de análise de conteúdo inspirado em Lawrence Bardin (1977).

Resultados

Com base na análise de conteúdo foi possível identificar quatro categorias resultantes da pesquisa, são elas: a demonização do PT (Partido dos Trabalhadores); personalismo; *impeachment* como justificativa econômica e o *impeachment* como contragolpe. Além da definição das categorias, os resultados foram organizados em tabelas que demonstram fragmentos do texto que evidenciam a relação com a categoria, assim como a autoria e a localização do texto nos jornais. Além das tabelas e das definições de categorias, foram realizadas pesquisas sobre conceitos que auxiliam a compreensão do momento histórico recente da história do Brasil e da América Latina, tais como o “neogolpismo”, “golpes *light*” ou “desestabilização moderna” (LEMOINE, 2014). Conceitos como estes ampliam a compreensão das democracias na América Latina, assim como permitem estabelecer uma relação entre a história nacional e elementos da História, pensada aqui como história geral, ou elementos da totalidade histórica.

Conclusão

Com base nessas discussões foi possível constatar que, entre os elementos que poderão figurar nas consciências históricas de estudantes que em um futuro próximo estudarão os acontecimentos da história do Brasil em 2016, poderão aparecer ideias que não dão conta da complexidade desse passado recente, cabendo assim aos professores e professoras realizarem processos de intervenção no sentido de ampliar a quantidade de informações e a qualidade do pensamento a respeito desses elementos nas relações de ensino e aprendizagem da história. A partir disso, foi possível apontar que os Livros Didáticos de História do Programa Nacional

do Livro Didático (PNLD) de 2018 não tiveram tempo suficiente para incorporar elementos mais recentes dos desdobramentos do golpe de 2016, assim como apontamos a crítica relacionada a Reforma do Ensino Médio caracterizada na lei 13.415/2017 que diminui as aulas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, reunindo sob a perspectiva de uma genérica disciplina de ciências humanas, reduzindo as possibilidades de compreensão deste fato histórico, assim como de muitos outros que poderiam contribuir para a ampliação das compreensões sobre a política e a sociedade em que vivem os jovens estudantes do Ensino Médio no Brasil.

Referências

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas, Seminário Caico, 2014.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em 21/05/2022.

BORRIES, Bodo von. Jovens e consciência histórica. Curitiba, W. A. Editores, 2016.

LAMBERT, ADAM. A onda Rosa. Le Monde Diplomatique Brasil, 2010. Disponível em: < <https://diplomatique.org.br/a-onda-rosa/> > A onda rosa - Le Monde Diplomatique. Acesso em: 01/11/2021.

LEMOINE, Maurice. América Latina: “golpes light” e desestabilização moderna. Le Monde Diplomatique Brasil, 2014. Disponível em: América Latina: <https://diplomatique.org.br/america-latina-golpes-light-e-desestabilizacao-moderna/> Acesso em: 29/11/2021.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. Fontes Impressas. TEXTO.

MACHADO, Amália. Análise de Conteúdo da Bardin em TRÊS ETAPAS SIMPLES! Acadêmica, 2021. Disponível em: <https://www.academicapesquisa.com.br/post/an%C3%A1lise-de-conte%C3%BAdo-da-bardin-em-tr%C3%AAs-etapas-simples>. Data de acesso: 18/02/2022.

RÜSEN, Jörn. RAZÃO HISTÓRICA. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília, 2001: Ed. UnB.

RÜSEN, Jörn. CULTURA FAZ SENTIDO. Orientações entre o hoje e o amanhã. Petrópolis, 2014: Vozes.

RÜSEN, Jörn. TEORIA DA HISTÓRIA Uma teoria da história como ciência. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Curitiba. 2015: Ed. UFPR.

RÜSEN, Jörn. APRENDIZAGEM HISTÓRICA: fundamentos e paradigmas. Curitiba, 2012: W.A. Editores.

OLIMPÍADA OCHE E O LETRAMENTO HISTÓRICO, UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Carlos Bezerra Rodrigues⁸³

Keile Socorro Leite Felix⁸⁴

A temática de nossa pesquisa parte do interesse em compreender como podemos trabalhar o processo de letramento histórico utilizando o contexto da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE), a primeira olimpíada interdisciplinar realizada no Estado do Ceará, baseada em competições nacionais como a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e a Olimpíada GeoBrasil. A OCHE busca ampliar o conhecimento dos alunos por meio de provas e atividades que relacionem os aspectos ligados à história, geografia, artes, sociologia e filosofia.

Objetivamos, assim, discutir a influência da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE) no processo de letramento histórico e na aquisição de consciência histórica em alunos do ensino fundamental - Anos Finais, da Rede Municipal de Fortaleza-CE.

A escolha da OCHE se deu por conta do período de sua realização e pela sua semelhança estrutural com a ONHB. Nesse modelo de olimpíada, a prova possui quatro itens, mas, diferente de outras propostas, nesse modelo não há apenas uma resposta correta. Sua pontuação varia entre 0, 1, 4 e 5. Os participantes se organizam em equipes compostas por três alunos da mesma escola e cada equipe tem um professor orientador da área de ciências humanas.

A olimpíada é composta de quatro fases, sendo as três primeiras online e a última presencial. Destacamos dois pontos relevantes em torno de sua pontuação: Em primeiro lugar, a possibilidade das equipes se depararem com questões que possuem mais de um item correto,

⁸³ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, professor da Rede Municipal de Fortaleza. E-mail: geovaniocarlos@gmail.com.

⁸⁴ Mestre em História Social pela Universidade Federal do Ceará, professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. E-mail: keilesocorro1983@gmail.com.

o que leva aos alunos parar para refletir acerca da complexidade do conhecimento histórico e a escolherem a opção que considerem mais completa a fim de avançarem para a etapa seguinte. Em segundo lugar, o que mais nos interessa na investigação em torno dessa característica é entender como podemos, por meio de questões que desafiam aos alunos a construção de um saber mais elaborado, auxiliá-los a construir o conhecimento histórico por meio da formação de conceitos e resolução de questões dessa olimpíada acadêmica.

Nossa hipótese está centrada em entender se a participação nas atividades de estudo e na realização de etapas da OCHE pode proporcionar aos alunos uma visão mais ampla em relação à leitura de fontes históricas, além de ampliar sua capacidade argumentativa promovendo aprendizagens significativas, ampliando, assim, seu nível de consciência histórica, e lhe permitindo conhecer e intervir na sociedade em que vive com maior criticidade.

O letramento, em sua concepção mais geral, ganha espaço nas pesquisas acadêmicas brasileiras entre as décadas de 1980 e 1990. Destacamos, nesse período, os estudos de Kleiman (1995) e Soares (2012), ainda que apresentem perspectivas diferentes desse conceito. Para Angela Kleiman (1995), o letramento está associado aos aspectos sociais da língua escrita; enquanto para Magda Soares (2012) o processo de letramento é resultante da ação de ensino e aprendizagem em leitura e escrita. Ou seja, é o resultado da ação de “letrar-se”, ou o ato de tornar-se letrado. Assim, o letramento é a ação de saber ler e escrever associado à visão que se tem do mundo à sua volta, por meio de seus códigos, símbolos e por meio da diversidade textual. Esse fenômeno se manifesta por meio da multiplicidade de práticas letradas, sejam elas reconhecidas ou não pela sociedade, o que chamamos de letramentos múltiplos (ROJO e MOURA, 2012).

Buscando dialogar com as escolhas metodológicas, trabalharemos a ideia de leitura de mundo e leitura da palavra em Paulo Freire e Donald Macedo. Associaremos esses conceitos ao de palavras geradoras (FREIRE e MACEDO, 2011). Tendo em vista que associamos essa bibliografia ao processo de construção do conhecimento coletivo entre os alunos.

Com relação ao conceito de Letramento histórico, dialogamos com a tradição ibérica, onde o termo deriva do que os portugueses chamam de "Literacia Histórica" assim como definido por Isabel Barca. Para a pensadora, o ato de ler não está ligado apenas a competências de leitura e compreensão linguística, mas sim a leitura de mundo e a abrangência da vida em seus múltiplos aspectos. Sendo assim o processo de letramento associado ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado, construídas em contato com uma multiplicidade de fontes (BARCA, 2006).

Peter Lee contribui para os debates e definições do conceito, o compreendendo como um processo que potencializa a visão de mundo de crianças e adultos, colaborando para que os sujeitos abandonem um modo de pensamento histórico pautado no presente instantâneo.

Nossa pesquisa aconteceu em uma escola da Rede Municipal de Fortaleza (CE), no ano de 2019. No contexto do surgimento da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE), realizamos o convite para os alunos do oitavo ano do ensino fundamental. Ela foi realizada durante o “Clube de Aprendizagem”, atividade pedagógica que funciona nas escolas municipais como quinto tempo de aula. A escolha dos alunos que participaram da pesquisa foi feita através da adesão ao projeto de preparação para as olimpíadas.

Durante o processo de inscrição, tivemos a adesão de sete alunos ao projeto, mas conseguimos inscrever apenas quatro na competição. Assim, optamos pela preservação do grupo, determinando que todos os participantes, inscritos ou não, respondessem às questões. Desta forma, tivemos a condição de observar como o grupo discutia e dialogava com cada questão, sentindo as dificuldades e percebendo como os alunos constituíam suas pesquisas para resolução da prova. Tendo participado da primeira fase, os alunos se reuniam aos sábados na escola para a resolução das questões e envio da prova. Cada questão era debatida por todos.

Na primeira fase, constatamos que 50% das questões obtiveram êxito em indicar o item que valia cinco como o mais correto, 25% corresponderam a segunda mais assertiva, que valia quatro, e 12,5% corresponderam às questões que valiam apenas um ponto e zero. Ter duas questões com as notas mais baixas acenou para o processo que vivíamos.

Entre as oscilações da rede e as pesquisas nos celulares, conseguimos obter na primeira fase a nota de 78,666667, o que nos garantiu na segunda fase. Ambas as fases contaram com quinze questões.

A nota da segunda etapa foi 233,333334. Sendo o somatório das duas fases e tendo a segunda etapa um peso dois, percebemos que o nosso rendimento isolado nessa etapa foi em torno de 75,2. Nota próxima do rendimento da segunda fase é justificada com uma margem de acerto entre cinco e quatro, mais equilibrada do que a fase anterior.

Por mais que os debates fossem acalorados, esbarramos na limitação de escrita dos alunos ainda em formação fundamental. Tendo o texto suas limitações, o que mais dificultou foi não ter na escola um computador com algum programa capaz de realizar a edição em formato de folder. Além disso, todos os alunos desconheciam esse tipo de publicação. Mesmo sendo a atividade mais trabalhosa, conseguimos enviar o que foi solicitado na terceira fase e

obtivemos um percentual geral de 500,213334. O que não foi capaz de nos levar para a final da olimpíada.

Apontamos como motivo para o sucesso desse experimento a participação por adesão ao projeto preparatório, a capacidade dos alunos em assimilar as habilidades de compreensão com as fontes, exercendo, assim, um processo de letramento histórico, capaz de ser comprovado por meio da resolução das questões já apresentadas.

Claro que encontramos diversas limitações, tanto na proposta quanto no processo de execução. Como o pouco espaço que as escolas regulares têm para o desenvolvimento de projetos acadêmicos ou a falta de recursos tecnológicos, já que tratamos de uma competição de caráter virtual em três das suas quatro fases. Entendemos também que essa pesquisa, por ser preliminar, precisa ter prosseguimento. Contudo, o que podemos constatar é que o processo de preparação e participação nessa competição elevou o nível de percepção histórica dos alunos, o que ficou evidenciado na resolução das questões e na classificação para fases avançadas.

Referências

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, [..] p. 93-112, mar. 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545/4059>>. Acesso em: 27 out. 2019.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, p. p. 131-150, mar. 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>>. Acesso em: 27 out. 2019.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n. 7, p. 27-36. oct. 1992.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

OS FOLGUEDOS POPULARES ALAGOANOS: E O ENSINO DE HISTÓRIA

Adriana da Conceição Nascimento
LAPPEHIS/UFAL

Rayane dos Santos Lima

Resumo

Este artigo surgiu da experiência da oferta eletiva, que faz parte do componente extracurricular do Ensino Integral da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC. O tema escolhido para ser trabalhado foi a “História da formação da Cultura alagoana”, proposto pela professora de História. Ele foi desenvolvido dentro da disciplina de História, trabalhando especificamente a história da formação de Alagoas, utilizando os folguedos populares como mecanismo de ensino aprendizagem, no processo de construção da cultura alagoana, assim, contribuindo para a consciência histórica. O objetivo deste trabalho é discutir os folguedos populares como cultura histórica e aprendizagem histórica, a partir das práticas e metodologias de ensino. Este trabalho foi desenvolvido em sala de aula, na turma do 2^a ano do ensino médio, da Escola Estadual de Ensino Integral Joaquim Diegues, localizada na cidade de Viçosa – AL, 4^a gerência. As aulas foram desenvolvidas a partir de mapeamentos dos folguedos alagoanos, produção de vídeos, a partir do hino do Estado de Alagoas, poemas de artistas alagoanos, bibliografia referente à historiografia e também da historiografia alagoana. Portanto, compreender esses folguedos como mecanismo para aprendizagem na construção da consciência histórica, e na história da cultura local.

Palavras-chave: Ensino; consciência histórica; cultura; folguedo; História de Alagoas.

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO: ESPAÇO DE DISPUTA PARA O PROFESSOR DE HISTÓRIA?

Márcia Santos Severino⁸⁵

Objetivos

⁸⁵ Mestranda em Ensino de História pela Universidade Federal de Goiás; Professora de Filosofia e História da rede pública de ensino do Distrito Federal; E-mail: marcinhafilosofia@gmail.com

A partir do ano letivo de 2022 o chamado “Novo Ensino Médio” (lei 13.415/2017 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação) foi implementado nas escolas do Brasil de maneira sistemática. Depois de falhas de comunicação, falta de debate com a comunidade escolar e uma gama de dúvidas em relação ao assunto, as escolas foram surpreendidas por diversas mudanças como a diminuição da metade da carga horária da maioria das disciplinas “convencionais” que agora são chamadas de Formação Geral Básica e a inserção de um chamado “Itinerário Formativo”. Tal itinerário seria constituído por uma língua estrangeira (inglês ou espanhol), pela disciplina norteadora chamada “Projeto de Vida” e por uma série de “disciplinas”, propostas pelos próprios professores, que teriam a função de compor o restante da carga horária dos estudantes. Esse itinerário seria escolhido pelo corpo discente das escolas de acordo com seus interesses e com a estruturação de seu projeto de vida feita na disciplina norteadora supracitada.

Nas diversas secretarias de educação em todos os estados do país foram realizados cursos de formação de professores com vistas a levar a uma compreensão do funcionamento do novo ensino médio, sem espaço para questionamento acerca de sua implementação. Nessas formações os professores eram levados a “criar disciplinas eletivas” com base em seus conhecimentos prévios. Na secretaria de educação do Distrito Federal, por exemplo, era enfatizado que a disciplina deveria possuir tema que despertasse “o interesse dos alunos” sem, no entanto, uma discussão aprofundada sobre o que consistiria tal interesse em um claro reducionismo de que isso se restringiria às novas tecnologias.

Aos professores que lecionam história cabe ainda mais dúvidas: com queda da metade da carga horária da disciplina, é possível utilizar o espaço dos itinerários formativos como uma proposta de resistência a um novo ensino médio que possui claramente a visão educacional e influência dos Reformadores Empresariais da Educação do país?

Metodologia

Para chegarmos ao menos a chaves de interpretação que possam dar conta das respostas de tais perguntas é interessante que o professor de história se debruce sobre conceitos e categorias importantes de pesquisa que nos últimos anos tem permeado as discussões acerca do que convencionou-se chamar de ensino de história.

Dentro dos diversos debates teóricos que se instauraram a partir principalmente dos anos de 1990 acerca de questionamentos em torno da disciplina de história e mais de um

século e meio de sua implementação no Brasil (que sempre teve como norte a formação da ideia de nação brasileira integrada racialmente, com uma visão da colonização como missão civilizatória e formação de cidadãos e corpos dóceis para exaltar a pátria) há uma perspectiva que aqui será apontada como norteadora para o debate acerca da disputa dos Itinerários Formativos para o professor de história. Essa perspectiva é a da Didática da História.

A Didática da História no Brasil a partir do fim da ditadura militar, onde diversas demandas de rupturas no seio da sociedade brasileira demandam também mudanças no paradigma educacional, também sofreu sua virada paradigmática no país assumindo a necessidade de que a disciplina história rompa com permanências relacionadas a formação de cidadãos exaltantes da pátria para a formação de uma consciência histórica na massa de estudantes brasileiros. A partir dessa perspectiva será construída a análise.

Como já mencionado, os Itinerários Formativos são “disciplinas” criadas pelos próprios professores do ensino médio e são definidos pela própria comunidade escolar. Há dois sites de referência que divulgam itinerários prontos que serão utilizados para a pesquisa. São eles: Base de Itinerários e Catálogo de Eletivas do Novo Ensino Médio.

O site Base de Itinerários tem sido divulgado para professores da rede pública como referência para se encontrar diversas propostas de itinerários. O site é feito por uma ONG do Distrito Federal chamada “MeViro”.

No que tange ao site Catálogo de Eletivas do Novo Ensino Médio, este possui propostas exclusivamente feitas por professores do ensino médio da rede pública do Distrito Federal, propostas estas construídas no curso de formação realizado pela secretaria acerca do novo ensino médio. Uma das formas de avaliação do curso consistia na criação de Itinerários Formativos.

Resultados

Analisando-se ambos sites algo fica evidente: as propostas feitas pelos professores das secretarias estaduais possuíam muito mais inserção social, bem como maior preocupação com a ampliação da consciência histórica dos estudantes, sendo as propostas do site MeViro muito mais esvaziadas de uma teleologia para a formação de cidadãos questionadores e críticos. As chaves para o entendimento desse fenômeno podem ser encontradas em Schmdit (2019) quando aponta que:

Essa matriz (da didática da história) sugere uma imprescindível relação entre a vida prática e os sujeitos (professores e alunos) e a ciência da história, quando propõe um processo de ensino a partir do diálogo entre as condições

e as necessidades de aprendizagem dos sujeitos. Estes são o ponto de partida e de chegada do ensino da história, partindo da necessidade e interesse dos sujeitos, sempre relacionados com o mundo onde estão e podem estar envolvidos (SCHMDIT, 2019, p. 26, tradução nossa).

Assim, observa-se que o professor de história, mesmo que não possua o conhecimento teórico da matriz referencial da didática da história, possui os elementos essenciais para a produção de Itinerários Formativos em interlocução com esta matriz dada sua condição de conhecedor do ambiente escolar onde está inserido, bem como das necessidades oriundas da comunidade em que trabalha.

Conclusão

A conclusão mais importante a qual se chega nessas breves análises preliminares é que, dadas as atuais correlações de forças dentro do campo educacional brasileiro em que Reformadores Empresariais da Educação estão ocupando nossos espaços de formação educacional, a esfera dos Itinerários Formativos precisa ser instrumentalizada pelos professores de história de forma crítica e alinhada com a perspectiva do conceito de consciência histórica e com a formação da competência de geração de sentido através da narrativa histórica, que é o núcleo da matriz da Didática da História. Questiona-se agora de que maneira isso poderia ser feito? A perspectiva usada para a preparação desses itinerários será a da Aula Histórica (SCHMDIT, 2019), metodologia presente em alguns currículos escolares da rede estadual de ensino do Paraná e na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Referências

BASE DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS. *Base de Itinerários Formativos*. Disponível em: <https://www.basedeitinerarios.com.br/>, 2022.

CATÁLOGO DE ELETIVAS DO ENSINO MÉDIO. *Catálogo de Eletivas do Ensino Médio*. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.se.df.gov.br/eletivas2022/Eletivas?authuser=0>, 2022.

CERRI, Luís Fernando. *Um lugar na História para a Didática da História*. História & Ensino, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

MEVIRO. *Meviro*. Disponível em: <https://www.meviro.org/>, 2022.

NAVE. *Oi Futuro*. Disponível em: <https://oifuturo.org.br/programas/nave/>, 2022

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate*. Historia y Espacio, vol. 15, nº 53. Cali, Colombia. Julio – Diciembre.

OS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 2º ANO (2013): UMA REFLEXÃO SOBRE AS SUGESTÕES DE FILMES

Brena Sirelle Lira de Paula⁸⁶

Objetivos

Objetivo Geral

- Apresentar como os negros estão associados ao livro didático do 2º ano (2013), tendo como foco principal as sugestões de filmes e vídeos.

Objetivos Específicos

- Identificar nas sugestões de filmes e audiovisuais que abordem temas sobre os negros na História;
- Analisar os filmes identificados;
- Problematizar as sugestões de filmes e audiovisuais nos livros didáticos em conteúdos referentes a representação dos negros na História.

Metodologia

Este trabalho visa apresentar as sugestões de filmes e audiovisuais contidas em dois livros didáticos de História do 2ª Ano do Ensino Médio, sobre os conteúdos referente a representação dos negros na História. Para realizar essa apresentação, são utilizados dois livros didáticos, são eles: *História: Sociedade e Cidadania* (BOULOS, 2013) livro de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2013) e *História em Movimento* (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013) Alfredo Boulos Junior (2013), cujo livros didáticos são bastantes utilizados nas escolas públicas, sendo assim, livros de referência para muitos estudantes e professores.

Neste estudo iremos trabalhar com as sugestões de filmes ou de vídeos nos capítulos ou subcapítulos sobre “O tráfico negreiro e a Escravidão”, na qual são conteúdo da proposta curricular do 2ª ano do Ensino Médio. Escolhemos essa temática por conta da necessidade de

⁸⁶ Mestranda em História pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL e acadêmica em Ciências Sociais (Bacharelado) pela mesma instituição. E-mail: brenasirelle@gmail.com.

tornar as aulas sobre a África ou os Afrodescendentes mais agradável. Alguns estudos mostram que muitas vezes as crianças e a juventude afrodescendentes não se auto-declaram como negras, visto que, na maioria das vezes são retratados (seja na mídia ou até mesmo nos livros didáticos) como grupos socialmente negativos, vinculados à pobreza, à violência, submissão⁸⁷, etc. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013). Ciente disso, pretendo realizar uma análise e identificar esse tipo de problema nas sugestões dos filmes e vídeos presente nos livros didáticos História de Boulos (2013) e Azevedo; Seriacopi (2013). Além disso, esse estudo também viabiliza a Lei nº 11 645/2008, que trata da obrigatoriedade da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar.

Resultados

A importância do livro didático reside na explicação, organização e sistematização dos conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica, incluindo também métodos de aprendizagem da disciplina. O livro didático tem sido o principal responsável pela concentração dos conteúdos históricos escolares (BITTENCOURT, 2009). A riqueza de informações presente no livro didático de História não pode passar despercebido. São várias fontes que podem ser trabalhadas em sala de aula, entre elas estão: fotografias, imagens, picturais, textos, relatos, citações, biografias, tabelas, mapas, tirinhas de quadrinhos, charges, gráficos, sugestões de filmes, documentários, sites, livros, museus virtuais, jogos eletrônicos, brincadeiras, atividades, entre outros. Conforme afirma Olgário Vogt e Meline Brum (2016, p. 56):

O livro, além de conteúdo, traz exercícios e testes a serem aplicados aos alunos, propostas de como trabalhar determinada temática, reunindo, em um único suporte, imagens, documentos, ilustrações e mapas. *É um legítimo “auxiliar do professor” e objeto detentor da transposição didática do conhecimento histórico, da academia para a sala de aula, que convém ser apropriado pelo aluno. Nesse sentido, o livro, em algumas situações, é seguido ao pé da letra e seus conteúdos aplicados sem maiores questionamentos ou adaptações à realidade da turma e aos objetivos que deveriam ser propostos pelo professor (grifo nosso).*

Essa apresentação reflete especialmente os modos que os filmes são sugeridos nos livros didáticos de História. Compreendemos que nas aulas de História o passado é abordado em forma de fatos narrados, onde possam responder também às questões sociais e culturais mais atuais, ou seja, partem de problemáticas que incomodam no presente. Para isso, fazer o

⁸⁷ Na condição de escravidão, por exemplo.

uso de estratégias contribuem para expor os acontecimentos e responder às inquietações mais urgentes. Segundo o historiador francês Marc Bloch (BLOCH, 1982, p. 98), “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe sobre o presente”. Sendo assim, vale ressaltar que a História tem um duplo compromisso: com o passado e com o presente.

Conclusão

Na área da Educação os Livros Didáticos são um material importante para o bom andamento de uma aula. É evidente que o livro didático de História também é considerado um instrumento pedagógico de grande relevância, principalmente na educação pública, ao qual, muitas das vezes, é o principal material para consulta. Nesse sentido, é imprescindível interpretar o material imagético contido nos Livros Didáticos de História. As indicações de filmes ou de audiovisuais tornam-se também um material de orientação tanto para os alunos como para o professor, as ilustrações são também maneiras de narrar o passado e, sobre ele, ensinar. Acreditamos que o livro deve despertar nos alunos um interesse e motivação para agir no mundo em que vivem (AVEZEDO; SERIACOPI, 2013, p. 291).

Ao realizar a apresentação das sugestões de filmes que tenho temáticas associada aos negros, foi identificado que nos livros de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2013); e Alfredo Boulos Junior (2013), os negros tem maior participação em temáticas sobre o *Tráfico negreiro e a Escravidão*, assim os negros aparecem nas obras praticamente só durante a época da escravidão.

Acreditamos que, ao problematizar um tema tão sensível como a “Escravidão e o Tráfico negreiro”, estamos reforçando a consciência histórica. Compreendemos por consciência histórica a suma das “operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57) ou pelo “grau de consciência da relação entre o passado, o presente e o futuro” (ANGVIK; BORRIES, 1997 apud CERRI, 2010, p. 268). É importante levar em consideração que todo sujeito racional é capaz de possuir um grau de consciência da relação do seu presente com o passado (HOBBSAWM, 1998), que está diretamente relacionada com a vida humana prática.

Referências

AZEVEDO, Gislane Campo, SERIACOPI, Reinaldo. **História em Movimento: O mundo moderno e a sociedade contemporânea**. Ensino médio. 2 ed. São Paulo: Ática, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Cortez editora, 2009.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Zahar, 1984.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania: 2º Ano do Ensino Médio**. 1. ed. reformulada. São Paulo: FTD, 2013.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. Editora Companhia das Letras, 1998.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 2, n. 2, p. 163-209, 2009.

_____. **Razão Histórica** – Teoria da História: os fundamentos da ciência Histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. **História viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

VOGT, Olgário Paulo; DE BARROS BRUM, Meline. Escravidão e Negros em livros didáticos de História. **Revista Aedos**, v. 8, n. 18, p. 52-74, 2016.

OS TIPOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NOS JOVENS: UM OLHAR SOBRE OS ESTUDANTES DA 3ª SÉRIE DA ESCOLA ESTADUAL PROFA. MARIA MARGAREZ SANTOS LACET (2020 – 2021)

Beth Samara da Silva Lima⁸⁸

Objetivos

Geral

Analisar a formação da narrativa histórica dos estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Maria Margarez Santo Lacet, e quais os tipos de consciência histórica que esses jovens mais se apropriam.

⁸⁸ Graduanda em História Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. E-mail: bethsamaradasilva@gmail.com

Específicos

- 1- Estudar a forma com que os estudantes se apropriam da cultura histórica;
- 2- Identificar as formas de compreensão da História por esses estudantes;
- 3- Caracterizar quais níveis de consciência histórica os alunos mais se apropriam.

Metodologia

As fontes sobre as quais nos debruçamos foram aquelas produzidas pelos próprios alunos, dessa forma os trabalhos realizados no período da regência do Programa Residência Pedagógica entre o final de 2020 e início de 2021. No período em questão, ocorreu um dos momentos de maior incidência de proliferação do Covid-19 no Brasil e, em decorrência disso, as regências necessitaram ocorrer de forma totalmente remota e, dessa forma, contamos com uma vasta gama de fontes.

Entre essas fontes, estão as reconstruções da narrativa histórica elaboradas pelos alunos, bem como a resolução de atividades em plataformas digitais como o google *forms*. Além dessas, as aulas que no período da regência precisaram ser gravadas também constituíram importantes fontes pelas quais pudemos compreender a metodologia de ensino e sobretudo, a aprendizagem desses jovens.

Metodologicamente essas fontes foram analisadas através da concepção da consciência histórica criada por Jörn Rüsen no seu livro “O Desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: Uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral”, por meio do qual podemos perceber a própria conceituação de “aprendizagem histórica”, a qual seria aquela aprendizagem com o foco na formação histórica, partindo das demandas da vida prática dos estudantes, bem como o conceito de “consciência histórica” e seus diferentes níveis (tradicional, exemplar, crítica e genética).

De posse desses conceitos, nossas questões acerca da forma em que esses alunos compreendem e utilizam o conhecimento histórico seriam melhor respondidas. No mesmo autor também buscamos respaldo para compreender o conceito de “cultura histórica” do qual nos apropriamos para entender a relação simbiótica da história com a cultura, ou seja, a maneira pela qual a história é utilizada pelos meios culturais e reproduzidas pelos monumentos e senso comum, sendo a partir desses absorvida e recriada pelos alunos.

Compreendendo como esses estudantes relacionam o estudo das fontes históricas na sala juntamente com aquilo que eles já possuem de conhecimentos prévios, a pesquisa

empreendeu uma análise qualitativa da progressão do conhecimento histórico desses estudantes, através da obra “Progressão da compreensão dos alunos em História” do historiador Peter Lee, a qual parte da ideia de que os estudantes aprendem por meio de uma didática histórica própria e essa progressão não ocorre apenas pela mudança de seus estágios de formação ou idade, mas sim por meio de uma intrínseca relação com a vida prática, a cultura histórica e a análise de fontes históricas.

Assim, munidos da análise teórica das fontes por meio das construções metodológicas desses autores, acreditamos conseguir responder à pergunta central do projeto que é a de categorizar a consciência histórica desses discentes.

Resultados

Nossa pesquisa teve como foco a formação da consciência histórica dos estudantes, através de questões como: “De que forma esses estudantes entendem a história?” “Qual a relação que esses jovens fazem entre a narrativa histórica e a cultura histórica?” e “Qual o tipo de consciência histórica que esses estudantes mais se apropriam?” Esses são os principais questionamentos que procuramos responder ao longo da pesquisa e, portanto, foram importantes para a formulação dos objetivos que elencamos previamente.

Uma vez que nossa pesquisa ainda se encontra em um estágio incipiente não temos, no momento, respostas para todas as questões acima citadas, contudo acreditamos chegar a compreensões que poderão ser aprofundadas no prosseguimento da pesquisa. Contudo, algumas possíveis respostas já se mostram possíveis de observar.

A primeira questão que procuraremos responder é “De que forma esses estudantes entendem a história?”, isso porque acreditamos que a forma como o aluno entende a história e a importância que ele atribui a disciplina, refletirá no tipo de consciência histórica e dos usos do conhecimento histórico para sua vida prática. Segundo Rüsen, há quatro tipos diferentes de consciência histórica, as quais moldam a percepção do passado e, essa percepção nos move na tomada de atitudes morais e políticas no presente, bem como constrói uma determinada postura como relação ao futuro. Nesse sentido temos as consciências: tradicional, exemplar, crítica e genética. Para o autor:

“... A consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente.” (RÜSEN 2011. p.56).

Com relação a isso, elaboramos um questionário que buscava perceber quais eram os conhecimentos prévios dos estudantes, assim na primeira questão perguntamos: “Você gosta da matéria/disciplina de História? O que te faz gostar ou não dessa matéria? Explique de forma breve e objetiva”, todos os treze estudantes que responderam ao formulário afirmaram gostar da disciplina, com relação ao que faz da História ‘interessante’, alguns alunos responderam:

Aluno 1 *“Gosto, por que é a ciência que estuda os antepassados [sic], o modo de viver antigamente, política etc.”*

Aluno 2 *“Sim, gosto de compreender a evolução humana e das variadas culturas pelo mundo”*

Aluno 3 *“Eu gosto, e o motivo que me faz gostar é como a história pode ser usada nos dias atuais e trazer uma reflexão sobre o momento em que vivemos e como a história tende a de[sic] repetir.”*

Aluno 4 *“Amo história, é a minha disciplina favorita e com os professores estagiários ficou ainda melhor. O que me faz gostar é que estudando a nossa história poderemos desenvolver senso crítico, saber dos nossos antepassados e ter consciência de que somos o resultado deles, tanto pro lado bom como ruim, e se for ruim podemos rever essas ações e mudar o rumo da história que escrevemos de hoje por diante.”*

A partir de uma breve análise já podemos constatar a fluidez com que os estudantes compreendem a história, bem como aspectos importantes na própria percepção do seu uso. Assim demonstrando a multiplicidade de compreensão ou de não compreensão acerca do questionado.

Conclusão

Fica evidente as diferentes concepções dos usos da história pelos estudantes, percebemos visões históricas mais tradicionais, as quais cristalizam a história no passado, não conseguindo ver no presente, ou mesmo para o futuro utilização dos conhecimentos históricos, sendo esses úteis apenas para matar a curiosidade sobre um passado estático; observamos também construções que veem o estudo da história como de uma forma exemplar, ou seja, como a sociedade “evoluiu” ao longo do tempo fazendo um jogo entre as ideias de passado/decadência, futuro/progresso e a histórica como uma forma de não repetir os erros; há também aqueles que percebem a ligação entre o passado e o presente mesmo que numa aparente “repetição”; bem como respostas nas quais se é possível perceber a noção de que o

estudo do passado se realiza por meio do entendimento do presente e, contribui para alteração do futuro.

Assim, acreditamos que a partir dessa e de outras análises conseguiremos entender as formas nas quais a história é percebida, bem como a relação que estes fazem com a história, o presente e o futuro.

Referências

BORRIES, Bodo Von. **Jovens e Consciência Histórica**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. (org. e trad.). 1º reedição. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

Gago, M. (2020). **Opinião, ponto de vista e perspectiva - a construção da narrativa histórica e as questões de objetividade/verdade em História**. OPSIS, 20(1), 1–13. <https://doi.org/10.5216/o.v20i1.63859>.

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

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, Isabel (org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p. 13-27. (Portugal).

RÜSEN, Jörn. O Desenvolvimento da Competência Narrativa na Aprendizagem Histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ufpr, 2011. Cap. 5. p. 51-77.

SCHMIDT, Maria A. M. dos S. e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. (orgs.). Apresentação. In: **O que é Educação Histórica**. Vol 1. Coleção Ed. Histórica. Curitiba: W. A. Editores, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. **Revista História Hoje**, [S.L.], v. 5, n. 9, p. 31, 22 jul. 2016. Revista História Hoje. <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.232>.

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.

**PENSAMENTO HISTÓRICO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL
ACERCA DA ESCRAVIDÃO AFRICANA NO BRASIL**

Leidiane Alves Sousa de Jesus*⁸⁹

Maria Cristina Dantas Pina *⁹⁰

Edinalva Padre Aguiar*⁹¹

Objetivos

Este resumo tem por objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa em mestrado que está em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A investigação está inserida nas discussões sobre o ensino de História e mais especificamente dialoga com os referenciais da Educação histórica principalmente no concerne o debate acerca do pensamento histórico, consciência histórica, conceitos substantivos e os temas difíceis da história. Em específico trabalhamos com o conceito substantivo escravidão africana no Brasil e nosso intuito foi conhecer as ideias históricas que os estudantes apresentam sobre essa temática, ou seja, qual o sentido que atribuem a esse passado e das relações que estabelecem com o presente principalmente no que tange ao racismo no Brasil.

Sendo assim, para compreender como os estudantes do 9º pensam historicamente este conceito substantivo, procedemos com essa investigação e nos referenciamos no debate teórico acerca do pensamento histórico, dos conceitos substantivos e das discussões sobre aprendizagem dos temas considerados difíceis (traumáticos) ou controversos da História. Entendemos que pensar historicamente envolve a articulação entre conceitos substantivos e de segunda ordem, o que significa dizer que mais do que saber o conteúdo histórico é preciso que os estudantes consigam por meio “das operações mentais do pensamento histórico” produzir “uma compreensão da experiência temporal” sabendo desta forma explicar as relações constituídas no passado de maneira contextualizada, ou seja, inserida numa consciência histórico temporal em que passado e presente sejam articulados de maneira

⁸⁹ Mestranda em Educação no programa de Pós- Graduação em Educação (PPGed) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)- E-mail: leidianehistoria13@gmail.com.

⁹⁰ Doutora em História da Educação pela Unicamp (2009). E-mail: maria.pina@uesb.edu.br

⁹¹ Doutora em Educação pela Universidade federal da Bahia (2013). E-mail: edinalva.aguiar@uesb.edu.br

significativa dando espaços para o levantamento “de hipóteses para causas e consequências, em que mudanças e continuidades sejam identificadas e explicadas” (RIBEIRO, 2012, Pp.24).

Para Schmidt *et. al* (2018) a aprendizagem em torno dos temas difíceis da história encontra percalços na sua realização tais como: a insistência de um ensino pautado numa “cultura manualística” que se caracteriza pelo debate voltado para temas canônicos que dificulta na “organização de um sistema de pensamento histórico e a tomada de consciência da disponibilidade de diferentes interpretações sobre o passado”. (SCHMIDT, *et.al*, 2018, p.484)

Somada ao foco dado a esses conteúdos canônicos que ainda persiste no ensino de história, os autores mencionam também como entrave a essas discussões “o avanço de agendas conservadoras não só no Brasil, mas em nível mundial e que tem evidenciado” formas de censura à presença e ao tratamento de temas controversos na educação histórica das crianças e jovens”. (SCHMIDT, *et.al*, 2018, p.488). Desta maneira, trabalhar com os temas considerados difíceis da história do nosso país envolve um campo de disputas em que não podemos perder de vista como assevera os autores da função social que o ensino e o aprendizado histórico têm para a sociedade.

Referenciados no debate ensejado por Bodo Von Borries em pesquisa realizada com estudantes na Alemanha sobre o Holocausto (2011) os autores mencionam a complexidade do que seria a história difícil. O entendimento é que esta envolve “o sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto, mas que essas questões precisam ser aprendidas, levando-se em conta determinados problemas”. (SCHMIDT *et.al*, 2018 Apud, BORRIES, 2011).

No entanto, vale ressaltar que estes são propostos em seu conjunto por Borries (2011) com o intuito de que se perceba como eles podem ser aflorados no processo de aprendizagem histórica dos temas traumáticos, visto que possibilitam aos estudantes uma relação significativa entre o presente e o passado. No caso da história da escravidão africana no Brasil, certamente não podemos no presente, nos sentirmos culpados pelo viés da punição “individual e coletiva”. Contudo, refletir sobre esse processo envolve um “dar-se conta” (SCHMIDT, *et.al*, 2018, BORRIES, 20011) desse passado, que precisa ser não memorizado e sim compreendido e interpretado de modo que possamos na sua diferença qualitativa com o presente identificar processo de mudanças, continuidade e permanências.

Metodologia

A metodologia aplicada na pesquisa se assentou em alguns pressupostos da teoria fundamentada bem como da abordagem qualitativa (2011) no tratamento dos dados. A construção do instrumental pautou-se nos princípios metodológicos da educação histórica em que utilizamos o uso de fontes distintas para a construção dos questionários que foram aplicados em duas etapas e em seis escolas do município de Poções-BA com turmas do 9º ano. Na primeira composta por oito questões e as fontes utilizadas pautaram-se em imagens referentes ao contexto histórico da escravidão, no uso de dois documentos escritos, história em quadrinhos, trechos de textos historiográficos.

Essas fontes tratavam de diferentes aspectos do passado escravista, como o processo abolicionista, as formas de resistência, o uso da violência nesse contexto e as relações de trabalho. Na segunda etapa o questionário era composto por quatro questões que assim como no primeiro também foram construídas a partir do uso de fontes sendo elas: a letra de um samba enredo, imagem, charge e por fim uma tirinha. Os dados dessa etapa ainda estão sendo analisados e categorizados.

Resultados/Conclusões

Após a aplicação dos questionários procedemos com o processo de categorização e análise das respostas dos estudantes. Em linhas gerais observamos que os estudantes apresentam uma gama de ideias acerca desse passado da escravidão africana no Brasil. Verificamos que uma quantidade expressiva dos estudantes apresentou dificuldades em lidar com as fontes históricas disponibilizadas nas questões, pautando as suas respostas na cópia de fragmentos das informações contidas nelas.

Outros estudantes demonstraram estabelecer uma relação mais significativa entre as fontes, utilizando-as como depositária de uma verdade sobre o passado, mas aliando as informações contidas nelas com o entendimento sobre o processo. Saltou aos nossos olhos que as respostas dos estudantes estiveram em sua maioria centradas apenas no passado e poucos fizeram relação com o presente. Os estudantes centram as suas ideias sobre o que foi a escravidão africana no Brasil dando destaque para a situação vivenciada pelos escravizados (as) especificamente nas formas de tratamento em que eram destinados a eles, como por exemplo, as punições e castigos entendendo-as como geradoras de sofrimento.

As relações de trabalho foram outra dimensão que comumente aparecem nas respostas e foram em sua maioria caracterizadas como sendo exaustivas, pesadas, realizadas sempre

sobre a vigilância do senhor. No conjunto dessas narrativas as possibilidades de ação dos escravizados são quase sempre limitadas ou reduzidas à passividade.

Por outro lado, identificamos também narrativas que expressam outras dimensões da experiência escrava, chamando atenção para a prática da capoeira como uma expressão cultural bem como uma estratégia de resistência dos escravizados (as). Alguns sinalizam para a importância do trabalho desenvolvido pelos escravizados chamando atenção que sua atuação não esteve limitada às atividades na lavoura sinalizando a sua presença em outros espaços principalmente no comércio de rua.

A articulação temporal (passado/presente e futuro) foi percebida com maior força nas respostas dada a questão 04 dessa primeira etapa quando, fizemos a seguinte pergunta para os estudantes: Você considera importante aprender sobre a escravidão africana no Brasil? Aponte alguns motivos para sua opinião.

A maioria dos estudantes afirmou que “*Sim*” e vários motivos foram elencados, alguns mais generalistas sem necessariamente apontar motivos específicos apenas afirmando que sua importância está em sabermos o que “aconteceu anos atrás” Por outro lado, algumas respostas indicaram uma identificação pessoal desses estudantes com este passado, indicando que aprendê-lo significa, por exemplo, conhecer a história de “nossos antepassados”. Para outros estudantes, os motivos residem na relação com o presente. Ou seja, o passado da escravidão nos ajuda a entender e agir mediante situações vivenciadas no presente tais como racismo, preconceito, discriminação.

Por fim, outro motivo sublinhado foi econômico, sobretudo com destaque para ideia de que o Brasil se desenvolveu economicamente devido ao trabalho desenvolvido pela mão-de-obra escrava. Outros mencionam o fato de ter sido esse passado muito triste e sombrio na história do Brasil, devendo, portanto, ser aprendido. Essas razões mencionadas são indicativas de que os estudantes atribuem significados aos temas da história, especificamente aqui o da escravidão africana. A presença de relações desse passado com demandas do tempo presente nos desvela a necessidade de repensarmos como esse conteúdo vem sendo aprendido e ensinado em sala de aula no intuito de repensarmos se realmente a sua abordagem vem sendo articulada a essas motivações que foram aqui elencadas.

Referências

AGUIAR, E. P; TOURINHO, A. C. Discussões Metodológicas: A perspectiva Qualitativa na pesquisa sobre Ensino/Aprendizagem em História. Anpuh. São Paulo, Julho de 2011.

Disponível

em:http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300932800_ARQUIVO_SIMPOSIO_NACIONALDEHISTORIA.pdf. Acesso em: 27. set 2020.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. Tudo isso antes do século XXI. Estrutura e significados em narrativas da História do Brasil por estudantes do ensino Fundamental. 2012. Tese (Doutorado)- universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SCHIMIDT, M. A; CAINELLI, M; MIRALLES, P. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino e história. **Antíteses** v. 11, n. 22 p.484-493, jul./dez. 2018.

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA ACERCA DO RACISMO E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O ESTADO DA ARTE

Eloá Lamin da Gama⁹²

Objetivos

A fim de buscar respaldo e consistência teórica-metodológica ao relacionar a Educação Histórica e a Educação para as Relações Étnico-Raciais por meio do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a pesquisa de mestrado *“Tudo que eu achava que era uma coisa, na verdade era algo muito mais complexo”*: o ensino de História, a Lei 10.639/03 e a formação do pensamento histórico de jovens estudantes, concluída no ano de 2021 pela acadêmica em voga e orientada pela Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli, realizou um mapeamento bibliográfico para elencar algumas dissertações inseridas neste campo investigativo.

Neste sentido, os objetivos do presente trabalho é a apresentação, disseminação e democratização do Estado da Arte de estudos que se encontram sob a alçada teórica da Educação Histórica e que tratam de temáticas acerca do racismo e das relações étnico-raciais, estabelecidas historicamente em nossa sociedade e manifestadas nos processos escolares de ensino e aprendizagem da História. Logo, um objetivo mais amplo é articular tais discussões, corroborando com a necessidade do levantamento do pertencimento étnico-racial nas pesquisas em Educação Histórica.

Metodologia

⁹² Mestra em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (PPGHS/UEL). Contato: eloalamin@hotmail.com.

Para conhecermos e divulgarmos a produção acerca do tema privilegiado e, com isso, visualizarmos novas perguntas e possibilidades de pesquisa à respeito do mesmo, utilizamos a metodologia de Estado da Arte, ou seja, um método investigativo que consiste na busca, revisão, levantamento e avaliação bibliográfica do conhecimento já produzido à respeito da temática trabalhada. Desta forma, os estudos elencados para compor o referido Estado da Arte constituem-se em representações de relevância do campo da Educação Histórica na literatura científica recente, cuja as preocupações epistemológicas focaram nas problemáticas das Relações Étnico-Raciais.

Optamos por selecionar dissertações desenvolvidas por meio de programas de pós-graduação em História e Educação que têm linhas de pesquisa destinadas ao Ensino de História, além de programas específicos dessa área de pesquisa, como o Mestrado Profissional. Outro critério de seleção utilizado, foi o de dissertações que traziam um repertório teórico acerca da Educação Histórica e de conceitos e autores relacionados com este campo de investigação, como também, que apresentavam temáticas relacionadas ao racismo, à Lei 10.639/03 e as relações étnico-raciais em suas mais diversas abordagens.

Resultados

O primeiro destes trabalhos, intitulado “A Consciência Histórica de estudantes na relação com os discursos de uso público da História Afro-Brasileira”, realizado por Diogo Fraga Cruz, no ano de 2017, por meio do Programa de Pós- Graduação da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, buscou compreender como sujeitos em situação escolar mobilizam a consciência histórica e critérios de plausibilidade à discursos acerca da história do afro-brasileiro que circulam publicamente.

A segunda dissertação, produzida por Roberto Magalhães dos Santos, em 2018, através do Mestrado Profissional em Ensino de História, também da Universidade Federal de Goiás, é denominada “O processo de construção da Consciência Histórica em relação às Religiões de Matriz Africana no Ensino Religioso Escolar em Uberlândia-MG (2016-2017)”. A pesquisa propõe a reflexão sobre qual consciência histórica tem sido evocada na cultura escolar do município de Uberlândia em relação às Religiões de Matriz Africana, mais especificamente, ao Candomblé, a Umbanda e a Quimbanda, partindo da análise de materiais didáticos utilizados nas instituições partícipes e cursos de formação docente para o ensino religioso escolar.

O terceiro estudo elencado foi a dissertação “Lei 10.639/03: o que os alunos do 1º ano do Ensino Médio sabem sobre a História Africana e Afro-Brasileira?”, produzida por Rubia Caroline Janz por meio do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no ano de 2016. A fim de investigar a influência da Lei 10.639/03 em escolas do município de Ponta Grossa-PR, a pesquisa teve como objetivo descobrir o que estudantes, que se encontravam no 1º ano do Ensino Médio, sabiam a respeito da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a partir das representações por eles/as construídas acerca da África e sua multiplicidade de práticas culturais e sociabilidades, sustentando-se nas teorias da Consciência Histórica e das Representações Sociais, de Jörn Rüsen e Sergé Moscovici, respectivamente.

A quarta dissertação levantada para o nosso mapeamento bibliográfico é intitulada “O uso de fontes em sala de aula: a obra de Maria Firmina dos Reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil” de Janaína Santos Correia, realizada através do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2013. Ao propor o uso do romance Úrsula de Maria Firmina dos Reis (1859) como fonte histórica privilegiada para uma aprendizagem que aloque o/a escravizado/a em uma condição de sujeito histórico, mesmo diante de toda a violência praticada pelo regime escravista, a autora parte do pressuposto que a escola também produz conhecimento histórico conivente com a historiografia da escravidão ao utilizar de fontes literárias em sala de aula para a construção de uma literacia histórica relativa à desconstrução de uma imagem de passividade dos negros/as frente à sua opressão colonial.

Os outros trabalhos dissertativos em Educação Histórica que corroboram para o nosso Estado da Arte, fazem parte das produções do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (Curitiba), são eles: 1- Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África de Adriane de Quadros Sobanski (2008); 2- A História Difícil do Brasil: contraponto entre o pensamento histórico, a consciência histórica de jovens quilombolas e os conteúdos curriculares de Cristina Elena Taborda Ribas (2019); 3- Religiões de Matriz Africana como um tema controverso: diálogos possíveis entre Cultura Histórica e a Cultura Escolar de Camila Chueire Caldas (2019).

A primeira das dissertações supracitadas teve por objetivo compreender quais as ideias que os professores/as de História, brasileiros e portugueses, apresentam sobre o conceito de África no contexto do ensino de sua disciplina e, enquanto mediadores do conhecimento

histórico, como tais ideias influenciam na consciência histórica de seus jovens alunos/as das séries finais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, através de um questionário aplicado para docentes e discentes do Brasil e de Portugal, a autora buscou identificar os conceitos substantivos, que os sujeitos escolares apontam em relação à África, procurando entender como a historiografia pode intervir nesse processo.

O segundo trabalho elencado objetivou a reflexão referente a construção da consciência histórica de estudantes quilombolas, do Colégio Estadual Diogo Ramos, sobre os conteúdos curriculares que tratam das memórias e histórias difíceis da população quilombola do Vale do Ribeira, em específico, da comunidade remanescente quilombola João Surá, localizada na zona rural do município de Adrianópolis-PR. A partir de concepções caras para a Educação Histórica, como o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen (2001; 2011; 2014; 2015) e de História Difícil (Burdening History) de Bodo von Borries (2016), a autora categorizou as narrativas estudantis, levantadas via questionário semiestruturado, percebendo como a história difícil sobre os seus antepassados, as realidades de lutas e resistência do quilombo, se faziam presentes em suas memórias.

A terceira, e última, dissertação levantada para o nosso mapeamento bibliográfico versa acerca da presença e manifestação das Religiões de Matriz Africana na cultura escolar e na cultura de uma escola estadual, localizada na cidade de Curitiba-PR. A pesquisadora analisou documentos oficiais, manuais didáticos e atividades escolares, concluindo que apesar das Religiões de Matriz Africana estarem sub representadas nas fontes documentais investigadas, elas se manifestam no ambiente escolar pois fazem parte da cultura histórica dos/as indivíduos que ali se encontram na condição de estudantes (CALDAS, 2019).

Conclusão

Contribuindo para a elucidação da relevância teórica e social e para a definição das especificidades investigativas e metodológicas do estudo de mestrado realizado, as dissertações apresentadas nos demonstrou que, como qualquer outra pesquisa embasada pelos procedimentos científicos do labor historiográfico, a nossa pesquisa respaldou-se, também, nas inquietações e preocupações do tempo presente, ou seja, a partir de carências de orientação temporal, pois a consciência histórica “[...] funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente” (RÜSEN, 2010, p. 55-56).

Referências

CALDAS, Camila Chueire. **Religiões de Matriz Africana como um tema controverso: diálogos possíveis entre Cultura Histórica e a Cultura Escolar**. 135 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

GAMA, Eloá Lamin da. **“Tudo que eu achava que era uma coisa, na verdade era algo muito mais complexo”**: o ensino de História, a Lei 10.639/03 e a formação do pensamento histórico de jovens estudantes. 2021. 295 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

PESQUISAS SOBRE IDENTIDADE E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: LEVANTAMENTOS INICIAIS

Lorena Marques Dagostin Buchtik^{93*}

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt^{94**}

Resumo

A presente comunicação integra as discussões em andamento da tese de doutorado que tem como temática a relação entre a identidade e a aprendizagem em História a partir das discussões realizadas no campo da Educação Histórica. Desta forma, buscou-se percorrer, de forma qualitativa, teses que versam sobre esta temática e que estão presentes no campo de investigação da Educação Histórica para verificar como estas produções abordaram a questão da identidade e levantar quais desafios se colocam para este elemento da consciência histórica, especialmente no que tange a aprendizagem histórica em ambientes de escolarização, tal qual o objetivo dos estudos do campo. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica baseada nas produções no âmbito da Educação Histórica e da Teoria da Consciência Histórica (RÜSEN, 2015) com o objetivo de compreender as perspectivas encontradas nestas pesquisas e compreender os desafios que o trabalho com esta temática fez emergir. Seguindo a indicação de Lakatos e Marconi (2003) para a pesquisa bibliográfica, foi realizada a identificação,

^{93*} Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Professora de História da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. E-mail: lorena.buchtik@gmail.com.

^{94**} 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.

localização, compilação e fichamento da produção sobre o tema em questão, resultando em sete teses defendidas entre 2010 e 2020, em cinco universidades diferentes. Os resultados gerais apontam que as pesquisas que versam sobre a temática abordam questões relativas à identidade docente, a identidade histórica e identidade histórica juvenil com o objetivo de compreender os aspectos da autopercepção e da auto interpretação dos sujeitos escolares para alargar suas interpretações de mundo, em direção aos princípios da interculturalidade e do novo humanismo.

Referências

ALVES, R. C. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2011.

AZAMBUJA, L. D. **Jovens alunos e a aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2013.

BAROM, W. C. C. **Integração latino-americana e consciência histórica: A noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

BONETE, W. J. **Identidade e consciência histórica: um estudo com professores de História que atuam na Educação de Jovens e Adultos – Paraná.** Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2019.

FRONZA, M.; SCHMIDT, M. A. Contribuições de Jörn Rüsen para a didática da história na perspectiva do humanismo. SCHMIDT, M. A. *et al* (orgs.) **Humanismo e Didática da História.** Curitiba: WA Editores, 2015b. p. 5-13.

GERMINARI, G. D. **A história da cidade, consciência histórica e identidade de jovens escolarizados.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2010.

LAKATOS E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2003. 5ª ed.

NECHI, L. P. **O Novo Humanismo como princípio de sentido da Didática da História: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2017.

RÜSEN, J. Formando a consciência histórica – para um didática humanista da história. In.: SCHMIDT, M. A. *et al* (orgs.) **Humanismo e Didática da História.** Curitiba: WA Editores, 2015a. p. 19-42.

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

SANTOS, F. B. **Orientação temporal, consciência histórica e a constituição da identidade docente:** um estudo com professores de História. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2020.

POLÍTICAS INDIGENISTAS: UMA TRAJETÓRIA DE POLÍTICAS E IMPLEMENTAÇÕES, MARCAS DE UM PERÍODO EGOÍSTA E SOLITÁRIO

Varley Ribeiro Lima ⁹⁵

Biatriz Barbosa Gomes⁹⁶

A presente pesquisa tem como ênfase mostrar uma pequena trajetória do Diretório do Índios e as políticas indigenistas perante o final do período colonial e início do período Imperial no Brasil. Ao longo de todo o processo de colonização da comunidade indígena no meado do séc. XIX, foi no período imperial que se consolidou através das artes plásticas, literatura, interesses políticos e principalmente da História como fatores de se deixar sólido essas imagens idealizadas e estereotipada, as políticas do período colonial e as políticas indigenistas têm funções diferentes, no século XIX era uma das políticas mais pujantes, levando em conta que no século XIX é idealizada três tipos de imagem do índio; O índio idealizado, que se tornaram símbolo nacional como diz a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, o índio “morto”; O índio selvagem tratado como bárbaro, cruel e etc. Os índios em situações de degradação são considerados preguiçosos, inúteis e etc. O contato com vários povos indígenas criou para os europeus a necessidade de compreender e enquadrar essas populações no seu universo mítico e conceitual.

Durante o séc. XVI, os relatos sobre o novo mundo identificaram os indígenas como “gentios” (pagãos), “brasis”, “negros da terra” (índios escravizados) e “índios” (índios aldeados) (Cunha, 1993). De início os indígenas foram detalhados e dado nomes a suas terras, pelo escrivão Pero Vaz de Caminha em 1500, evidenciou os indígenas de forma significativa, “comparando-os, velada ou abertamente, aos habitantes do Jardim do Éden” (Bettencourt, 1992:41). De formas simultâneas outros autores também decorreram dessa tal imagem produzida por Pero Vaz. Tendo assim consciência que o indígena na maioria das situações e

⁹⁵ Graduando de Licenciatura em História, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Conceição do Araguaia – IFPA. Discente bolsista de Monitoria com ênfase em Educação Inclusiva, e bolsista do edital de Pesquisa e Extensão, pesquisador na área de História Indígena e Indigenismo. (limaavrley255@gmail.com)

⁹⁶ Especialista em Ensino de Sociologia pela UEPA/UAB. Graduada em Filosofia pela Universidade do Estado do Pará-UEPA. Graduanda em História pelo Instituto Federal do Pará-IFPA. Professora da Seduc- Pará. (biatrizbarbosagomes@gmail.com)

interpretações recebidas foram de “sujeitos selvagens”. O Movimento político indigenista reside no Brasil há mais de 300 anos, a partir da invasão dos europeus, batalham até hoje, pelos considerados e originários, primeiros povos dessa terra chamada Brasil. “Passando por um duro processo de perseguição, escravidão e genocídio, os indígenas vêm sua população e terras enxugarem drasticamente. Por outro lado, seus movimentos de resistência e luta, também marcaram todo este período. Reconhece-se aqui, esses aspectos, enquanto elementos fundantes na construção de sua consciência de luta”. (BICALHO, 2011).

Com passar dos anos em forma de se defender vieram a se surgir grandes resistência, os indígenas vieram a se manifestar de forma bem nítida deixando claro sua indignação, sobre sua desvalorização cultural e entre outras questões sociais, seguindo essa linha de raciocínio o presente artigo tentar explorar de vários ângulos como essa política foi aplicada e de como ela foi recebida pelo seu público alvo, tratará também das presentes políticas indigenistas e suas influências durante um período vasto progresso(o desenvolvimento das políticas indigenistas), assim, dizer de suas conquistas perante as políticas públicas “aplicadas” pela coroa durante o final do século XVIII e XIX, buscando sempre ter ênfase na importância das marcas deixadas pelo Diretório do Índio e sua administração. Com o avanço de seus objetivos o Diretório do Índio, não só definiu o modo de viver dos índios como estabeleceu novas formas de administração desses povos “a dilatação da fé; a extinção do gentilismo; a propagação do Evangelho; a civilidade dos índios; o bem comum dos vassallos; o aumento da agricultura; a introdução do comércio; e finalmente o estabelecimento, a opulência e a total felicidade do Estado” (Almeida, 1997, apêndice).

As diversas mudanças ocorridas geravam ainda mais pensamentos duvidosos, assim deixando a pluralidade étnica e cultural inexistente, a valorização do estado estava em foco na modernização europeia que seguia como referência, como afirmava Regina Celestino de Almeida “Após a Independência, o novo Estado imperial brasileiro viu-se diante do desafio de criar a nação e o povo brasileiro, até então, inexistentes. Era necessário criar no país uma unidade territorial, política e ideológica, gerando uma memória coletiva que unificasse as populações em torno de uma única identidade.”. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) Estatuto do Índio – Lei nº 6.001, de 19.12.1973 tem como objetivo de “preservar a cultura do indígena, prestar assistência aos índios e às comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional, assegurar aos índios a possibilidade de livre escolha dos seus, garantir aos índios a permanência voluntária no seu habitat, e entre outros”; em teoria a função da FUNAI é algo esplêndido, mais sem recursos e apoio dos governos, mediante de uma política

assistencialista que se esgotou, sem recursos para manutenção, com a influência de pouco recursos a assistência à comunidade indígena foi se tornando precária e desgastada. A esta altura todas essas mudanças têm o mesmo objetivo, catequizar, “transformá-los” em novos “cidadãos”, deixando-os acessível a se tornarem mão de obra obedientes ao Estado. Para alguns aldeados, a situação não mudou muito ainda tinham a coroa como uma referência de subsídio, assim sempre podendo recorrer ao seu poder de “justiceiro” assim afirmava Regina Celestino de Almeida. Tudo leva apenas a uma direção: a comunidade indígena vem desde seus primórdios tentando combater as injustiças que lhe são proporcionadas com a colonização dos europeus recém-chegados. Uma luta que vem desde o século XVII, após várias ideologias políticas do pombal aplicadas, com a condição mudar os índios “vacarlos”, a não índios, é fundamental frisar que houve muitas mudanças nesse processo, que apesar de tudo se mantiveram-se como índio, e consolidaram essa identidade, como nas petições encaminhadas a coroa e agiam, de forma politicamente cultural, aprendida com o contato com a coroa, apropriada/moldado por eles, que era uma política com características do antigo regime que se baseavam-se na troca de interesses, com objetivo de receber de garantias e essas gratinados de não ser escravizados e suas terras por direito. Como é de fato nos documentos as políticas indigenistas teve grandes retrocessos e progressos muitos similares e o interessante de se usar a metodologia das perspectivas comparativas e de como ela é importante para nossas pesquisas e que ela nos mostra como sempre houve essa influência, assim, dizer na má administração dessas políticas (que eram políticas que não respeitavam a alteridade indígena).

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo**. Revista História Hoje, v. 1, no 2, p. 21-39 – 2012.

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O diretório dos índios: um projeto de “civilização” no Brasil do séc. XVIII**. Brasília: Ed. UnB, 1997.

BICALHO, Poliene S. dos S. **PROTAGONISMO INDÍGENA NO BRASIL: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)**. In Anais do Simpósio Nacional de História, XXVI., 2011, São Paulo. Anais – ANPUH. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300054440_ARQUIVO_SIMPOSIONACIONALDEHISTORIAANPUH2011TEXTO.pdf.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **“Imagens de índios do Brasil: o século XVI”**. In: Pizarro, Ana (org.). **América Latina: palavras, literatura e cultura**. São Paulo: Memorial da América Latina; Campinas: Ed. Unicamp, 1993, p.151-172.

OLIVEIRA, João Pacheco de Carlos. FREIRE, Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília, novembro de 2006. p.69-84.

POSSIBILIDADES DE DISCUSSÃO DO NOVO HUMANISMO DE JÖRN RÜSEN ATRAVÉS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Giovana Maria Carvalho Martins⁹⁷

Marlene Rosa Cainelli⁹⁸
(Orientadora)

Objetivos

Este texto objetiva apresentar algumas das discussões que compõem o projeto de pesquisa de Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). A proposta do projeto compreende o campo de investigação do Novo Humanismo proposto por Jörn Rüsen (2012) para desenvolver o trabalho com estudantes sobre o Holocausto através de duas histórias em quadrinhos: “Maus” e “Diário de Anne Frank”, pautando-nos nas discussões da História Difícil (*burdening history*) propostas por Bodo von Borries (2011) e utilizando dois conceitos: empatia e significância histórica. Este trabalho foca no conceito de Novo Humanismo, de *burdening history* e nas possibilidades de trabalho em sala de aula com as histórias em quadrinhos mencionadas.

Metodologia

A metodologia que será utilizada nesta discussão é a revisão bibliográfica. Contudo, cabe mencionar que, no desenvolvimento da tese, as atividades serão desenvolvidas em sala de aula através da elaboração de uma aula-oficina (BARCA, 2004), e realizaremos o desenvolvimento da pesquisa e tabulação dos dados utilizando uma combinação da técnica de pesquisa denominada análise de conteúdo combinada com a metodologia de pesquisa chamada Investigação-Ação.

Com isto, é necessário discorrer sobre os principais conceitos que serão empregados nesta pesquisa, neste momento: o Novo Humanismo e as histórias em quadrinhos. Jörn Rüsen entende o humanismo enquanto “[...] um recurso fundamental e uma referência para a natureza

⁹⁷ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação e graduada em História pela mesma instituição. Graduada em Pedagogia pela UNINTER. E-mail: giovana.mcmartins@gmail.com

⁹⁸ Professora pesquisadora dos Programas de Pós-graduação em Educação e História da Universidade Estadual de Londrina. Investigadora Colaboradora do Centro de Investigação Transdisciplinar: Cultura, Espaço e Memória - Grupo de Investigação: Educação e desafios Societais da Universidade do Porto/Portugal. E-mail: cainelli@uel.br

cultural dos humanos na orientação da vida humana, bem como um alinhamento desta com o princípio da dignidade humana” (RÜSEN, 2015, p. 25). Já o Novo Humanismo, para Rösen, seria uma resposta aos desafios dos tempos recentes, em consonância com as experiências históricas dos séculos XIX e XX “e às exigências específicas por comunicação intercultural e por princípios fundamentais da orientação cultural contemporânea” (RÜSEN, 2015, p. 26), pois o autor faz “[...] um apelo por um novo humanismo no mundo todo após a experiência histórica do Holocausto” (RÜSEN, 2008, p. 191). De acordo com Rösen, o humanismo não pode ser dissociado da História, pois,

O Humanismo é a moldura básica de criação do significado histórico. Baseia-se nos desenvolvimentos históricos reais (nas diferentes culturas) que foram moldados por normas fundamentais de autoconhecimento humano (como a ideia da dignidade humana). Não existe e/ou humanismo na história e no ensino. O Iluminismo desenvolveu a ideia de história como um processo universal de educação da espécie humana (Lessing, Schiller). Esta ideia tem de ser aplicada à nossa experiência histórica de desumanidade. Através desta aplicação a característica do humanismo não desaparecerá, mas modificar-se-á ao adquirir características de uma elevada ambiguidade e servirá como um impulso urgente na cultura através da ideia de história como um processo de humanizar a humanidade (GAGO, 2016, p. 166).

Esta experiência histórica da desumanidade, que, de acordo com Rösen, deve ser incluída no conceito de humanismo, tem como ponto de partida o Holocausto, conforme mencionado. Entendemos aqui a experiência do Holocausto como *burdening history*, ou História Difícil, e, sobre isto e sobre o ensino de História, Bodo von Borries (2011) afirma que aprender os casos afirmativos que contenham heroísmo ou glória e orgulho parece ser mais fácil, e experiências que ele chama de “burdening”, ou opressoras, difíceis, são muito mais complicadas, como o Holocausto. Ele esclarece que o aprendizado a que se refere não é apenas a investigação científica, mas também o conflito mental e a mudança, pois lidar com a história dita difícil é um problema de trabalho mental e de atividades intelectuais (BORRIES, 2011, p. 165).⁹⁹

Borries (2011) complementa:

Aprender ou compreender a história não é apenas um processo cognitivo, mas também uma questão de emoções, estética e julgamentos morais. Proteger e conectar certos pedaços pequenos do passado (alguns chamam de fatos) pode ser importante, mas não é suficiente. A questão é como dar uma

⁹⁹ The learning of affirmative cases of heroism and glory/pride seems easier, but burdening experiences of harm and guilt/shame (or both of them) are much more difficult. The Holocaust and the other mass crimes of National Socialism are good examples. It is quite clear that learning means more than scientific investigation, it includes a mental conflict as well as change: Coping with burdening history is a problem of mental working through as well as of intellectual activities (BORRIES, 2011, p. 165)

versão geral, válida e agradável da narrativa histórica e como lidar com os efeitos para o presente. O ato mental de assimilar, digerir e superar histórias pesadas é decisivo¹⁰⁰ (BORRIES, 2011, p. 168).

É esta perspectiva que buscaremos desenvolver em nossas aulas de História quando da aplicação do projeto; não apenas referenciar os pequenos pedaços do passado – que, no caso, situam-se no evento do Holocausto -, mas entender de que forma este evento continua com demandas no presente impactando na formação do pensamento dos jovens estudantes do Ensino Médio.

Sobre as histórias em quadrinhos, que serão fonte e suporte para o trabalho em sala de aula, concordamos com Fronza (2012) ao afirmar que,

As histórias em quadrinhos podem ser consideradas como artefatos da cultura histórica que têm estreitos laços com a cultura juvenil. Ao tematizar as experiências do passado de um modo estético, as narrativas gráficas desenvolvem no jovem uma capacidade rememorativa na consciência histórica. (FRONZA, 2012, p. 182).

Resultados

Os resultados esperados dizem respeito à pesquisa que está em desenvolvimento. Através da revisão de bibliografia de pesquisas anteriores, incluindo os resultados da pesquisa realizada no Mestrado, a hipótese aqui desenvolvida relaciona-se à formação do pensamento dos jovens, e também verificar se os jovens estudantes são capazes de discutir sobre o Novo Humanismo através do trabalho com histórias em quadrinhos. A escolha da História Difícil (*burdening history*) que será trabalhada através da temática do Holocausto vem sendo discutida em diversas pesquisas na área da Educação Histórica recentemente, levando jovens estudantes e professores de História à reflexão de diferentes conceitos e situações pensados na esteira da Educação Histórica.

Conclusão

Em suma, este texto apresenta algumas discussões realizadas no âmbito do Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Londrina. A discussão pretende focar na questão do Novo Humanismo de Jörn Rüsen e na *burdening history* de Bodo von Borries, e como estas

¹⁰⁰ To secure and connect certain little pieces of the past (some call them facts) may be important, but is not enough. The question is, how to give a general, valid, and agreeable version of the historical narrative and how to handle the effects for the present. The mental act of assimilating, digesting and overcoming burdening histories is decisive (BORRIES, 2011, p. 168)

podem ser levadas para o âmbito da sala de aula em aulas de História, utilizando histórias em quadrinhos como fontes para a discussão.

Referências

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

BORRIES, Bodo von. Coping with burdening history. In. BJERG, H./ LENZ, C./THORSTENSEN, E. (eds.). **Historicizing the uses of the past. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II**. Bielefeld: Transcript - Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. 465 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

GAGO, Marília. Entrevista – Jörn Rüsen Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 159-170, 2016.

RÜSEN, Jörn. Humanism in response to the Holocaust – destruction or innovation? **Postcolonial Studies**, v. 11, n.2, p. 191-200, 2008.

_____. Formando a Consciência Histórica – por uma didática humanista da História. In.: **Revista Antíteses**, Londrina, Vol.5, n.10, p.519-536, jul./dez. 2012.

_____. **Humanismo e didática da história**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A. Editores, 2015.

PROFESSORES DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: APROPRIAÇÕES DE UM CAMPO EM FORMAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

Sueli de Fátima Dias¹⁰¹

Marlene Rosa Cainelli¹⁰²

¹⁰¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora da Faculdade de Apucarana – FAP; e-mail sueli.dias@bol.com.br.

¹⁰² Doutora em História e pós doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná e em Educação Histórica pela Universidade do Minho – Portugal. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Estadual de Londrina (UEL); e-mail cainelli@uel.br.

A formação e atuação de professores é um dos aspectos fundamentais nas discussões acerca do ensino de História. E este é um espaço de importantes debates que, desde fins do século XX, vem sendo enriquecido com abordagens que contemplam mudanças curriculares, incorporação de diferentes linguagens e metodologias, além de questões relacionadas ao método e epistemologia da História, junto à outras diversas e possíveis temáticas.

No Brasil, a partir de 2003, soma-se aos debates do ensino de História, a Educação Histórica como um aporte teórico metodológico fundamentando as investigações das ideias históricas de professores e alunos e análises da cognição em História. Dentre as suas contribuições está a possibilidade de situar o aprendizado da área na ciência da História e não apenas na Pedagogia e Psicologia cognitiva, como fora mais corriqueiro no decorrer do século XX. É um pressuposto que apresenta novas relações para o saber histórico orientando para a vida prática. Trata-se também de um alicerce para professores que organizam seu fazer pedagógico partindo de múltiplos recortes temporais, abordam inúmeros sujeitos, problematizam o passado e buscam compreender a consciência histórica por meio de narrativas ressignificando o sentido da História para si e para o outro (RÜSEN, 2010)

Nesse estudo partimos do diálogo com professores em serviço na Escola Básica, da rede pública estadual paranaense, para conhecer interações e apropriações que fazem a partir das discussões acerca do ensino de História, especialmente com ideias e concepções próprias da Educação Histórica.

Objetivos

O objetivo que serviu como princípio norteador desse estudo pode ser representado como a necessidade de compreender como os professores, na rede pública estadual paranaense, se relacionam e se apropriam da Educação Histórica considerando-a em seus processos de formação e atuação.

Para seu desenvolvimento demandou também ações e objetivos específicos como relacionar a estruturação do ensino de História no currículo escolar brasileiro à formação de professores empreendida em nossa sociedade. Identificar a Educação Histórica na formação e atuação dos professores, além de observar a indicação de pressupostos da Educação Histórica na formação continuada e documentos norteadores que organizam as práticas pedagógicas na rede pública paranaense.

Nestes propósitos reforçou-se a ação de dialogar com professores estando sempre esteve presente a intenção de reconhecer elementos fundamentais do exercício da docência e relacionar metodologias de ensino ao aporte teórico metodológico da Educação Histórica.

Metodologia

Este trabalho integra uma pesquisa de doutoramento desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Estadual de Londrina. Em seu tratamento metodológico, em vista da pertinência e constância empregada em muitos trabalhos da área da educação, definiu-se como um estudo exploratório com abordagem qualitativa. De acordo com Minayo, Assis e Souza (2005), é uma prática de pesquisa mais usual, a partir de fins do século XX, combinando em sua análise a hermenêutica e a crítica sobre o objeto em questão.

Os procedimentos pontuais do desenvolvimento da pesquisa, estão embasados na *Grounded Theory* que tem sido denominada, no Brasil, como Teoria Fundamentada nos Dados, a qual tem sido amplamente utilizada nos estudos da Educação Histórica no Brasil e outros países (MOREIRA, 2018).

Dada a limitação de consulta em toda a rede pública do estado do Paraná que é composta de 32 Núcleos Regionais de Ensino e, nesse período da investigação contava com mais de 7 mil professores de História, selecionamos para participação o Núcleo Regional de Ensino de Apucarana. Este é composto por 16 municípios e 61 escolas de Ensino Fundamental e Médio. É a partir dele que se localizam os sujeitos participantes do estudo, ou seja, 26 professores com formação em História e que atuam no ensino da disciplina, na rede pública estadual paranaense.

As análises foram constituídas a partir de três momentos distintos e com uso de instrumentos diferenciados. Primeiramente foi realizado um Grupo Focal que possibilitou o encaminhamento da pesquisa apontando aspectos da formação continuada dos professores da rede pública estadual paranaense, do embasamento da prática pedagógica em documentos como a Diretrizes Curriculares Estaduais de História (DCE) (PARANÁ, 2008) e de questões cotidianas do ensino de História.

No decorrer do trabalho foram aplicados questionários para conhecer as identidades dos professores como sujeitos participantes, assim como, os processos formativos que realizam, as ponderações que fazem para o ensino de História e apropriações da Educação Histórica. As entrevistas realizadas mais ao final do processo da investigação oportunizaram o aprofundamento dos diálogos.

Resultados

No desenvolvimento da investigação foi possível relacionar o ensino de História e a formação de professores passando por elementos de fases, como as elencadas por Schmidt (2012), que tratam da construção, consolidação, crise e reconstrução do código disciplinar da História no currículo escolar brasileiro. Nesse processo, destacou-se o movimento de discussões acerca do ensino de História, em fins do século XX, e em vista das expectativas de mudanças no sistema político e educacional brasileiro.

Para o início do século XXI ressalta-se que a Educação Histórica impacta a formação de professores e promove mudanças significativas no aprendizado da História ao relacioná-la ao desenvolvimento da consciência histórica e defender a investigação da aprendizagem embasada em princípios da ciência da História (SCHMIDT, BARCA, 2014). Essa concepção contribui com novas referências para a identidade do professor enfatizando a exigência de se reconhecer e assumir-se como professor pesquisador, tanto na condução de suas práticas como no aprendizado dos estudantes.

A Educação Histórica foi apresentada, no Brasil, em 2003, a partir de um evento da pós-graduação, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), com a participação da pesquisadora portuguesa Isabel Barca. Desenvolveu-se marcada muito pela parceria com Portugal, Espanha, Inglaterra, entre outros países e trabalhos da pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt, referenciando especialmente as investigações realizadas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) e demais instituições que apresentam núcleos de estudos com participação de professores da Educação Básica e pesquisadores em Programas de Pós-graduação. Nesse percurso e disseminação, a Educação Histórica vem se constituindo como uma comunidade de pesquisadores com definição de objetos e fundamentação científica embasada na epistemologia da História (SCHMIDT; SILVA; CAINELLI, 2019).

Dentre os resultados do estudo é importante destacar que a interlocução com os professores, sujeitos da pesquisa oportunizou, pela análise dos dados produzidos, conhecer aspectos do perfil e da realidade do trabalho na rede pública paranaense. Ressaltou considerações a respeito do ensino de História possibilitando conhecer a realidade da sala de aula e da relação entre teoria e práxis oferecendo pressupostos para compreensão do currículo real e das apropriações ou lacunas que a formação continuada propicia ou explícita.

Quanto às apropriações da Educação Histórica nas práticas pedagógicas percebem-se associações a partir dos processos de formação a que os professores têm acesso, especialmente, a formação continuada.

Nas relações com as práticas docentes foram destacados elementos identificados pelos professores como sendo pertinentes à Educação Histórica, entre os quais, a mobilização de conhecimentos prévios, o trabalho com fontes históricas e a produção de narrativas históricas.

Conclusão

No desenvolvimento da pesquisa evidenciou-se que a Educação Histórica aparece na formação e atuação dos professores da rede pública estadual paranaense. De acordo com os sujeitos participantes da pesquisa, professores reconhecem ou intencionam reconhecer elementos da Educação Histórica em suas práticas, mesmo que não as complexifique.

Essa averiguação reforça a pertinência do questionamento de como compreendem e, ainda mais, como associam a Educação Histórica em suas identidades e fazer pedagógicos. Nesse exercício e para distinguir nas práticas uma *metodologia dá para* uma *metodologia a partir da* Educação Histórica podem ser apresentadas propostas como aula oficina (BARCA, 2004), unidades temáticas investigativas (FERNANDES, 2007) e aula histórica (SCHMIDT, 2021) atribuindo sempre sentido para o processo de ensinar e aprender História.

Referências

BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In.: **Para uma educação de qualidade:** Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação e educação e Psicologia Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

FERNANDES, L. Z. **A reconstrução de aulas de história na perspectiva da Educação Histórica:** da aula oficina à unidade temática investigativa. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/historia_texto1.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

MINAYO, M. C. et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M. C.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos** – Abordagens de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MOREIRA, A. I. D. **A História de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do ensino básico:** educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Escola De Doutorado Internacional. Programa de Doutorado En Educación. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago De Compostela, Espanha, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. **História**. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf. Acesso em: 01 dez. 2017.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; BARCA, I. Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica – Limites e possibilidades. In: SCHMIDT, M.; BARCA, I.; URBAN; A. C. (org.). **Passados Possíveis: a educação histórica em debate**. Ijuí: Unijuí, p. 21 a 40, 2014.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 06 mar. 2019.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Didática da Educação Histórica: Contribuições para uma metodologia de ensino. In: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; SILVA, M. da C.; CAINELLI, M. R. **Formação e Aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História**. Goiânia: Trilhas Urbanas, p. 25-45, 2019.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Percursos dialógicos com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica. In: ALVES, L. A. M.; GAGO, M.; LAGARTO, M. (coord). **Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Porto: CITCEM, 2021.

QUADRINHOS E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA NOVA DIDÁTICA SOBRE A GUERRA DA SÍRIA EM KOBANE CALLING

Rodolfo Marinho Green¹⁰³

Objetivos

As histórias em quadrinhos do cartunista italiano Michele Rech, conhecido como ZeroCalcere, remetem a temas pertinentes à sociedade atual. Seus temas são abordados em forma de sátira e ao mesmo tempo carregam consigo uma carga dramática. A HQ Kobane Calling: *Ou como fui parar no meio da guerra da Síria* publicada em 2016 e com tradução para a língua portuguesa lançada em 2017 pela editora Nemo.

Na trama, o autor viaja até os territórios pertencentes ao atual Curdistão sendo parte de uma expedição voluntária italiana para ajuda humanitária. ZeroCalcere rompe com os valores ocidentais sobre o povo curdo (SOUZA; SILVA 2019), povo esse que sofre retaliações

¹⁰³ Pós-Graduando em Neuropedagogia pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), Bacharel e Licenciado em História pela Universidade de Brasília (UnB)

do governo turco e do Estado Islâmico (EI), em paralelo com o conflito sírio. Trazendo consigo o leitor empatia por cada personagem e temas secundários são desenvolvidos: A formação da guerrilha civil curda, as incursões militares e a censura do governo da Turquia e da Síria. O objetivo da pesquisa é promover as histórias em quadrinhos como material didático para o ensino de História, visto que, apesar de ser uma mídia com caráter fictício, é uma representação da Guerra na Síria e da questão curda, pouco explorada no cronograma de ensino de História aplicado ao Ensino Médio.

Metodologia

A metodologia aplicada neste trabalho baseia-se na obra como fonte primária e da sua aplicação em sala de aula somado ao fato de a HQ trazer infográficos sobre a guerra e um cronograma sobre os principais acontecimentos da história do povo curdo e da culminação da guerra visto que são pouco trabalhados durante os três anos de Ensino Médio, por não ter prioridade curricular e pelas próprias políticas do Ministério da Educação (MEC). Costa (2019) apura que os quadrinhos têm sido requisitados e revistados em diversas áreas do conhecimento do campo linguístico e no histórico. As fontes secundárias trazidas para essa pesquisa é o próprio texto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), referente a ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil;2017) com reforços teóricos sobre a aplicação do estudo de Histórias em Quadrinhos como forma de linguagem e de transformações sociais.

Resultados

O resultado está alinhado no que promove a BNCC para o Ensino Médio, onde diz respeito a analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços (Brasil;2017) como uma das competências a serem trabalhadas pelo professor de História e pelos estudantes nas escolas públicas e privadas do país e preencher lacunas sobre o ensino de história do Oriente Médio presente nos livros didáticos e utilizar uma fonte alternativa (neste caso, refiro-me a conteúdo audiovisual e gráfico) como suporte didático para a sala de aula. A BNCC, em seu texto, promove também a indagação para uma reflexão crítica acerca dos processos históricos e sociais (Brasil;2017). E conseqüentemente, compreender seus significados não limitando-se somente para métodos tradicionais de ensino para compreender o mundo que o cerca.

A conclusão que o trabalho pretende atingir é a desmistificação de ser algo somente irrelevante para criar em nosso subconsciente e sim para aplicação prática docente.

Fornecendo uma alternativa viável para os alunos e desenvolvendo a capacidade de tecer um saber histórico crítico sobre o conteúdo. A proposta desta pesquisa é fornecer um material de apoio para os professores de História ao tratarem de temas sensíveis em sala de aula, visto que, essas práticas ainda são pouco exploradas no ambiente escolar.

Considerando o fato, que as histórias em quadrinhos se afastam do paradigma de histórias infantis e passaram a adquirir um teor mais adulto com abordagens sobre guerras, questões políticas e filosóficas. Kobane Calling é um exemplo da capacidade de uma HQ transmitir emoções ao leitor criando um vínculo com o povo curdo e questionamentos acerca do conflito, em suma, transmitindo a sensação de estar presente no local.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017.

CHARTIER, Roger. *O Mundo como Representação*. Revista USP, Estudos Avançados. São Paulo v.5 n.11 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>> Acesso em: 10 mai. 202.

COSTA, Felipe. *Quadrinhos no livro didático e o ensino-aprendizagem de língua italiana* GIMENEZ, Letícia. *Guerrilheiras curdas em Rojava: a luta armada das mulheres no território autônomo do pôr do sol*. Observatório Feminista de Relações Internacionais.

GINZBURG, Carlo. *O Fio e os Rastros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007
SILVA, Vitor Guerra; SOUZA Rafael Bellan Rodrigues de. *O jornalismo radical de ZeroCalcare: Kobane Calling e a guerra na Síria* apresentado em: IX Encontro Nacional de Jovens Pesquisadores em Jornalismo (JPJOR) Universidade Federal de Goiás (UFG) – Goiânia (GO) – Novembro de 2019.

TAMANINI, P. A.; COSTA, J. D. *As histórias em quadrinhos (HQs) e o ensino de história: canudos entre textos e imagens*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 20, p. e020054, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655119>>. Acesso em: 10 maio. 2022.

ZEROCALCARE. *Kobane Calling: Ou como fui parar no meio da guerra na Síria*. São Paulo: Editora Nemo, 2017.

QUE DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA? UM PERCURSO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM ALUNOS DO ENSINO PRIMÁRIO

Vânia Graça*¹

Glória Solé*²

Altina Ramos*³

A emergência de novas formas de ensinar e aprender História tem sido um dos maiores desafios para os professores de História e, conseqüentemente, para os alunos. As práticas mecanicistas e reprodutivas de conhecimento histórico estão ultrapassadas e dão lugar a práticas assentes no paradigma construtivista, que conferem ao aluno um papel ativo na construção de conhecimento e ao professor o orientador dessa construção (BARCA, 2004; MORAN, 2015). A utilização das tecnologias digitais para a construção desse conhecimento é uma realidade que deve fazer parte da aula de História e que exige formação da parte do professor (JONASSEN, 2007; TRINDADE, 2014). E, considerando a complexidade no ensino da História, que envolve a análise de fontes e documentação variadas, considera-se que o uso das TIC permite organizar ambientes mediadores da aprendizagem em História, promovendo o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos (MATTA, 2001; RÜSEN, 1993; REVILLA, 2019).

Ao trazer o passado de forma interativa e real, conduz a que os alunos se sintam motivados e interessados para a sua aprendizagem. No entanto, importa referir que as atividades realizadas em sala de aula com recurso às TIC têm que ser construídas com uma intencionalidade pedagógica. Neste sentido, a presente investigação surge no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa. Tem como questão de investigação: «Qual o contributo das tecnologias digitais integradas em metodologias ativas para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico? ». Traçaram-se os seguintes objetivos de investigação: 1- Identificar os contributos da utilização de metodologias ativas, como a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*) e a Aprendizagem por Pares (*Peer instruction*) assentes no paradigma construtivista e operacionalizadas no modelo de Aula-Oficina como metodologias promotoras de desenvolvimento de competências históricas e da consciência histórica nos alunos ; 2- Compreender de que modo a utilização das plataformas *TED-ed*, *YouTube*, *Padlet* e outras contribuem para que os alunos se apropriem de conceitos estruturais que promovam a sua consciência histórica ; 3- Desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas assentes no paradigma construtivista e tecnologias digitais, que desenvolvam a consciência histórica dos alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e dos dados recolhidos na investigação realizada ; e 4- Avaliar o impacto das metodologias ativas e tecnologias digitais na mudança metodológica do ensino da História, com reflexos no processo

de aprendizagem da história, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos. Trata-se de um estudo qualitativo, de cariz interpretativo, em que se pretende compreender o mundo desde o ponto de vista de quem o vive, numa visão compreensiva e integradora do real, investigando ideias e descobrindo significados nas ações e interações sociais, partindo da perspectiva dos atores que intervêm no processo, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos emergem (CRESWELL, 1994; COUTINHO, 2011).

Utilizou-se o método de estudo de caso múltiplo (YIN, 1994) para conhecer e compreender duas realidades: uma turma de 4.º ano (9-10 anos) e outra de 6.º ano (11-12 anos), com o principal propósito de analisar a consciência histórica em crianças dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, nas áreas de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal, respetivamente, através de metodologias ativas e de tecnologias digitais. Envolve assim, o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso” (COUTINHO, 2011). Delinearam-se intervenções pedagógicas em ambas as turmas que mobilizassem conceitos de segunda ordem na elaboração das suas ideias históricas, conduzindo ao desenvolvimento do pensamento histórico e à formação da consciência histórica nos alunos. Utilizaram-se várias técnicas e instrumentos de recolha de dados: *focus group*, observação participante, entrevistas semiestruturadas, inquéritos por questionário e trabalhos produzidos pelos alunos.

Para a análise dos dados qualitativos utilizou-se as técnicas de análise da *Grounded Theory*, através de um método de comparação sistemática, que envolve a codificação que se desenrola em três fases: codificação aberta, codificação axial e seletiva (STRAUSS; CORBIN, 1998), com apoio do *software Nvivo*. Já os dados quantitativos utilizar-se-á a estatística descritiva, em que se aplicam várias técnicas para descrever e sumarizar um conjunto de dados. Neste artigo, analisam-se os dados relativos à aprendizagem histórica subordinado à temática «Peste Negra *versus* COVID-19 em Portugal», implementada com alunos do 4.º ano.

Os resultados preliminares permitem concluir que a atividade proposta promoveu nos alunos o desenvolvimento de uma consciência histórica mais sofisticada, assim como o pensamento histórico dos alunos, através de noções de mudança /permanência e explicação histórica. Permitiu, igualmente, o desenvolvimento de competências de literacia digital e competências essenciais para o século XXI, associadas à aprendizagem de história, integrada no paradigma construtivista. Assim, esta investigação conjuga assim, a promoção de Literacia digital, em que pretende estimular competências relativas ao uso eficaz da tecnologia digital

nos alunos, e a Literacia Histórica, que promove competências para que os alunos percebam e usem o passado para atribuírem sentido ao presente e ao futuro.

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.

CRESWELL, John. **Research Design: qualitative and quantitative approaches**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.

COUTINHO, Clara. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática** (2.^a edição). Coimbra: Almedina, 2011.

JONASSEN, David. **Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas**. Porto: Porto Editora, 2007.

MATTA, Alfredo. **Procedimentos de Autoria Hipermissão em Rede de Computadores: Um Ambiente Mediador para o Ensino-aprendizagem de História** (Tese de Doutoramento). Salvador da Bahia: FAGED/UFBA, 2001.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, p. 15-33, 2015.

REVILLA, Miguel. **El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente**. (Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación) – Universidad de Valladolid, Espanha, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.35376/10324/37923>>. Acesso em: 15 jun. 2019

RÜSEN, Jörn. **Studies in Metahistory**. África do Sul: Human Sciences Research Council, 1993.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Grounded theory methodology: an overview*. In: **Collecting and interpreting qualitative materials**, p. 158–183. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

TRINDADE, Sara. **O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**. (Tese de doutoramento em Letras, na área de História, na especialidade de Didática da História), Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316/26421>>. Acesso em: 15 jun. 2019

YIN, Robert. **Case study research: Design and methods** (2.^a ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.

REFLEXÃO ACERCA DA IMAGEM SOCIALMENTE (DES)CONSTRUÍDA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Márcia Maria Santos de Souza¹⁰⁴

Márcio Ananias Ferreira Vilela¹⁰⁵

Objetivos

O objetivo do presente artigo é compreender a forma equivocada como os povos indígenas são representados em alguns livros didáticos e sobre a abordagem dessa temática por grande parte dos professores de História. Tais profissionais apresentam, na maioria das vezes, imagem genérica dos povos indígenas, sem identificação étnica, com estereótipo definido.

Outro objetivo que fundamenta esse trabalho é, ainda, repensar mecanismos para mudança na abordagem estereotipada com a qual esse assunto vem sendo tratado não apenas no âmbito institucional e em livros didáticos, mas também no âmbito social.

Metodologia

Esse artigo teve a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre os prejuízos históricos devido a invisibilidade da cultura indígena nos livros didáticos da Educação Básica. Conjecturou, ainda, compreender o que mudou nesse sentido após a promulgação da Lei 11.645 /2008 (Brasil, 2008) a qual alterou a Lei no 9.394/96 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Nesse sentido, a pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa, pois de acordo com Richardson (1985), os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever

¹⁰⁴ Pedagoga e historiadora atuando na assessoria pedagógica do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente de Pernambuco/CEDCA-PE.

¹⁰⁵ Doutor em História pela UFPE, diretor da Coordenadoria do Ensino de Ciências do Nordeste/CECINE e professor do Colégio de Aplicação da UFPE

a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais. Assim, a presente pesquisa propôs compreender os motivos de persistirem, ainda, a representação estereotipada, genérica e eurocêntrica dos povos indígenas, apesar da legislação vigente. E, nesse sentido, por se tratar de um contexto específico, o da abordagem em livros didáticos se encaixa, assim, em aspectos característicos que são inerentes à pesquisa qualitativa.

Foi utilizado o método dialético, pois, de acordo com Gil (1987, p.31) [...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

Enquanto procedimento, este trabalho foi realizado utilizando, inicialmente, pesquisa documental e bibliográfica a partir de seleção de trabalhos que discutem sobre a abordagem da temática indígena nos livros didáticos: teses e dissertações, livros, coletâneas, dossiês temáticos publicados em periódicos científicos, bem como artigos científicos e pesquisas vinculadas ao tema estudado que apresentaram discussões críticas da produção científica sobre o assunto.

Resultados

Mesmo após a promulgação da Lei 11.645/2008 a temática sobre os povos indígenas permanece em processo de generalização e invisibilidade, demonstrado quase nulidade da retratação da presença indígena em momentos contemporâneos.

Apesar da imposição estabelecida por uma lei, poucos avanços sobre o assunto foram percebidos, sendo relevante destacar que grande parte dos professores ainda relutam em compreender que o livro didático, apesar de ser considerado importante material de apoio para a elaboração das aulas, não deve ser adotado como único recurso.

Vale enfatizar que, apesar do pouco avanço do que propõe a Lei 11.645/08, tem sido um grande desafio no ensino da História desfazer as versões estereotipadas e equivocadas construídas ao longo dos anos para abordar a questão indígena. Entretanto, Silva (2013) enfatiza que os indígenas, aos poucos, começam a surgir em alguns trabalhos, não mais como “índio genérico”, concepção tão disseminada em nossa sociedade, mas como sujeitos, dotados de uma ampla diversidade. Para a autora, essa nova forma de ver essa população, tanto dentro da academia, quanto de algumas organizações interessadas no tema, tem trazido, aos poucos,

resultados nas formas de tratamento dirigidas aos indígenas não apenas nas escolas, mas também na sociedade em geral.

Conclusão

Percebe-se que ainda há muito o que avançar acerca da abordagem de conteúdos mais relevantes em relação aos povos indígenas em livros didáticos. Assim, um dos grandes desafios para as escolas é garantir a inserção no currículo de conteúdos positivos sobre culturas indígenas, tanto na disciplina de História como em outras disciplinas que tratam sobre o tema.

Nesse sentido, é fundamental que as instituições educacionais considerem como atribuição essencial preparar indivíduos para conviver numa sociedade composta por diversidades sociais, políticas, culturais, econômicas, entre outras. Nessa perspectiva, de acordo com Bergamaschi (2010 apud Busolli; Laroque, 2018, p.40), discutir sobre a temática indígena em escolas não indígenas a partir da promulgação da Lei 11.645/2008 contribui, em certa medida, com a diminuição dos preconceitos, cabendo aos professores não indígenas sensibilizarem-se com a questão indígena e apropriarem-se da temática de maneira satisfatória.

Assim, promover discussões que permitem colaborar na superação de elementos que consolidam estereótipos preconceituosos em relação a negros e indígenas é uma das estratégias de maior relevância no âmbito escolar instigando, também, a continuidade da discussão além dos muros da escola. Portanto, é relevante destacar o enunciado de Busolli; Laroque (2018, p.50), ao afirmar que tendo consciência destes fatores, o livro didático deve ser tratado como um instrumento de trabalho, que pode auxiliar o domínio da leitura e da escrita, mas não como material único de apoio nas aulas de História.

Ademais, se a História é a ciência que estabelece relação entre o homem e o tempo, não é possível alimentar ou propiciar elementos que fomentem o desinteresse por essa disciplina e nem por fatos que constroem a história. É perceptível que há interesses de poder em tornar a História dispensável para o conhecimento, pois, para muitos desses “interessados”, conhecer o passado pode despertar no sujeito o senso crítico e, assim, formar sujeitos indagadores, apoiados por pontos de vista próprios, além de instigá-los a buscar mudanças. O conhecimento também possibilita que se reconheçam enquanto agentes sociais. Por isso, é

fundamental apresentar a história com o fulgor de um passado ainda presente nos dias atuais e, dessa forma, construir uma nova história sobre o ensino da História.

Referências

A temática indígena na sala de aula [recurso eletrônico]: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008 / organizadores: Edson Silva, Maria da Penha da Silva. – 3. ed. – Recife: Ed. UFPE, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Apresentação - Dossiê Ensino de História Indígena**, Revista História Hoje, ANPUH/Brasil, 2012.

Brasil. (2008). **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

Brasil. (2015). Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

BUSOLLI, Jonathan; LAROQUE, Luís Fernando da Silva. **A lei 11.645/2008 e os indígenas nos livros didáticos de história do ensino médio**. Revista Transverso, [s. l.], 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Ed. Atlas, 1985.

SILVA, Edson; SILVA, Maria. Índios no Nordeste: superar as desinformações, os equívocos, preconceitos e reconhecer os direitos. Separata de: **EDUCANDO** para a paz. Campina Grande PB: Didática Editora do Brasil, 2013. p. 43-52.

SILVA, Maria da Penha. A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008. **Caderno de Pesquisa**, São Luís - MA, 2010.

REVISIONISMO E DIGNIDADE HISTÓRICA EM CONFLITO(S)

Filipe Oliveira¹⁰⁶

¹⁰⁶ Professor de História do Ensino Básico e Secundário - filipefsoliveira98@gmail.com

Ensinar e aprender História surge nos tempos de mudança como um dos momentos decisivos para reflexão no seio da Educação bem como noutras extensões da sociedade.

O estudo de investigação qualitativa inspirado na abordagem da *Grounded Theory*, tem como principal objetivo compreender como os estudantes portugueses do Ensino Básico, com idades entre os 14 e os 15 anos, atendem à Narrativa Histórica Multiperspectivada. Para o efeito, no âmbito da Aula Oficina, procuramos envolver os estudantes na análise e interpretação da Evidência Histórica, num processo de trabalho semelhante ao do ofício do historiador.

Partilha-se a visão de Rüsen (2010), a Narrativa Histórica é a competência central do pensamento histórico porque permite fazer sentido e dar significado, e exprime a Consciência Histórica. Propõe os fundamentos para a aplicação prática de sua teoria sobre o Humanismo Intercultural, ou Novo Humanismo, por meio da aprendizagem Histórica e do ensino de História assente na competência narrativa de fazer sentido da(s) realidade(s). Assim, uma História demasiado focada no conjuntural perde a sua capacidade de pensar os possíveis antropológicos universais e o que é estruturante. Mas uma História que ignore o seu tempo e a imprevisibilidade, perde a sua utilidade e o seu sentido. É no equilíbrio entre estas dimensões que a disciplina escolar deve atuar.

O desconhecimento e o desprezo pelos passados dolorosos podem conduzir ao revisionismo e até à instrumentalização da História. As memórias individuais e coletivas devem ser valorizadas, pois constituem contributos importantes para a compreensão das “questões socialmente vivas”. De notar, o senso comum sobre as realidades passadas e presentes combate-se com uma História construída com rigor metodológico e contraintuitiva.

Atendendo à coabitação entre a História e a Memória, a invasão da Ucrânia bem como as consequências que sucederam à Segunda Guerra Mundial, demonstram bem como a História não é só a dos vencedores e a das maiorias: culturais, étnicas ou outras. As semelhanças de ambos os conflitos parecem ter vindo a acentuar-se com os discursos em relação à teoria do “Espaço Vital” nazi, culminando com o revisionismo histórico.

Posto isto, a (des e re) construção das mensagens das fontes Históricas é essencial para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes e para a sua orientação temporal, contribuindo para que estes possam “ler” o mundo, seja passado, presente ou horizonte de expectativa, de forma(s) mais complexa(s), permitindo-lhes navegar de forma mais consciente, informada e fundamentada num mundo repleto de um turbilhão de (des)informação, o que pode contribuir para uma tomada de decisão e ação mais sofisticada.

Embora exista ainda um caminho a percorrer em termos de construção de Evidência Histórica a partir das fontes, os jovens demonstram conseguir ir desconstruindo e reconstruindo as mensagens das fontes Históricas atendendo aos objetivos, intenções e pontos de vista. Este caminho deve ser trilhado com desafios continuados e orientados pelo professor. Os dados também revelaram, implicitamente, ideias ligadas à construção da Evidência. Em relação a este conceito metahistórico, notou-se um esforço por parte dos jovens em criar as suas inferências a partir das fontes. O desafio revelou ainda a existência de diversas competências narrativas entre os estudantes participantes – umas mais sofisticadas do que outras, fruto do seu pensamento histórico e expressão da sua Consciência Histórica.

Neste sentido, potenciar a competência Histórica ao nível de elaboração de pensamento acerca da Narrativa Histórica aparece para os estudantes como algo que faz sentido para o seu presente e como ferramenta para pensar o futuro. De acordo com Barca (2004), tendo em conta a sociedade atual, é indispensável assumir uma abordagem socioconstrutivista, onde os estudantes sejam os intervenientes principais no processo de construção dos seus próprios saberes. Portanto, a narração que exprime a Consciência Histórica é um fator constitutivo da identidade humana, pois sem ela não é possível uma orientação para a vida prática.

Por fim, a experiência empírica visou simultaneamente uma abordagem de temas significativos da História recente, integrando linhas de reflexão que problematizam as relações passado-presente, aliás, Oliveira e Gago (2021), recordam que para a História, o pensamento crítico significa revelar o “invisível”, o que se desconhece, ou seja, colocar questões, cruzar Evidência e juntar as várias peças acerca do que ainda não se sabe.

Palavras-Chave: Consciência Histórica; Dignidade Histórica; Ensino-Aprendizagem; Educação Histórica; Evidência; Narrativa Multiperspetivada; Revisionismo.

Referências

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In I. Barca & M. Gago (Org). **Para uma educação de qualidade: Actas das Quartas Jornadas de Educação Histórica**, Universidade do Minho: CIED, pp. 131- 144, 2004.

OLIVEIRA, Filipe & GAGO, Marília. O contributo das novas tecnologias na formação de professores: o Renascimento e os memes didáticos. **Libro do X Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito ibero-americano**, Murcia, pp. 65-76, maio 2021.

RÜSEN, Jörn. Entrevista – Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. **Revista História Hoje**, 5(9), pp.159-170, 2010.

RPG E ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE É NECESSÁRIO PARA UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA?

André Victor Falcade Pereira*¹⁰⁷

Objetivos

Objetivo geral

Concatenar as dissertações e teses que abordam a utilização de RPGs junto ao ensino de história no Brasil para refletir sobre seus métodos, parâmetros e potenciais à luz da teoria da consciência histórica e estudos do campo da Educação Histórica.

Objetivos específicos

Situar o que são os RPGs, elencando suas principais características e potencialidades didáticas;

Apresentar as produções acadêmicas a nível de pós-graduação sobre a utilização dos jogos de representação no ensino de história (2008-2018);

Analisar através da análise de conteúdo quais são os principais referenciais e questões norteadoras das dissertações sobre RPG e ensino de história;

Examinar quais e como os elementos e sistemas de RPG foram utilizados e de que formas foram apreciados pelos estudantes, quando usados na prática;

Relacionar as informações coletadas com os conceitos e propostas do campo da Educação Histórica para propor possibilidades de utilização de RPGs junto ao ensino de história.

Metodologia

¹⁰⁷ Graduado em História - Licenciatura com Bacharelado pela UFPR e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Contato: andre.falcade.pereira@gmail.com

O presente artigo é um recorte da dissertação em desenvolvimento exigida como pré-requisito para a obtenção do título de mestre em Educação pela UFPR, cujo título provisório é “Evidência, Empatia, Imaginação e Aprendizagem Histórica: um estudo a partir do RPG”. Essa pesquisa é decorrência de estudos anteriores e em andamento a respeito das potencialidades de um sistema específico de RPG (role-playing game, “jogo de interpretação de papéis” ou “jogo de representação”) como aliado para um ensino de história perspectivado sob a ótica da teoria da consciência histórica de Jorn Rüsen e estudos subsequentes no campo da Educação Histórica.

Os RPGs são jogos narrativos em que os jogadores criam personagens para vivenciar histórias fictícias. Geralmente, essas narrativas são construídas a partir de cenários fantasiosos apresentados por um jogador atuando como narrador, enquanto os outros jogadores interpretam e desenvolvem personagens que interagem com esse cenário e entre si como se estivessem em uma peça de teatro sem roteiro pré-definido, o que também pode ocorrer em cenários históricos e/ou verossímeis para construir narrativas de jogo.

Desde a década de 1970, quando surgiram, a maioria desses jogos possuem caráter colaborativo, sendo o narrador responsável por mediar desafios para que os personagens dos jogadores cooperem em grupo para superar obstáculos. Existem diversos tipos de RPGs analógicos e digitais, simples ou mais complexos, diferenciados através de seus sistemas - nome dado para o conjunto de regras e mecânicas que circunscrevem os limites do jogo - e normalmente não possuem término definido: uma mesma partida pode levar horas e ser retomada em um novo dia com as mesmas pessoas para continuar construindo a narrativa, por isso também sendo um passatempo popular para grupos de amigos que compartilham o interesse por essa atividade.

Esses jogos começaram a chegar no Brasil durante a década de 1980 e ao longo da década seguinte foram questionados se poderiam ser utilizados como instrumentos ou métodos alternativos para relações de ensino-aprendizagem. Esses questionamentos por um lado levaram a pesquisas inicialmente nos campos da Pedagogia e Psicologia (posteriormente e mais amplamente no campo da Educação) explorando as potencialidades da utilização didática dos jogos de representação como “ferramenta pedagógica” para engajar estudantes em sala de aula. Por outro lado, levaram a confecção de sistemas simplificados e/ou adaptados de regras para tentar viabilizar a utilização desses sistemas dentro do espaço escolar.

Através da virada do século e décadas seguintes, mais especificamente no âmbito do ensino de história, experiências com os jogos de representação passaram a aflorar em artigos

científicos e monografias pelo país. A nível de pós-graduação, no entanto, ainda muito pouco tem sido produzido a respeito, o que levanta algumas questões. Primeiramente, o que já foi pesquisado nacionalmente sobre RPG e ensino de história a nível de pós-graduação? De que formas esses temas estão sendo abordados? E ainda: qual foi o saldo dessas pesquisas?

Para fazer essa catalogação, apoiou-se na análise de conteúdo de Badin (2002), buscando identificar de que maneira essas abordagens perspectivam o RPG e o ensino de história através dos anos, quais eram seus objetos e objetivos, quem foram seus interlocutores (se houveram) e quais foram seus principais referenciais epistemológicos.

Resultados

Partindo do pressuposto de que o objetivo do ensino de história deve ser a aprendizagem histórica, ou seja, o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes - indivíduos e cidadãos em formação - novos modelos de planejamento e prática de ensino passaram a ser pensados dentro do campo da Educação Histórica. A partir do modelo de aula histórica, os RPGs já foram explorados teoricamente como possibilidade metodológica para promover o exercício de conceitos e categorias de pensamento histórico dentro do espaço escolar (FALCADE-PEREIRA, 2019). Na prática, os desafios da rotina curricular e da logística escolar são obstáculos para a utilização didática de RPGs em sala de aula, levando professores e pesquisadores a adotar métodos diversos para tentar viabilizar esse uso, defendendo sua capacidade de motivar e engajar os estudantes nas atividades escolares.

Algumas das potencialidades atribuídas a utilização didática de RPGs do ponto de vista pedagógico são “desenvolvimento potencial de habilidades cognitivas e sociais” (MARCATTO, A.;1996), “estímulo à leitura e escrita” (PAVÃO, A.; 2000) e “desenvolvimento de produções narrativas em grupo” (RODRIGUES, S.; 2004). Das dissertações e teses encontradas e analisadas especificamente sobre RPG e ensino de história, boa parte corroboram com essas abordagens epistemológicas a partir da Pedagogia e da Psicologia da Educação, observado por exemplo através do foco no aspecto lúdico do uso de jogos de representação em sala de aula ou no espaço escolar, que perpassa todos os trabalhos que se voltaram a prática docente - por vezes até tomando a aprendizagem como fator secundário. Isso é visualizado inclusive nos trabalhos que partem da epistemologia da História e/ou da Educação Histórica.

Enquanto alguns dos estudos voltam-se para a prática docente, outros abordam sistemas que foram desenvolvidos na intenção de servir como possibilidade didática para o

ensino de história do Brasil, desenhando uma crítica a sua jogabilidade e coerência enquanto ferramenta pedagógica. Observa-se junto a isso que outros trabalhos não deram relevância à análise dos sistemas de RPG que utilizaram em suas pesquisas, a maioria utilizando-se de sistemas simples ou simplificados, adaptados de conjuntos mais complexos de regras, ou nem mesmo utilizando-se de sistemas. No entanto, como detectado em alguns dos estudos, mesmo o sistema utilizado não sendo o principal elemento dos jogos de representação, as regras e possibilidades dos jogos quando não ficaram claras levaram a uma desconexão em relação ao que deveria ser o objetivo último da atividade docente: a aprendizagem, como pôde ser observado nos resultados coletados pelas próprias pesquisas que utilizaram diretamente dos jogos de representação em sala de aula ou no espaço escolar.

Conclusão

Nos últimos anos, o campo da Educação Histórica vem buscando avançar as pesquisas sobre conceitos substantivos e epistemológicos, assim como explorar investigações sobre novas tecnologias de comunicação e práticas de ensino. Os jogos de representação ainda foram pouco abordados como possibilidade para pavimentar uma aprendizagem histórica, embora possua diversos elementos que corroboram com o desenvolvimento dos conceitos epistemológicos da história - dentre os quais narrativa histórica, empatia histórica, evidência histórica, entre outros.

Nesse sentido, é importante observar as produções que já foram elaboradas sobre os jogos de representação e tentar propor possibilidades de pesquisa e práticas que ainda não foram exploradas. Nesse caso, o que está sendo desenvolvido é um trabalho na direção de pensar a relação intrínseca e interdependente da teoria e prática de ensino através de ferramentas que dialogam diretamente com ambas. Ao mesmo tempo que os RPGs possuem potencialidades em relação a Educação Histórica, é importante partir do que já foi estudado relacionando jogos de representação e ensino de história, buscando em seus resultados novas maneiras de estruturar e propor uma aprendizagem histórica e significativa.

Referências

BADIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

FALCADE-PEREIRA, André Victor. **O RPG como estratégia didática para uma Educação Histórica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) –

Universidade Federal do Paraná. 2019. Disponível em <http://www.humanas.ufpr.br/portal/historia/1-semester-2019/>. Acesso em 28/03/2022.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista**. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>. Acesso em 28/03/2022.

MARCATTO, Alfeu. **Saindo do quadro**. São Paulo: A. Marcatto, 1996.

PAVÃO, Andréa. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de role playing games (RPG)**. São Paulo: Devir, 2000.

PEREIRA, Juliano da Silva; ALEGRO, Regina Célia. O uso do RPG como ferramenta pedagógica nas aulas de História. 2013. Disponível em http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/o_uso_do_rpg_como_ferramenta_pedagogica_nas_aulas_de_historia.pdf. Acesso em 28/03/2022.

RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

RÜSEN, Jörn. O Desenvolvimento da Competência Narrativa na Aprendizagem Histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: **Propuesta Educativa**, n. 7, 1992. Buenos Aires: Flacso, p. 17-36. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf. Acesso em 28/03/2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; URBAN, Ana Cláudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

TORRES, João Pedro. **Massa Crítica**, versão digital para playtest. Belo Horizonte, 2013.

SABERES DE HISTÓRIA NOS DOMÍNIOS DE CLIO: PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

Matheus Araújo Machado de Freitas¹⁰⁸

Thiago Henrique Farias Pereira¹⁰⁹

¹⁰⁸ Graduando do curso de História, da Universidade Estadual de Alagoas, campus III, Palmeira dos Índios. Foi bolsista do Programa de Residência Pedagógica (CAPES) e voluntário em projetos do PIBIC (CNPq). Email: mamfress@gmail.com

¹⁰⁹ Graduando do curso de História, da Universidade Estadual de Alagoas, campus III, Palmeira dos Índios. Foi bolsista do Programa de Residência Pedagógica (CAPES) e voluntário em projetos do PIBIC (FAPEAL). Email: thiagohfp@outlook.com

Objetivos

Pretendemos neste artigo, analisar experiências educacionais no contexto da pandemia do Covid-19. Nesse caso, abordaremos, a partir das experiências de formação profissional de jovens estudantes no Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), em especial, vinculados ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso realizado em parceria com a Escola Estadual Almeida Cavalcanti na cidade alagoana de Palmeira dos Índios. O artigo apresenta algumas experiências de ensino. E nesse ensejo, discutiremos alguns desafios do ato de educar no cenário pandêmico, algumas respostas e experiências a partir da prática da Educação Histórica.

Metodologia

A metodologia utilizada no presente trabalho será pautada nas premissas da Educação Histórica, uma proposta didática do ensino de História que tem como um de seus idealizadores, Jörn Rüsen (2001). Nessa direção, parte-se da perspectiva de que os professores de História devem aplicar de uma forma mais concisa os métodos historiográficos presentes na academia em suas aulas, buscando tornar o aluno não um historiador, mas sim um agente na busca de seu próprio conhecimento a partir da utilização de fontes e do entendimento das questões e reflexões realizadas por historiadores. Reconhecer critérios da produção científica da História no Ensino pode contribuir para a ressignificação do passado e presente, pautado na evidência e colocando ao crivo da crítica pelos agentes de conhecimento no espaço escolar, nesse caso, professores e estudantes.

Com isso um dos primeiros passos é o professor conhecer a realidade em que os alunos e a escola estão inseridos, além disso o docente tem que buscar entender qual o nível de consciência histórica que os alunos já possuem, pois não existe aluno “tábua rasa” ou “em branco”, todos possuem suas experiências de vida particulares que são carregadas de um certo nível de consciência histórica.

A partir da sondagem feita o professor deve preparar o material didático de uma forma que parta do conhecimento que os alunos já possuem, levantando questões para os alunos

¹¹⁰ Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. É docente na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Campus III. Atua nas áreas de História do Brasil e de Alagoas, Memória, Cultura, Trabalho, Política e Ensino. E-mail: marcelo.tavares@uneal.edu.br.

refletirem por conta própria. Com isso o professor pode trazer para sua aula algumas fontes históricas, sendo elas textos, imagens, recortes de jornal, revistas ou filmes. A partir da fonte escolhida e apresentada, o professor e alunos identificam juntos e em diálogo o tipo e natureza do documento, seu autor, suas intenções, seu contexto e em seguida realizar a crítica ao documento em termos de informações, discursos e saberes (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Resultados

Durante as primeiras aulas ministradas pelos residentes, ainda sem a preocupação em aplicar uma metodologia de educação histórica, era observado um distanciamento extremo entre educadores e educandos. Na experiência em sala de aula remota, deparávamos – professor e residentes - com um desafio angustiante: não se sentir só, mesmo estando diante virtualmente de vinte ou trinta alunos.

Desde então, o Subprojeto de História o qual a pesquisa e prática foi realizada, partiu das prerrogativas da Educação Histórica, sendo orientados pelo Coordenador do Projeto e Professor Preceptor na Escola Campo. Foram realizadas junto ao Professor Preceptor, permanentes reuniões de planejamento didático e avaliação das atividades realizadas. Nesse percurso e orientação didática-teórica, os residentes procuraram aplicar a educação histórica nas aulas com objetivo de buscar uma maior participação dos estudantes durante as aulas remotas. Selecionamos como estudo de caso neste trabalho, o tema sobre “A chegada dos portugueses no Brasil”. Buscou-se de início questionar os alunos sobre termos como “descobrimento” para tratar da chegada dos portugueses, fazendo com que os alunos pensassem em uma resposta buscando nas suas memórias, aulas passadas no ensino fundamental em que vivenciaram esse mesmo assunto, tema ou objeto de conhecimento.

Em seguida foi apresentado aos estudantes uma imagem da carta do Pero Vaz de Caminha que relata detalhes sobre as novas terras. Alguns trechos foram destacados para serem lidos e analisados com os estudantes. Além disso, os residentes trataram de questionar os estudantes sobre a imagem da carta, o tipo de papel, a forma da letra, a tinta, se aparentava ser um documento novo ou antigo. Depois foi apresentado alguns trechos de cartas produzidas por padres jesuítas como Anchieta e Nóbrega acerca dos indígenas.

A partir da utilização de fontes históricas como os trechos dos relatos de portugueses que tiveram contato com os indígenas os alunos retornaram a vida prática e através do

exercício da consciência histórica identificaram como os eventos de séculos atrás ainda produzem efeitos em nossa sociedade, realizando assim o autoconhecimento, a partir do momento que percebem a presença de alguns desses preconceitos em sua vivência, tentam desnaturalizá-los. Exercitou-se o conhecimento do outro e do mundo a partir do momento evidenciando as atrocidades sofridas e resistências realizadas pelas populações indígenas durante séculos e suas consequências atuais.

Aplicar a educação histórica consistiu em um percurso teórico-metodológico e caminho didático definido para tentar minimizar as expressivas dificuldades no ensino remoto e reduzir o distanciamento entre os agentes de saberes nos domínios de Clio, mesmo em se tratando de uma situação-ensino-aprendizagem remota, circunstância possível e sanitariamente segura em um contexto de pandemia.

Conclusão

Os métodos tradicionais de “professor transmissor e aluno receptor” são em certa medida excludentes, pois o educando sente que aquilo que é tratado na escola não faz parte de seu cotidiano, que seu dever se resume a aceitar o que é dito, sem questionamentos. A educação histórica permite aproximar o aluno do que é ensinado, fazendo-o se sentir parte de todo o processo de reconhecimento, construção e significação de saberes, possibilitando-o (re)elaborar sua própria consciência crítica. Na educação histórica a fonte precisa ser investigada a partir de uma parceria entre o aluno e o professor, ela não pode ser jogada durante a aula como verdade absoluta e nem ilustração, mas como uma peça de quebra cabeças que está sendo montada em conjunto. O estudante se torna assim, participante-protagonista, e não apenas um espectador. O aluno precisa se sentir parte da escola e dos processos de apreensão e elaboração de saberes, para que assim construa uma consciência histórica.

Referências

LAMOSA, Rodrigo; MARQUES, Jussara de Macedo. A Regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. Rio de Janeiro: Revista Contemporânea de Educação, 2015.

MELIN, Juliana Iglesias; MORAES, Livia de Cássia Godoi. Projeto Neoliberal, ensino remoto e pandemia: Professores entre o luto e a luta. *Geminal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v.13, n.1, p 198-225, abri. 2021. disponível em: < Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta | Melim | Geminal: Marxismo e Educação em Debate (ufba.br)>.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A teoria da consciência histórica e sua contribuição para a construção de matrizes da didática da educação histórica. In: CAVALCANTE, Erinaldo(org.); et al. História. Demandas e desafios do tempo presente: Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís. EDUFMA, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CANIELLI, Marlete. Ensinar História: Pensamento e ação na sala de aula. ed. 2, São Paulo, Scipione, 2009.

TAVARES, Marcelo Góes. Percursos sobre ensino e educação histórica: ou “o que ainda podemos aprender com a história? In: BAUMGARTEN, Lídia (Org.). História – Uma disciplina sob suspeita: reflexões, diálogos e práticas. Curitiba: CRV, 2020.

TEMAS DIFÍCEIS EM TEMPOS DE NEGACIONISMO: “*burdening history*” como ferramenta de sensibilização histórica no Ensino Fundamental

Patricia Kauffmann Fidalgo Cardoso da Silveira¹¹¹

Cada vez que um grande acontecimento ou mudança ocorre em uma determinada sociedade contemporânea as atenções se voltam para a História. Seja na busca de uma explicação ou de uma justificativa que sirva de suporte ao contexto vivido.

Há, no entanto, aqueles que se voltam contra a História com o intuito de negá-la e assim, forjar uma narrativa que dê suporte a projetos de poder, teorias conspiratórias ou quaisquer bizarrices sem qualquer fundamento minimamente plausível. Também por essa razão, o ensino de História frequentemente se vê vigiado, cerceado e/ou atacado de formas diretas ou indiretas.

Os discursos negacionistas e a difusão de notícias falsas (as chamadas *fake news*) constituem uma realidade que se impõe em sala de aula de forma avassaladora. Por um lado, há o fenômeno da hiperconectividade – aqui definido enquanto estado permanente de disponibilidade do indivíduo para a conexão ininterrupta – que mantém a imensa maioria dos alunos suscetíveis a um bombardeio de informações que, na maioria das vezes, não possuem qualquer espécie de filtro, critério ou veracidade. Por outro lado, no entanto, há o hábito dos adultos responsáveis por esses alunos (pais e mães em sua grande maioria), também hiperconectados, que assumem um papel de difusores de notícias falsas e ideias negacionistas.

¹¹¹ Doutoranda (PPGHIST/UEMA) / patriciaKauffmann@hotmail.com

A convicção dos adultos aos quais essas crianças e adolescentes estão indissolúvelmente ligados por laços de afetividade e confiança, termina por sedimentar suas certezas e afastar explicações que contrariem o discurso familiar.

Em outra frente de combate, docentes de história têm precisado lidar com revisionismos (sutis nas palavras, porém trágicos nos sentidos que negam ou tentam imprimir) que têm surgido nos livros didáticos. O exemplo mais emblemático é a inserção do termo civil ou cívico na caracterização da ditadura ocorrida no Brasil entre 1964 e 1985. Sim, a ditadura foi militar, atroz e antidemocrática. O fato de alguns poucos setores civis oriundos das camadas privilegiadas da sociedade terem apoiado o golpe a partir de interesses escusos ou porque talvez *acreditassem* numa ameaça comunista não torna a ditadura civil ou cívico-militar. E, não, não foi uma revolução.

Não custa lembrarmos que o conceito de revolução se aplica a eventos históricos que ocasionam mudanças abruptas nas estruturas sociais e/ou políticas, como é o caso da Revolução Francesa, da Revolução Industrial e da... Revolução Russa – agora chamada de Guerra Civil Russa.

Não se trata de negar os inúmeros conflitos armados internos que sacudiram o então Império Russo a partir de 1917. Mas o legado de 1917 extrapola questões territoriais e possui desdobramentos culturais, sociais, políticos e econômicos que se fazem presentes até os dias atuais – razão pela qual tais acontecimentos são definidos como revolucionários.

Os exemplos acima não são os únicos; mas foram aqui destacados por tratarem de temas caros ao atual debate político no Brasil. Não é de hoje que notícias falsas têm difundido ideias como: um comunismo à espreita da ordem democrática vigente; um saudosismo ao passado ditatorial que justifica a tortura (quando não a nega); uma retórica que define enquanto nacionalismo o desrespeito recorrente à tripartição constitucional dos Poderes etc.

Em um cenário como esse, como lidar com um aluno que expressa de forma clara seu desprezo, descrédito e desconfiança pela ciência histórica ensinada na escola? De que maneira pode o professor combater tais discursos e práticas negacionistas quando até mesmo o material didático adotado apresenta revisionismos que suavizam ou maquiagem fatos históricos?

A presente comunicação tem por objetivo apresentar resultados de práticas recentes em sala de aula em que o conceito de *burdening history* (história tensa; pesada) – cunhado por Bodo von Borries (2011), tem sido aplicado de forma sistemática em temas atualmente mais sensíveis.

A partir de Schmidt (2015, p. 15) temos a seguinte premissa a respeito do pensamento de Borries: “a aprendizagem histórica inclui o processo de conflito e mudança como modo de atuação em relação à consciência histórica” e, ainda, que tal processo inclui “sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto”.

Portanto, o termo *burdening history* tem sido pensado a partir da perspectiva de temas difíceis (ou sensíveis, pesados), comumente transformados em tabus, ou suavizados em narrativas oficiais e/ou ideológicas, a fim de apagá-los ou justificá-los.

A proposta da *burdening history* não é chocar o aluno de forma gratuita. Pelo contrário: temas pesados devem ser trabalhados cuidadosamente com o objetivo de promover a sensibilização histórica do educando, possibilitando o processo de conflito e mudança – acima destacado. Trata-se, sobretudo, de envolver emoções e julgamentos morais em um processo cognitivo que é individual.

Assim, após o debate acerca das implicações teóricas do conceito de *burdening history*, apresentaremos o resultado das experiências ocorridas em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental em três temas distintos: A ascensão do nazifascismo, Guerra Fria e Ditadura Militar. A metodologia, o material didático e os debates também serão pormenorizados.

De antemão, adiantamos que os efeitos percebidos em sala de aula foram bastante profícuos. Não podemos afirmar que a totalidade dos alunos se mostrou plenamente convencida, mas um sinal positivo foi claramente notado: o crescimento da criticidade em relação às notícias que cercam o dia-a-dia dos educandos. Outro comportamento observado foi o aumento da prática de se comparar atos do passado com atos do presente – sobretudo aqueles envolvendo comportamento e discurso político.

Concluimos que os princípios da *burdening history* são uma ferramenta importantíssima para a sensibilização histórica dos educandos. Os temas difíceis devem ser abordados em sala de aula de forma bastante contundente, estimulando o debate e o julgamento crítico dos alunos. Por si só ela não pode ser considerada uma panaceia para todos os problemas que afetam o ensino de história no Brasil, tampouco pode ser desprezada: trata-se de uma aliada definitiva.

Quanto mais sombrios os tempos, mais necessária ela será.

Referências

BORRIES, Bodo von. Coping with burdening history. In. BJERG, H. LENZ, Claudia. THORSTENSEN, Erik (eds.). *Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives*

on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II. Bielefeld: transcript Verlag, 2014. Disponível em <https://www.degruyter.com>.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. *Mneme – Revista de Humanidades*, Caicó, v. 16, n. 36, pp. 10-26, jan/jul. 2015.

TIRAS EM QUADRINHOS NO DEBATE SOBRE O RACISMO

Luciano dos Santos Ferreira¹¹²

Objetivos

Não faz muito tempo em que era corrente o conceito do brasileiro como o homem cordial, que o processo escravagista aqui foi mais brando do que em outros lugares, diz-se que aqui o escravo fora incorporado à família dos seus senhores, assumindo os sobrenomes, etc. Há uma propensão das elites, ainda que velada, na aceitação e reprodução dessa versão, de certa forma, exime parte da culpa, já que àquela velha elite se perpetua no poder, não com o chicote nas mãos, o aprisionamento no tronco ou a vida na senzala, atualmente os afrodescendentes exercem funções domésticas na casa de patrões ou assumem funções básicas como motorista de executivo, jardineiro ou como empregado de baixa qualificação nas empresas comandadas pelos descendentes dos mesmos senhores. A mesma separação social e a opressão simbólica, apenas a roupagem é diferente.

Mas a violência foi menor? Depois de mais de 4 milhões desenraizados, separados das famílias, nomes e culturas apagados, religião extirpada, mortos lançados ao mar, os vivos às chibatadas. Isso durou do século XVI até o XX, neste, afro-brasileiros da marinha brasileira, punidos assim, mesmo após a abolição, agora nos navios do governo. Historiadores, sociólogos, filósofos e tantos outros, desde meados da década de 1950, já afirmavam que esse conceito “cordial” dos anos 1930, era questionável. Décadas depois da turbulenta instituição das cotas nas universidades, a elite esperneando pela não aceitação dos afro-brasileiros ao lado dos seus, eis que surgem vozes que, explicitamente negam os resquícios da escravidão, de uma abolição sem critérios e ainda ousam afirmar que não há racismos ou preconceitos. Retrocedemos.

¹¹² É Graduado em História, tem pós graduação em Docência no Ensino Superior e História do Brasil e mestrado em Ensino de História – Luciano.sferreira@hotmail.com

O presente trabalho é parte de um produto de mestrado do PROFHISTORIA da UFS, busca discutir a questão do racismo e do preconceito cotidiano para ser trabalhado em sala de aula por professores e estudantes, em um diálogo aberto e maduro. Para que esses adolescentes e jovens percebam as reminiscências dessa época brutal, nos trejeitos sutis das palavras, nas brincadeiras de mau gosto normalizadas, da distorção das narrativas impostas por um falso moralismo, etc. Para fomentar essa discussão foi utilizada uma ferramenta do imaginário juvenil, as História em Quadrinhos, que chamam a atenção por si. A ideia para além da base para discussão, os estudantes possam ter auto reflexão e enxergar os equívocos proferidos até por autoridades que deveriam promover a igualdade e justiça social.

Metodologia

A pesquisa bibliográfica se focou em autores que trataram do tema da escravidão a partir de 1830 até por volta de 1870, o marco importante é a proibição do tráfico negreiro no Atlântico em 7 de novembro de 1831, a partir dessa data, todo transporte escravo passou a ser ilegal, ainda que órgãos do governo fizesse “vistas grossas”, e no Rio de Janeiro até “armazenassem” esses escravos comprados na África. Vale ressaltar que a instituição escravista infelizmente foi longa, por isso, muitas transformações e acomodações de deram ao longo do processo, é muito importante ter cuidado com conceitos que ainda se imputam como “verdades”, a incivilidade dos africanos, classificando-os como bestiais, ou que eram preguiçosos e dados à vagabundagem, ou ainda que possuem tendência à submissão, ou que se sujeitaram voluntariamente à escravidão, etc. São apenas algumas delas. Autores como Sidney Chalhoub possuem largos relatos explicando minúcias de inquéritos e processos criminais, retratando a luta constante por liberdade e manutenção dela.

A geografia também foi fator determinante em muitas nuances da escravidão, enquanto os livros didáticos relatam uma instituição linear e genérica, em Sergipe Del Rey, províncias em foco, a proximidade das fazendas deu possibilidade de outra forma de quilombos: quilombos volantes, ajuntamento móvel que circulava se escondendo até junto dos escravos das fazendas, roubando gado, cabras, galinhas, etc., sendo alimentados e até financiados com a prataria roubada pelos companheiros de infortúnio na chamada rede de solidariedade. Sharyse Piroupo do Amaral tem relato das particularidades dos quilombos sergipanos.

Para além das construções históricas enraizadas, em que o homem é sempre o protagonista, optamos por usar mulheres como centro das abordagens; ainda que não tenha legitimamente lugar de fala, acredito que o respeito e a luta por igualdade devem ser de todos(a) e para todas(o). Elas sempre foram invisibilizadas na História, apesar da relevância, muitas vezes seguindo caminhos e aspectos diferentes dos processos masculinos; Chalhoub relata que na segunda metade do século XIX a maioria dos alforriados por compra da carta eram mulheres, que trabalharam, compraram a própria, de marido e filhos; seja como quituteiras, lavadeiras, vendedoras de frutas e até prostitutas. Os estupros constantes, filhos usados em chantagens, até a aceitação do amasiamento em busca de privilégios, são ao mesmo tempo violência infligida e ferramentas na busca da liberdade.

A abordagem sobre as mulheres escravizadas trouxe outra problemática: a falta de relatos históricos que pudessem resgatar a trajetória de luta de uma africana que tivesse vivido na região em questão. O que fora encontrado, era apenas fragmentos pouco detalhados em anúncios de jornais, seja oferta de recompensa pela informação do paradeiro ou anúncio de venda. Nesse contexto se percebe a diferença da documentação produzida e conservada em relação a outras localidades do país no período. Não houve outra alternativa senão lançar mão da ficção inserida na História, para tal, os escritos de Michel de Certeau foram tanto fundamentais como impactantes, conceitos da História como “exumação do morto”, aquele que não existe mais, que apenas deixou traços e que se trata, na verdade, de uma reconstrução do que foi o morto, mas não o mesmo. Daí, os personagens encarnam pessoas reais, que sofreram as agruras, injustiças, racismos e preconceitos, o que também não se configura como mera ficção.

Um aspecto que durante boa parte da pesquisa historiográfica esteve alheio, foi a metodologia de construção de Histórias em Quadrinhos e mais especificamente o que abordamos neste artigo, as Tiras. Foi necessário entender como se constrói um roteiro para esse fim. A obra de Gian Danton foi fundamental, já que seu livro: Como Escrever HQ, deu as primeiras bases, complementada pelo curso de roteirização de HQ oferecido pela fundação Demócrito Rocha da UFCE, para formar os conceitos do que representar nos quadros e nas passagens de tempo das calhas¹¹³, na organização do ritmo da história, etc.

Resultados

¹¹³ Espaço entre os quadros da HQ, simboliza a passagem do tempo e as mudanças de cenário na estruturação da História.

O resultado da pesquisa foi uma HQ que contou a história da personagem Tereza que deixou a África por volta do segundo terço do século XIX, trazida à princípio para Salvador, após um período no Recôncavo Baiano, foi vendida a um senhor de escravos da região da Cotinguiba em Sergipe Del Rey, percurso comum das escravizadas levadas a província na época. Também como proposta de debate e discussão, fazendo uma ponte com as consequências sociais e humanas do período escravista na atualidade, elaboramos uma série de Tiras em Quadrinhos para ilustrar situações do cotidiano, exibidas e enfatizadas neste artigo, o objetivo, reiteramos, é fornecer mais uma ferramenta para que professores e professoras possam levar as questões raciais à discussão por quem possui técnica e método para assertivamente mediar e intervir, de modo a fomentar conceitos para além da mera opinião sem base histórica, social ou científica.

Conclusão

Pelo nível das discussões políticas e sociais, pelo retrocesso das políticas públicas que vagarosamente implementavam a igualdade, ainda que tardia e distante, por toda a superficialidade que se tomou por pauta o âmbito político recente, não há dúvidas de que estamos em um rumo equivocado, possivelmente na maioria das áreas a que a política pública se aplique. Aos poucos o público geral perceberá que o resgate dos que passam fome deverá voltar preencher as prioridades emergenciais, ou que as campanhas vacinais como a de sarampo, antes erradicada, precisará ser intensificada por causa da mentalidade anti-vacina e anti-ciência ou ainda pior: mais um pouco teremos a dura tarefa de explicar que o planeta Terra não é plano, que no nazismo não é foi um regime político de esquerda e outros conceitos básicos.

Referências

AMARAL, Sharyse Piroupo do. Um Pé Descalço e Outro no Cão: Liberdade e Escravidão em Sergipe (Cotinguiba 1860–1900). Aracaju. Ed. Diário Oficial. 2012.

BRANDÃO, Daniel. Coleção Quadrinhos em Sala de Aula: estratégias, instrumentos e aplicações / coordenação de Raymundo Netto, Waldomiro Vergueiro; ilustrado por Cristiano Lopez.-Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, p. 36. 2018.

CHALHOUB, Sidney. A força da Escravidão: Ilegalidade e Costume no Brasil Oitocentista. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. Visões da Liberdade. Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MICHEL DE CERTEAU–VIDA E OBRA. Direção: Paulo Aspis. Produção: ATTA–Mídia e Educação. Roteiro: Diana Vidal. Duração: (40 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=21PXfrJCojQ>. Acesso em: 24/05/2018.

OLIVEIRA. Ivan Carlo Andrade de/Gian Danton. Curso de Roteiro para Histórias em Quadrinhos. ed1. Recife: Editora Navras Digital. 2013.

UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS JUNTO AO EVENTO SERNEGRA E APONTAMENTOS SOBRE A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Juliana Valentini¹¹⁴

Objetivos

O presente texto objetiva relatar as experiências pedagógicas desenvolvidas como estratégia de fomentar os debates promovidos junto ao evento SerNegra, que teve sua primeira edição em 2011, promovido pelo Instituto Federal de Brasília (IFB) e, a partir de então, tem se irradiado pela Rede Federal de Ensino. No ano de 2021, comemorando a décima edição, teve como anfitrião o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Além de refletir sobre a unidade entre os debates promovidos no evento e as propostas pedagógicas realizadas nas aulas de História para a ampliação de conhecimentos sobre os espaços educacionais e seu papel na construção de uma sociedade antirracista. Além disso, problematizar a interação entre discentes, docentes, palestrantes, movimentos sociais e comunidade em geral durante e após o evento, com o objetivo de destacar relações entre conhecimentos relacionados à História e suas relações com a práxis social.

Metodologia

Este relato de experiência tem por objetivo descrever as experiências e vivências dos estudantes do campus Capanema do Instituto Federal do Paraná em participar do evento. Essa experiência contou com a participação de estudantes dos cursos técnicos de nível médio em Cooperativismo, Informática e Agroecologia em diferentes momentos. A interação dos estudantes em cada atividade foi acompanhada de uma narrativa (RÜSEN, 2001) individual como forma de conclusão da atividade, como uma proposta de metacognição (BARCA, 2004), totalizando ao final do evento 186 registros narrativas, que foram analisadas de acordo com

¹¹⁴ Mestre em História, e-mail: juliana.valentini@yahoo.com.br

uma abordagem qualitativa relacionada aos elementos que dialogam com o conceito de aprendizagem histórica como discutida por Rüsen (2010; 2012). Os estudantes apresentaram em seus registros os elementos abordados nas oficinas, assim como relacionaram com discussões realizadas nas aulas de História, ou seja, estabeleceram relações entre os temas e a contextualização social estabelecida nas oficinas. Assim como as suas narrativas apresentaram elementos sobre a contribuição para a formação humana, destacando aspectos relacionados ao social, assim como aspectos subjetivos de cada estudante, aproximando-se dos aspectos formativos da história, que possuem uma dimensão interna e externa, de acordo com a proposta rüseniana de formação.

Desenvolvimento e resultado: Entre os temas mais recorrentes nos relatos esteve o papel da educação e das instituições educacionais para a formação de um sujeito comprometido com a construção de uma sociedade antirracista, articulando as aprendizagens com o aspecto prático da vida. Selecionamos no quadro abaixo alguns trechos elaborados pelos estudantes que evidenciam esta relação com a teoria.

Quadro 1 – Trechos de relatórios dos estudantes sobre as reflexões produzidas a partir do Evento

Estudante 1:	É muito importante pensar e repensar nos planejamentos de ensino a cultura antirracista e a cultura afro, como é necessária para que todos sejam inclusos e para que negros não sejam silenciados e injustiçados. Recuperar vozes negras que foram de extrema importância ao longo da história. É necessário começar agora a agir.
Estudante 2:	Outro ponto a destacar é a mudança social que a literatura e a contação de histórias trouxeram para a comunidade escolar . Entre os alunos, o bullying, o preconceito e o racismo diminuíram; as histórias trouxeram um sentimento de afeto, carinho, harmonia, companheirismo e os uniu como seres humanos. Houve o incentivo da leitura, o despertar da consciência, a aceitação de ser negro ou indígena, o enriquecimento da cultura local, conhecimento sobre culturas africanas e indígenas apresentadas através das histórias. Essas mudanças impactaram tanto os alunos que mesmo depois de adultos eles repassam esse aprendizado para a comunidade.
Estudante 3:	É necessário acabar com o racismo institucional , acabar com o racismo na sociedade , que apesar das cotas é necessário progredir e andar, dar passos em uma sociedade, nas universidades empurrar o racismo institucional para fora e não aceitá-lo mais . Enquanto não houver políticas públicas reais para permanência de estudantes negros em universidades não adianta nada ter cotas que colocam negros em universidades, mas não matem eles nela, permanecer com qualidade na universidade. Instruir assuntos que ligam o racismo a todos os âmbitos universitários, todas as disciplinas, mostrar a cultura afro e estudos em todos os âmbitos, e mostrar como essa cultura faz diferença em nossa vida, incentivar o estudo da cultura afro, compreendê-lo e mostrar as importâncias.

Quadro elaborado pela autora a partir dos relatos dos estudantes, grifos meus.

A aprendizagem ocorre quando se supera a incorporação de dados a respeito do passado, mas eles fazem sentido na reflexão com o presente – chegando aos aspectos volitivos, ou seja, dos sentidos de orientação se transformação em motivação do agir (Rüsen, 2001). Embora os relatos selecionados não deem conta das múltiplas questões levantadas pelos estudantes a partir do evento, a temática apareceu em 23% dos relatos. Nesse elemento, o evento cumpriu: o papel de incentivar a prática de reflexão sobre a temática durante o momento pandêmico; Mobilizando as referências sobre o passado de desigualdades sociais e raciais que compõem a história do Brasil, os estudantes ampliaram os conhecimentos sobre o papel dos espaços educacionais na construção de uma sociedade antirracista, relacionando às suas experiências de maneira que faça sentido e significado; promoveu a interação entre discentes, docente, palestrantes, movimentos sociais e comunidade em geral; e, foi considerado como uma boa estratégia de ensino para este período pelos discentes e pelos docentes responsáveis pelo evento.

Quadro 2 – As avaliações das impressões pessoais e da contribuição social

Estudante 4	Por meio dessa oficina, foi possível conhecer melhor a realidade dos territórios quilombolas , bem como entender os desafios da existência quilombola , que se configurou e se configura como uma insurgência ao colonialismo e ao capitalismo. Essa e outras existências encontram-se ameaçadas.
Estudante 5	O evento é libertador para a sociedade se participando de forma construtiva , pois mostra as necessidades de mudanças nos comportamentos humanos em geral; colocando assuntos como cotas em pauta, além de ressignificar para muitos o que é ser negro .
Estudante 6	Aprendi muito e comecei a pensar em coisas que antes não passavam pela minha cabeça. A forma como ela falava sobre sua herança cultural e o que é ser quilombola foi linda e me emocionou.
Estudante 7	Uma fala muito importante foi “A questão do racismo não é algo para os negros resolver, assim como a pobreza não é algo para os pobres resolver”, pois todo cidadão tem que colaborar e ajudar a resolver .
Estudante 8	O racismo está presente em todos os âmbitos da nossa sociedade. O tema abordado é de extrema necessidade em nossa sociedade e escancara diversas problemáticas, em alta na pauta foi o racismo estrutural dentro da educação.

Quadro elaborado pela autora a partir dos relatos dos estudantes, grifos meus.

Desdobramentos do evento puderam ser realizados na primeira quinzena de dezembro, já de modo presencial, com a elaboração de dois murais temáticos para ficarem expostos para

a comunidade escolar. Os temas abordados foram: protagonismo e silenciamento: escritoras e poetas negras e políticas de ações afirmativas no Brasil.

Os estudantes realizaram pesquisas e a proposta de intervenção para o rol de entrada do campus, o objetivo foi de dar maior visibilidade para as escritoras e poetas negras, para suas poesias e obras, por meio de um varal com sua imagem, identificação e obras. Conforme Souza (2017), acreditamos que as reflexões presentes em seus escritos trazem as memórias das alegrias, dores, trajetórias de vida, dramas, relações com seus corpos e saberes, individuais e coletivos. Portanto, fazem parte da luta e resistência das mulheres ao longo da história.

Construir essa práxis educativa, que possibilite o estudante visualizar e realizar intervenções com melhor propriedade, necessita que a teoria encontre fundamento na vida concreta. É o que assevera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao propor a vinculação da educação às práticas sociais, com formação para a atuação nas organizações sociais, transformando o discurso teórico em instrumentos práticos de intervenção na vida da comunidade, sintonizando o fazer e o falar da educação (FREIRE, 1992). Esse espaço de atuação e protagonismo no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para que os estudantes possam ter uma atuação mais concreta.

Referências

- ENQUITA, F. Mariano. Reprodução, Contradição, estrutura social e atividade humana na educação. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Palmarinca, 1990, p. 108-133.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido – Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- SILVA, Cirlene Aparecida Piloto et al. Transição do Ensino Presencial para o Ensino Remoto em Época de Pandemia. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 1, p. 69-77, 2022.
- SOUZA, F. Mulheres negras escritoras. **Revista Crioula**, n. 20, p. 20-22, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/141317/136840>. Acesso em: 01 maio 2022.
- 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 e educação e Psicologia Universidade do Minho, 2004. p 131 – 144.
- RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UnB, 2001.

USANDO TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA PARA O DEBATE DE QUESTÕES TRANSNACIONAIS

Mariana Lagarto¹¹⁵

Objetivos

Esta comunicação visa apresentar parte de uma tarefa sobre questões transnacionais – inspirada na metodologia da aula-oficina de Isabel Barca (2004) –, subordinada aos objetivos de: a) compreender a diversidade de perspectivas sobre questões transnacionais (ambiente, migrações e segurança); b) problematizar relações passado/presente; c) articular pensamento histórico e vida prática; e d) favorecer a clarificação de um sistema de valores, numa perspectiva humanista.

As questões transnacionais são parte do currículo da disciplina de História A de 12º ano, em Portugal. Num processo de revisão curricular de 2018 foram enquadradas numa Aprendizagem Essencial de âmbito global: «Analisar elementos definidores do tempo presente: massificação; cultura urbana; hegemonia do mundo virtual; ideologia dos direitos humanos; respeito pelos direitos dos animais; consciência ecológica; globalização: economia, migrações, segurança e ambiente.» que supõe a abordagem dos conceitos de multiculturalidade, interculturalidade, ambientalismo, globalização, neoliberalismo e cidadania digital. Esta conceção facilita práticas de ensino e de tarefas de aprendizagem que aliem atividades de desenvolvimento do pensamento em História dos alunos a atividades de desenvolvimento de competências digitais, potenciando ainda possibilidades de fomentar hábitos de segurança de navegação no mundo digital e de validação de informação.

A comunicação incidirá, sobretudo, nas aprendizagens em torno da globalização, ambientalismo, consciência ecológica, migrações e segurança (nuclear e em meio digital).

Metodologia

A metodologia é essencialmente qualitativa, incidindo mais na descrição da tarefa de aprendizagem sobre questões transnacionais proposta aos meus alunos no corrente ano letivo em ambiente híbrido (presencial e digital) entre outubro de 2021 e maio de 2022. Não obstante, analisam-se alguns dados de parte desta tarefa seguindo-se de perto a *Grounded Theory*, no que se refere aos processos de codificação de dados e de constituição das

¹¹⁵ CITCEM, FLUP, mjslagarto@gmail.com

categorias, por permitir uma revisitação constante dos dados e das categorias (CORBIN & STRAUSS, 2008). Os nomes dos alunos foram alterados por forma a garantir o anonimato e a confidencialidade (FLIK, 2005). Na análise dos dados têm-se como referências o pensamento de Lee (2008), Rüsen (2010), Barca (2015) e Nechi (2017) sobre pensamento histórico e novo humanismo. Teve-se ainda em atenção literatura sobre ambientes de aprendizagem híbrida, ou *blended learning* (CARRINGTON, 2016; STACKER & HORN, 2012).

Resultados

A realização desta tarefa em ambiente híbrido proporcionou uma poupança significativa de papel (aspecto fundamental quando discutimos ambiente e reciclagem), dado que se usou a plataforma da escola (o *Teams*) para apresentar a pesquisa e a respetiva análise. Mais importante ainda foi que, a partilha no Teams, potenciou o debate entre pares e contribuiu para aprofundar a reflexão e a procura de argumentos para fundamentar intervenções mais conscientes aquando dos momentos de debate realizados em aula, o que se refletiu na síntese produzida por cada aluno no final da tarefa.

Durante o processo usaram-se ainda algumas ferramentas digitais, como o *Mentimeter*, ou o *Biteable*, numa lógica de avaliação formativa de carácter construtivista. Esta lógica foi aplicada durante as fases de pesquisa e análise, emitindo-se *feedback* e *feedforward* atempados, para que os alunos se consciencializarem do que poderiam fazer para melhorar as suas aprendizagens, seguindo-se de perto Wynne Harlen (2007). O debate e a síntese final foram alvo de avaliação sumativa.

Conclusão

O uso de plataformas e de ferramentas digitais, quando colocadas ao serviço da aprendizagem e não da verificação de aquisição de conteúdos, podem ser boas aliadas da Educação Histórica pelo seu contributo para a formação de cidadãos mais capacitados digitalmente, mas sobretudo para a formação de mentes pensantes, críticas e atuantes no quadro de uma cidadania mais humanista.

Referências

BARCA, I. (2004). Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação. Em I. BARCA, *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: Universidade do Minho.

BARCA, I. (2015). History and temporal orientation: the views of portuguese-speaking students. Em A. CHAPMAN, & A. WILSCHUT, *Joined-Up History - new directions in Education History Research* (pp. 15-35). Charlotte, NC: IAP - Information Age Publishing Inc.

CARRINGTON, A. (2016). The Padagogy Wheel. Em Education Technology solutions. Obtido em 26 de setembro de 2021, de <https://educationtechnologysolutions.com/2016/06/padagogy-wheel/>

CHAPMAN, A. (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. Em L. A. ALVES, & M. GAGO, *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica* (pp. 21 - 35). Porto: CITCEM.

CORBIN, J., & STRAUSS, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing*. Thousand Oaks: Sage.

FLICK, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

HARLEN, W. (2007). *Assessment of learning*. London: Sage.

LEE, P. (2008). Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica. Em I. BARCA, *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 11-32). Braga: Minhografe.

NECHI, L. P. (2017). O Novo Humanismo com princípio de sentido da Didática da História: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros. *Tese de Pós-Graduação em Educação*. Curitiba. Obtido em 15 de fevereiro de 2020, de <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46360>.

RÜSEN, J. (2010). *Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência da*. Brasília: Editora UnB.

STAKER, H., & HORN, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Institute. Obtido em 4 de outubro de 2021, de <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>.

VIVÊNCIAS, PRÁTICAS E DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19: REFLEXÕES A PARTIR DE PREMISSAS PEDAGÓGICAS FREIRIANAS E DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Iara Katielle Pereira da Silva ¹¹⁶

Luanda Giulia Silva dos Santos ¹¹⁷

¹¹⁶ Graduanda do curso de História, na Universidade Estadual de Alagoas, campus III, Palmeira dos Índios. Foi bolsista no Programa de Residência Pedagógica (CAPES).

E-mail: iara.silva2@alunos.uneal.edu.br

¹¹⁷ Graduanda do curso de História, na Universidade Estadual de Alagoas, campus III, Palmeira dos Índios. Foi bolsista no Programa de Residência Pedagógica (CAPES).

Objetivos

As reflexões e análises propostas nesse trabalho buscam evidenciar as experiências do Programa de Residência Pedagógica - PRP do curso de História da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Campus III, em Palmeira dos Índios - AL durante a pandemia do Covid-19 e com o ensino remoto. O trabalho tem por objetivo dissertar sobre as dificuldades no processo de adaptação ao ensino remoto enfrentadas pelos alunos e residentes durante o isolamento social, tendo em vista as mudanças no modelo de ensino-aprendizagem durante a pandemia. Desse modo, busca-se descrever as experiências adquiridas frente ao ensino emergencial, intencionando refletir os fundamentos metodológicos e pedagógicos discutidos por Freire, e sua aplicabilidade no ensino emergencial diante do contexto socioeconômico do alunado.

Metodologia

As análises que propomos neste trabalho parte de relatos acerca das experiências de iniciação à docência possibilitada pelo Programa Residência Pedagógica (PRP), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoa de Nível Superior (CAPES). O PRP proporciona aos discentes uma aproximação entre teoria e práxis, considerando ainda o estreitamento da relação entre a Universidade e a escola de ensino básico, inserindo os licenciandos na realidade da educação pública ao qual irão fazer parte. Tal inserção acrescenta na experiência e qualificação dos futuros professores tendo em vista a integração entre Universidade e Escola, reforçando inclusive a identidade docente.

Pensar a formação como um processo contínuo integrador torna a Residência Pedagógica como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem relacionando a teoria obtida no ambiente universitário e a prática / experiência adquirida no âmbito escolar que posteriormente virá a ser seu ambiente de trabalho. Oportuniza-se um processo de formação profissional que integra a teoria à prática, suscitando uma contínua reflexão sobre a práxis. Desse modo, percebe-se que o PRP proporciona a ampliação das experiências docentes,

E-mail: luanda@alunos.uneal.edu.br

¹¹⁸ Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. É docente na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Campus III. Atua nas áreas de História do Brasil e de Alagoas, Memória, Cultura, Trabalho, Política e Ensino. E-mail: marcelo.tavares@uneal.edu.br.

tornando-nos mais críticos e desenvoltos para superar desafios, propor ideias e percursos, assim como planejar ações pedagógicas dentro do chão da escola, considerando sua realidade e de seus sujeitos.

As questões aqui postas pretendem sublinhar algumas reflexões acerca do lugar em que nos encontramos enquanto profissionais da educação e o atual cenário (pandemia, crise econômica e reformas educacionais) que atravessa todo o fazer pedagógico. Propomos como base teórica, pressupostos pedagógicos de Freire e da Educação Histórica, reconhecendo o ensino-aprendizagem como via democrática da produção social do conhecimento, a educação como o meio de possibilitar a conquista de igualdade, e caminho de reflexão e promoção da autonomia do sujeito. E do mesmo modo, uma prática de ensino de história capaz de proporcionar percursos para a consciência histórica dos alunos.

Resultados

Com a pandemia e a necessidade do distanciamento social, a metodologia que utilizamos nas reuniões e no desenvolvimento das atividades na Escola Estadual Almeida Cavalcante tiveram por objetivo chamar a atenção dos alunos através do visual e das reflexões propostas a partir da exposição dos assuntos via Google Meet. Fazendo uso de materiais didáticos utilizados como base da condução reflexiva e descritiva da própria experiência. Assim, durante o período de docência procuramos estimular os alunos a interagirem via a plataforma digital adotada pela escola, buscando uma aprendizagem ativa, mesmo que nos limites do ensino remoto.

Os objetivos das aulas assim como seus planejamentos seguiram as orientações presentes no Subprojeto de Residência Pedagógica – RP, intitulado de PRÁTICAS DOCENTES E O ENSINO DE HISTÓRIA: estágio e relação teórico-prática na educação básica. Como principal ponto o projeto busca promover a formação docente em nível superior para a educação básica, através de metodologias ativas e articulação entre teoria e prática no cotidiano do espaço escolar. E assim fortalecer e ampliar a relação entre o Curso de História no Campus III e a própria UNEAL com as escolas públicas de educação básica por meio da formação inicial de professores da educação básica.

Ademais, desenvolver práticas de ensino com métodos de aprendizagem significativa centrada na promoção de situações didático-pedagógicas que permitam conhecer, apreender e (re)significar o saber histórico escolar; desse modo, exercitar situações de aprendizagem

significativa entre discentes residentes e alunos nas escolas parceiras, estabelecendo possíveis conexões entre a história e cultura local com o nacional e global.

Os roteiros ou temas das aulas seguiram o Projeto Político Pedagógico da Escola em consonância com as novas orientações da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, que fez algumas orientações de como deveria ser a atuação das escolas da rede, frente ao cenário pandêmico e de ensino EaD. Restou-nos então a tarefa de adaptar as exigências preestabelecidas pela escola aos nossos objetivos do subprojeto já citados.

Essa nova forma de ensino, também denominada Ensino Remoto Emergencial (Behar, 2020), consiste em utilizar plataformas de encontro digitais, para que os alunos possam ter acesso ao ensino remoto sem precisarem se deslocar de suas residências. Nesse cenário entra em ação as medidas tomadas pela Secretaria de Educação do Estado, medidas de adequação à realidade de cada estudante, onde as Gerências Regionais (Gere) juntamente com a direção das escolas e coordenação, buscam realizar as aulas em dois modos: o primeiro em formato online é feito em plataformas de comunicação como: Zoom, o Meet e o Whatsapp. Já o segundo é de modo impresso, uma apostila contendo os assuntos das disciplinas são disponibilizados os pais ou alunos que não possuem aparelho como: celular, computador e tablet, ou que não possuem acesso à internet, podendo ir à escola pegar o material impresso.

As aulas aconteceram no mesmo horário que ocorriam presencialmente, no caso se a turma era do turno vespertino por exemplo, continua, e assim sucessivamente. Diferente do que é costumeiro ocorrer nas aulas presenciais, os modos de exposição dos conteúdos trabalhados nas aulas virtuais tendem a serem mais visuais, e de certa forma mais lúdicos, a fim de tornar o ensino-aprendizagem mais atrativo.

Nossas falas ocorreram de forma conjunta com o nosso preceptor, assim como os nossos planejamentos, que sempre partiam do tema determinado por ele, a partir do cronograma institucional. As ministrações duravam em média 30 minutos, dividimos assim o tempo de explanações para que pudéssemos dialogar com os alunos, construindo coletivamente os saberes.

As turmas contavam com uma média de 35 ou 40 alunos matriculados, porém, as aulas síncronas contavam com média de 10 ou 12 alunos acessando virtualmente para vivenciar a aula. O que expressa a desigualdade no acesso à internet ou aparelhos tecnológicos, sendo essa a principal dificuldade enfrentada pelos alunos das escolas públicas. Para sanar tal desigualdade, a escola trabalhava com a elaboração e distribuição de apostilas impressas, entregues quinzenalmente aos alunos.

Conclusão

Procuramos saber a partir dos dados levantados pela escola quais eram as principais dificuldades dos alunos em aprender no cenário descrito. A partir desse levantamento, adaptamos o planejamento das aulas. Concluímos que sugestão de educação remota na rede pública como um todo, pode ser percebida como um grande equívoco, pois, inviabiliza o acesso ao conhecimento das classes sociais menos favorecidas, sobretudo diante das dificuldades de acesso às tecnologias digitais ou não possuírem espaços ideais no âmbito doméstico para acompanhar as aulas virtuais, pois, moram em residências pequenas (MIRANDA; LIMA; OLIVEIRA; TELLES, 2020).

Além da dificuldade ao acesso tecnológico, nota-se a dependência física do alunato com a escola, e, conseqüentemente, a falta de autonomia para prover sua formação intelectual em seu processo de escolarização sem o auxílio do professor. Por fim, o ensino remoto revela a fragilidade da escola no processo de ensino e aprendizagem, como o uso das tecnologias, e a necessidade de mais investimentos de políticas públicas para equipar as escolas.

Referências

CÁSSIO, Fernando (Ed.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Boitempo Editorial, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. Ed. Cortez – São Paulo, 2001.

MIRANDA; LIMA; OLIVEIRA; TELLES. **Aulas Remotas em Tempo de Pandemia: Desafios e Percepções de Professores e Alunos**. Editora realize.com, 2020. Disponível: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID_5382_03092020142029.pdf > Acessado em: 15 de agosto de 2021.

TAVARES, Marcelo Góes. **PRÁTICAS DOCENTES E O ENSINO DE HISTÓRIA: estágio e relação teórico-prática na educação básica**. Pró-Reitoria de graduação Programa de Residência Pedagógica – PRP, UNEAL. Palmeira dos Índios, AL, 07 de fevereiro de 2020.

TAVARES, Marcelo Góes. Percursos sobre ensino e educação histórica: ou “o que ainda podemos aprender com a história? In: BAUMGARTEN, Lúcia (Org.). **História – Uma disciplina sob suspeita: reflexões, diálogos e práticas**. Curitiba: CRV, 2020.

TEXTOS COMPLETOS

COMUNIDADES QUILOMBOLAS NA QUARTA COLÔNIA (RS): RESISTÊNCIA, HISTORICIDADE E EDUCAÇÃO

Beatriz Santos Pontes¹¹⁹

Jorge Luiz da Cunha¹²⁰

Resumo

A Quarta Colônia, localizada na região central do Rio Grande do Sul (Brasil), carrega consigo conhecimentos ancestrais que são reproduzidos em vários grupos étnicos que fizeram parte do processo de formação histórica da região. Considerada região de colonização italiana, contudo, tem no seu território, a presença de comunidades remanescentes de quilombolas. Partindo dessa premissa, o presente estudo busca fazer uma análise cartográfica e (auto) biográfica dos quilombos existentes na região da Quarta Colônia, na qual o objetivo principal é compreender como se constituem os sujeitos nestas territorialidades, suas histórias e, memórias e processos educativos que contemplem a preservação territorial.

Palavras Chaves: Quilombolas; Territorialidade; Educação Histórica.

Introdução

Os quilombos constituem-se símbolo de resistência e de preservação cultural. Tecer estudos sobre as comunidades quilombolas na Quarta Colônia, leva a revalorização da memória e da História da Imigração numa perspectiva decolonialista, onde a reivindicação identitária está ancorada nas narrativas, histórias de vida e nos discursos de pertencimento a uma cultura inserida em um espaço territorial. Dentre estes discursos de exaltação do sentimento de pertencer a um território, que está imbuído de fatores identitários e culturais, destacam-se os movimentos emancipacionistas. Este estudo pretende realizar uma cartografia dos quilombos existentes na quarta colônia, fazendo uso do método bibliográfico para sua consecução. Há de se considerar que dentro da dimensão de territorialidade, as comunidades quilombolas serão abordadas sob a ótica de agenciamentos territoriais mais amplos, neste caso num território tido como eminentemente de colonização italiana, que apontam para a presença de formas de apropriação e interação com o espaço que transcendem a consolidação do apossamento de uma delimitação de área.

Na atualidade o uso do termo "comunidade" encontra-se inscrito e ratificado nos dispositivos constitucionais como um conceito que norteia a apreensão das formas

¹¹⁹ Autora, Doutoranda em Ciências Sociais (UFSM/RS). E mail: biasp2905@gmail.com

¹²⁰ Profº Phil - Departamento de História e de Educação (UFSM/RS). E mail: jlcunha11@yahoo.com.br

organizacionais dos coletivos remanescentes de quilombos. Assim, com o intuito de compreender as experiências espaciais das memórias e as expressões de territorialidade dos remanescentes de quilombolas na Quarta Colônia, procura-se trazer à tona uma reflexão sobre a presença e a resistência negra nos quilombos e os processos históricos de sua formação.

Destá forma, centrar os estudos nos quilombos existentes na Quarta colônia, relaciona-se ao fato que este território, além de integrar locais de grande interesse geológico de especial valor científico, coadunam em um grande potencial turístico e educativo, através dos seus geossítios¹²¹, embasadas em uma estratégia de desenvolvimento sustentável, aliada a uma gestão de qualidade, que é delineada por três componentes básicos: **1º) a geoconservação**, que tem o intuito de proteger o patrimônio geológico para as gerações futuras, onde a educação promove o estudo da geociências junto às escolas; **2º) o geoturismo** que tem como finalidade estimular a criação de atividades econômicas, tendo como base a **3º) geodiversidade**¹²² e o patrimônio geológico do território. A presença de valores ecológico, históricos e culturais aliados e o fator geológico potencializam estudos que vislumbram conhecer melhor este território e as narrativas das comunidades quilombolas e que contribuem na formação e no desenvolvimento desta região colocando-a no invólucro de cidades educadoras.

Desenvolvimento

Os Estados da região Sul são imaginados pela predominância de populações brancas; as migrações europeias e asiáticas ajudaram a cimentar esse imaginário. A reafirmação pública da existência de indígenas e comunidades quilombolas na região central rompe com esses preconceitos e torna visível à sociedade a importância da presença negra e indígena na configuração histórica regional. Assim adentrar e analisar as relações étnico raciais em um território suplantado pela cultura do branqueamento (colonização italiana) é trazer uma série de questões que permeiam a diáspora africana na região, dentre as quais o conceito de cultura, entendida como um processo como o processo que permite aos seres humanos compreender sua experiência no mundo, conferindo sentido à sua existência. No processo de diáspora forçada vivida pelo povo africano, a memória coletiva de diversos grupos foi posta em xeque

¹²¹ São tidos como lugares de interesse particular para o estudo da geologia (ciência que estuda a Terra, com suas constituições e formato), geralmente com características notáveis do ponto de vista científico, didático ou turístico. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>.

¹²² Número e variedade de estruturas, formas e processos geológicos que constituem o substrato de uma região, sobre as quais está inserida a atividade biótica. Nieto (2001).

na luta das forças sociais pelo poder.

Os dominadores tornam-se assim senhores da história e do esquecimento, que, segundo, Le Goff (1996, p. 246) “os esquecimentos e os silenciamentos são reveladores desses mecanismos de manipulação da história coletiva”. A cultura dos africanos escravizados, que através da resistência e da persistência em romper com os grilhões da iniquidade realizaram e continuam realizando processos incessantes de trocas e ressignificações identitárias.

A Quarta Colônia¹²³ situa-se na região central do Rio Grande do Sul, é área prioritária da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, preservando importantes fragmentos da Floresta Estacional Decidual e de uma riquíssima fauna. A calha do Rio Jacuí, que percorre extensas áreas dessa região, é rica em sítios arqueológicos de tradições indígenas. A sua população preserva, nas suas mais diferentes manifestações, falas, hábitos, costumes, artesanato, gastronomia e as referências vivas das culturas de portugueses, afrodescendentes, imigrantes alemães e italianos. Essas marcas, materiais e imateriais, constituem um patrimônio que, na sua diversidade e biodiversidade, dá sentido às formas de viver, ser e fazer do seu povo, evocando memórias.

Para Santos (1994, p.46) “as cidades pequenas ou grandes, enquanto lugares são singulares e uma situação não é semelhante à outra, e cada lugar combina de maneira particular, variáveis que podem ser comuns a vários lugares”. Considera ainda, a importância do contexto regional, no qual tais cidades estão inseridas, já que o espaço urbano é (re) produzido tanto em função das relações intraurbanas, quanto em função das relações interurbanas.

A história social da colonização está permeada por questões que envolvem identidade, territorialidade e etnia, caracterizada, sobretudo pela constante destruição dos territórios de resistência das comunidades negras e pela estrutura fundiária dominante; tais regimes diferenciados de apropriação de recursos consolidaram fronteiras étnicas e o não reconhecimento da população negra no processo de formação do território do Rio Grande do Sul, uma vez que foi com o sangue e o suor dos negros no trabalho compulsório das charqueadas e nas fazendas gaúchas, os principais responsáveis pela demarcação e guarda das fronteiras limítrofes do país, seja como lutadores nas guerras Farroupilha e do Paraguai ou

¹²³ Formada por nove municípios: Agudo, Dona Francisca, Faxinal do Soturno, Ivorá, Nova Palma, Pinhal Grande, Restinga Seca, São João do Polêsine e Silveira Martins. Destes nove, sete foram criados a partir do desmembramento da Quarta Colônia Italiana de Silveira Martins sendo que os municípios de Agudo (imigração alemã) e o de Restinga Seca agregaram-se à região por razões políticas e econômicas.

como lutadores do pastoreio, onde a historiografia não retrata e reconhece a importância do negro na formação do Estado.

A luta política do povo negro traz no seu cerne fragmentos estruturados pelo mosaico cultural da ancestralidade, mesmo sofrido pela destruição de tudo o que lhes foi caro, como a cultura, insurgiram e foram capazes de reinventar outras Áfricas, presentes em todos os cantos do nosso país. São elementos de uma memória coletiva pinçados para dar vazão ao enfrentamento e valorização dos benefícios que essa migração forçada trouxe na formação do povo gaúcho.

Uma mostra disso é a significativa recuperação dos quilombos como testemunho de uma resistência, que até 1988, fruto da organização do movimento negro que lutou e continua lutando pela ressignificação dos povos quilombolas, que se encontravam ‘invisíveis’ para o Estado brasileiro, tendo como denominação ‘comunidades negras rurais’. Estabelece nos seus dispositivos que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL,1998, Art.68).

Em sua obra denominada ‘O Quilombismo’, Nascimento (1980) afirma que é premente a necessidade de edificar a ciência histórico humanista do povo negro, principalmente, aos que habitam nos quilombos. O termo ‘quilombismo’ é usado para referir-se que as lutas dos negros devem estar vinculadas na busca de uma organização fraterna e livre, erigida pela comunhão existencial.

A condição de escravizados cria um constante processo de negociações. Isto significa dizer que as ações não são vazias de significado, há uma coalizão que forma um bloco, que mesmo aparentemente parece ser disperso, deve ser compreendido dentro de um contexto macro estrutural, como respostas concretas do ser e agir do povo negro. Ações estas que estão em constante processo de criação e recriação, deixando fluir saberes, universos simbólicos, dores e angústias existenciais; aparentemente à primeira vista tem sentido inócuo, mas que vão se sedimentando dentro das ações coletivas, capazes de estremecer um regime tido como de verdade e forçar a negociação. Assim ocorre com a trajetória histórica do povo negro, regido pelo ímpeto da resistência e da luta suplanta o ‘apartahid’ social que perdura por séculos e que é determinante do conceito de eugenia racial que pega a supremacia de uma raça sobre a outra.

Guibernau (1996, p. 100-101) coloca que:

Os colonizadores achavam (**e continuam achando**) que os povos nativos deveriam ser gratos a eles, uma vez que de certo modo, ser explorado era um privilégio: significa estar em contato com uma cultura inequivocamente "superior". os racistas, nesses terrenos, procuram apoiar uma estrutura de classe que os beneficie [GRIFO MEU].

A hegemonia racial tem como um dos seus pilares de sustentação a crença na superioridade do colonizador, e em consequência disso a existência natural de grupos hierarquizados, que na perspectiva de Fanon (2002, p.31) o negro colonizado é visto como

elemento corrosivo, que destrói tudo que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo que se refere à estética ou moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas.

Elias (1994, p.30), ao referir-se às redes e a relações existentes entre sociedade e indivíduo considera que estas

(...) nunca estão inteiramente completas e acabadas. Também podem mudar em seu contexto de relações, ainda que com alguma dificuldade e, em geral, apenas em seu autocontrole mais consciente. Mas o que aqui chamamos “rede”, para denotar a totalidade da relação entre indivíduo e sociedade, nunca poderá ser entendido enquanto a “sociedade” for imaginada como tantas vezes acontece (...). *A historicidade de cada indivíduo*, é a chave para a compreensão do que é “sociedade”. a sociabilidade inerente aos seres humanos só se evidencia quando se tem presente o que significam as relações com outras pessoas. [grifo da autora]

Na perspectiva deste autor a historicidade dos indivíduos é considerada a chave para a compreensão de como se constituem as sociedades e os territórios por eles ocupados. Isso significa que a trajetória histórica dos sujeitos possibilita compreender as relações que foram desenvolvidas, os grupos de pertença, as tramas e os dramas vividos, enfim, a complexa dinâmica social. Costa (2019) afirma que a colonialidade subjugou os povos seguindo critérios não só critérios ontológicos, mas epistemológicos criando hierarquias de classe, gênero sexualidade.

Falar dos/nos/com quilombos, está associado às lutas travadas por liberdade e emancipação, mesmo estando sob o jugo da opressão. A afirmação e a defesa de seus territórios é uma das batalhas marcantes do povo negro, e que coaduna com sua forma de lidar com a terra, territórios, pertencimentos e ancestralidade.

É impossível falar, descrever os modos de vida nos quilombos, suas dinâmicas e suas histórias sem fazer associações com as lutas e resistências

históricas contra a escravidão, sem reconhecer os relevantes papéis que desenvolveram e desenvolvem esses sujeitos e todos os séculos-principalmente as mulheres quilombolas que, mesmo vivendo diariamente num cenário de violência física e simbólica, continuam (re) existindo e enfrentando as muitas formas de rejeição de seus direitos e defendendo seus territórios, suas histórias, saberes e memórias individuais e coletivas SILVA (2019,p.74).

Afere-se assim que o espaço social e as diferenças que nele se configuram tendem a funcionar como ‘estilos de vida’, estando estas imbricadas na luta pela imposição da visão legítima do mundo, em que os sujeitos detém um poder à proporção de seu capital, ou seja, do grau de reconhecimento que recebem (Bauman, 2002). A autoridade fundamenta a eficácia performativa do discurso sobre o mundo social, a força simbólica das visões e das previsões.

Segundo Geertz (2001, p.200),

Separar os aspectos políticos e culturais do mundo desmontado, antes de torná-lo a relacioná-los entre si, ao menos nos permite desvendar algo das manobras e ações cruzadas que estão envolvidas na formação e na interação das *personae* coletivas, e alguns dos enigmas que essas manobras e ações cruzadas criam para as ordenações sociais, as economias, as sociedades e as vidas cotidianas em que elas ocorrem.

Nesta perspectiva, a liberdade é um produto social, assumindo uma via de mão dupla em que estão incluídas na oportunidade dada aos cidadãos de debater sobre os graus de valoração das prioridades sociais e ao mesmo tempo de debater sobre estes valores. Conforme apontam Sen (2000) e Souza (2017), tais processos de valoração são entendidos como as disposições sociais mais apropriadas e eficazes; além disso, as concepções individuais de justiça e correção, que influenciam os usos específico que os sujeitos fazem de suas liberdades, dependem de associações sociais - particularmente na formação interativa de percepções do público e da compreensão cooperativa de problemas e soluções, sendo que a análise e a avaliação das políticas públicas têm de ser sensíveis a essas diversas relações.

Na atual conjuntura, como salienta Santos (2010, p.79), numa perspectiva abissal em que se encontram as práticas sociais, “os direitos humanos são violados para que possam ser defendidos, a democracia é destruída para que se garanta sua salvaguarda e a vida é eliminada em nome da preservação”. O autor salienta que nestas zonas fronteiriças de vedações há os ditos civilizados e os selvagens, o que fomenta o *regresso do colonizador*.

Nesta mesma linha de pensamento, Bernardino (2019) faz uso do termo ‘decolonialidade’, como forma de elucidar a colonialidade do poder, do saber e do ser, estando estas vinculadas ao enraizamento nas lutas políticas da reexistência dos corpos políticos

negros, do seu *lócus* de enunciação. As desigualdades sociais não se reproduzem apenas por questões sócio econômicas de classe, mas estão estruturadas a partir das categorias de raça e gênero, o que ocasionou no decorrer da história o ‘holocausto africano’, que ceifou milhares de vidas e que muitas vezes passa despercebido pelas narrativas históricas, que teve no seu percurso algozes da humanidade que tentaram silenciar e ‘adestrar’ o povo negro dentro dos ideais colonialistas; mas líderes como Escrava Anastácia, Zumbi dos Palmares e Tereza de Benguela, entre outros tornaram-se símbolos da resistência negra contra os ideais escravocratas e que foram ocultados das narrativas históricas. Como o rapper Emicida¹²⁴ muito bem coloca: “A dor dos judeus choca, a nossa gera piada”.

Nascimento (2016, p.101) ratifica que o labirinto formado pela tríade classe-raça-sociedade surge a partir de,

(...) alegações de que esta estratificação não “não racial” ou “puramente social e econômica” são chavões que se repetem e racionalizações basicamente racistas: pois o fator racial determina a posição social e econômica na sociedade brasileira.

Gusmão (1991), ao referir-se as políticas que envolvem as ‘terras de preto’ reforçam a importância da coletividade nas maneiras de apropriação territorial por parte das comunidades negras, e as formas em que tal coletividade colabora com a construção de uma identidade que as estratégias da escravidão não permitiram desenvolver.

Nesta perspectiva, construção de uma identidade própria se mostra útil como estratégia na experiência dos cidadãos(as) negros(as) ao permitir-lhes particularidade em meio das dinâmicas normalizadoras das sociedades do sul do Brasil caracterizadas por escamotear a participação das comunidades negras nos processos históricos de seus estados. Nas comunidades quilombolas da Quarta Colônia persiste a exclusão e a invisibilidade na história da região, e mesmo sob essa dominação resistem para acesas suas histórias de luta, seja por acesso à terra, seja por política públicas que qualifiquem a vida nestes territórios, garantindo-lhes uma existência digna e cobrando um reconhecimento e participação a séculos negado.

A história do povo negro e a formação dos quilombos traduzem como a questão da territorialidade continua sendo um elemento fundamental no campo de disputas que configuram a temática quilombola devido a sua importância nos processos de construção identitária. Porém, com a contribuição de diversas perspectivas teóricas e metodológicas a problemática mostra novas conexões e novos atores sociais ligados a ela exigindo uma visão

¹²⁴ EMICIDA. Com vocês, Inácio da Catingueira. Disponível em:<<https://emicida.com/2018/09/18/inacio-da-catingueira/>> . Acesso em: 9 de jan.2020.

histórica e antropológica para compreender os mecanismos da cotidianidade negra nos seus contextos de ocupação e atuação.

No campo educacional, constata-se que o Brasil escravocrata, o acesso à educação formal era negada aos negros, pois era sinônimo de ameaça ao ‘status quo’ da época (o que ainda persiste na atualidade); a exclusão negra no espaço escolar era a garantia de que a ordem social não estaria sendo ameaçada. Em 1871, a Lei do Ventre Livre, que previa um acesso das crianças nascidas de escravas a educação, assim como a liberdade passaram a ser discutidas de forma mais articulada, mas não sob a ótica da proteção à criança, mas como recurso de minimizar o impacto causado pela abolição da escravatura, onde os negros passaram a ser cidadãos livres. Pode-se assim dizer que a lei do Ventre Livre sinalizava os interesses dos senhores de escravos, pois não estava voltada para uma transformação social, através da maximização de oportunidades intelectual e educacional.

Assim como o intuito de questionar e denunciar a exacerbada exclusão do povo negro na sociedade brasileira, surge o Movimento Negro como forma de organização e lutas por direitos das populações negras, onde a escolarização e o acesso a uma educação de qualidade foi uma das bandeiras que geriram e continuam a gerir o clamor da população negra. Desde a sua primeira fase, entre 1889 e 1937, cujo marco foi a Proclamação da República, o objetivo central foi sempre coibir a marginalização e a luta por direitos. O marco dessas lutas foi a partir do século XXI, quando o consenso no movimento negro foi a necessidade de implementação de políticas afirmativas, dando especial atenção ao acesso à educação básica de qualidade (GOMES, 2011).

Em meio a esses tensionamentos, e na busca de políticas públicas que contemplem as populações negras, surge em 2012, as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que seguindo os trâmites da Lei de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, determinou que a Educação Escolar Quilombola seja ofertada em unidades territoriais situadas nas próprias terras onde habitam as comunidades, onde a valorização da cultura e da ancestralidade estejam pautadas nas bases curriculares das unidades de ensino. (BRASIL, 2013). Assim, a Educação escolar Quilombola foi pensada para os povos negros e sua implementação deve seguir uma consulta prévia da comunidade por parte do poder público, onde os aspectos normativos, burocráticos e institucionais não devem se sobrepor a historicidade e a cultura do povo que ali habitam e que são dotados de uma cultura que dever ser preservada e respeitada.

Através dos movimentos negro, os direitos das populações quilombolas puderam ser agregadas às demandas pública e políticas do país; e essas lutas continuam sendo travadas, uma vez que fazer valer o que está descrito na legislação não é uma tarefa fácil, envolve organização, embates contínuos para que o clamor das comunidades seja ouvido e que a igualdade de oportunidade e de acesso aos bens públicos seja uma pauta continua em todas as mesas de discussões. É importante sinalizar que o constante processo de luta das comunidades, muitas conquistas foram realizadas no que se refere ao respeito dos direitos das comunidades quilombolas, como o direito à terra, as identidades étnico raciais e sobretudo à educação de qualidade, que preserve a ancestralidade e o respeito à diversidade. O aquilombar é bandeira levantada por esses povos cotidianamente, frente a uma sociedade decolonial em que a cultura do branqueamento rege as condutas e estabelece a pertença ou não nos grupos e nas políticas públicas.

Dentro de uma política educacional,

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia dos seus direitos à educação, à saúde, ao trabalho e à terra (BRASIL. 2013, p. 440).

É possível afirmar que a implantação da educação quilombola desestabilizou a hegemonia decolonial que sempre pairou sobre nossa sociedade, onde a inserção subalterna da população negra na sociedade sempre gerou descontentamentos, principalmente o acesso à educação, pois quanto mais instruído o povo, mais difícil de dominá-lo. Mesmo apesar da existência e regulamentação das escolas em territórios quilombolas há um longo caminho a trilhar, uma vez que há uma precariedade na formação dos professores que estão atuando nestas escolas e que ainda resistem e fazem valer a cultura do branqueamento, onde muito pouco da historicidade, ancestralidade quilombola está sendo abordada nos currículos escolares. As conquistas por uma educação de qualidade e por um currículo que leve em conta a cultura e a territorialidade da população que acessam e habitam esses territórios foram importantes, mas há muito o que fazer. Aquilombar não é tarefa fácil, exige organização, resistência e esses qualitativos são demonstrados cotidianamente pela população quilombola que faz ecoar nos quatro cantos desses pampas a voz dos excluídos.

Considerações Finais

A formação das comunidades quilombolas sempre esteve relacionada à questão fundiária e ao mesmo tempo à preservação cultural. As comunidades quilombolas, tanto da zona rural como *Vovó Isabel* (situada em Nova Palma); *Vó Firmina e Vó Maria Eulina*, *São Miguel dos Pretos* e *Rincão dos Martimianos* (situados em Restinga Seca); quanto na zona urbana como *Brasília* (Silveira Martins); *Comunidade Mostardeiro* (Dona Francisca), *Nova São Lucas*¹²⁵ (São João do Polêsene) guardam consigo memórias de resistência e de preservação cultural, onde as tensões étnicas apresentam-se historicamente com distintas roupagens e que remontam uma visão colonialista da supremacia de uma raça sobre a outra.

O termo ‘*remanescentes de quilombos*’ é utilizado neste estudo, como todo o agrupamento negro, rural ou urbano, constituído durante o regime escravocrata ou posterior a abolição, e que consolidou um território como forma de construção de um espaço mínimo de autonomia, no qual lograram a reprodução econômica, biológica e social em condições adversas. A formação desses territórios foi mediada por uma pluralidade de formas de acesso e usufruto da terra, constituindo-se em “regimes de posse e propriedade” (GUSMÃO, 1991, p. 66).

Há de se considerar que dentro da dimensão de territorialidade, as comunidades quilombolas são abordadas sob a ótica de agenciamentos territoriais mais amplos, neste caso num território tido como eminentemente de colonização italiana, que apontam para a presença de formas de apropriação e interação com o espaço que transcendem a consolidação do apossamento de uma delimitação de área. Na atualidade o uso do termo "comunidade" encontra-se inscrito e ratificado nos dispositivos constitucionais como um conceito que norteia a apreensão das formas organizacionais dos coletivos remanescentes de quilombos.

Pesquisar as narrativas e experiências dos membros das comunidades quilombolas leva a analisar a constituição desses sujeitos nos seus tempos e espaços e como se articulam para a manutenção do locus ancestral de entretencimento de códigos, saberes, experiências, afetos e resistências. Seu “território- zona”; compreendem os processos de fixação e controle de uma determinada área e suas respectivas fronteiras, convergindo com o sentimento de pertencimento a uma comunidade. BOURDIEU (2004).

¹²⁵ Quilombo recentemente descoberto e que não encontra-se nos dados demográficos; está em trâmites de ser reconhecido como comunidade remanescente quilombola.

Tecer estudos sobre as comunidades quilombolas na Quarta Colônia, leva a revalorização da memória e da História da Imigração numa perspectiva decolonialista onde a reivindicação identitária está ancorada nas narrativas, histórias de vida e nos discursos de pertencimento a uma cultura inserida em um espaço territorial. Dentre estes discursos de exaltação do sentimento de pertencer a um território, que está imbuído de fatores identitários e culturais, destacam-se os movimentos emancipacionistas. Assim sendo a intenção deste estudo é pensar sobre as dinâmicas identitárias que estão sendo experienciadas por estas comunidades em suas lutas por reconhecimento como remanescentes de quilombolas e de tecer um novo olhar de visibilidade do quanto contribuem e continuam a contribuir na formação e desenvolvimento da Quarta Colônia.

A questão da territorialidade é um elemento fundante na configuração da temática quilombola, devido a sua importância nos processos de construção identitárias e também como os povos construtores da história e da formação do povo brasileiro se constituem, e que muitas vezes suas vozes são silenciadas pelas relações de poder; vozes essas que ecoam como o grito dos excluídos, rompendo com padrões escravocratas que elegem a subalternidade de uma raça sobre a outra como critério de desenvolvimento territorial e que almejam ter liberdade de oportunidade; ideal este que deve transpor o umbral da diáspora africana, mas emergir no sentido de como os saberes se instituem e se modificam mediatizados pelo respeito às diversidades culturais.

Pensar os quilombos como espaços de emancipação, referência simbólica e imaginário coletivo, vislumbra pensar espaços-terra-territórios como espaços de construção de identidades e afirmação de pertencimento, arranjos organizativos e institucionais. A terra, neste contexto, não é vista como mercadoria, mas um bem precioso que traz no seu cerne um pertencer coletivo, com características próprias, dadas as subjetividades grupais e regionais.

Nas comunidades quilombolas da Quarta Colônia, persiste a exclusão e a invisibilidade na história da região, e mesmo sob essa dominação resistem para acesas suas histórias de luta, seja por acesso à terra, seja por políticas públicas que qualifiquem a vida nestes territórios, garantindo-lhes uma existência digna e cobrando um reconhecimento e participação a séculos negado.

A história do povo negro e a formação dos quilombos traduzem como a questão da territorialidade continua sendo um elemento fundamental no campo de disputas que configuram a temática quilombola devido a sua importância nos processos de construção identitária. Porém, com a contribuição de diversas perspectivas teóricas e metodológicas a

problemática mostra novas conexões e novos atores sociais ligados a ela exigindo uma visão histórica e antropológica para compreender os mecanismos da cotidianidade negra nos seus contextos de ocupação e atuação.

Tecer um novo olhar de como se constituem os quilombos não como grupos isolados, mas sim como organizações circulares, que trazem heranças africanas de resistência e de valorização da cultura no sentido de haver uma maior compreensão de como esses grupos têm conseguido resistir aos mais variados tipos de violências reinventando-se e reivindicando como seres potentes e conscientes da sua negritude. São cerca de 3.475 comunidades quilombolas que se distribuem do Oiapoque ao Chuí neste imenso território que é o Brasil e que com suas mãos, suor e sofrimento foram um dos responsáveis pela formação cultural, educacional do nosso país e que são invisibilizados pela história.

A educação quilombola, torna-se eficiente e necessária quando está acorde às Diretrizes Curriculares, e quando essa serve de instrumento de empoderamento de crianças e jovens quilombolas, onde a preservação da sua cultura é algo fundante nas práticas pedagógicas cotidianas. Pensar a formação e atuação das comunidades quilombolas dentro de um percurso histórico, sendo este carregado de lutas por direitos dentro dos aparatos legais que regem a nossa sociedade, é vislumbrar a igualdade de oportunidades que se encontra presente nos escritos constitucionais e que na prática está permeado por relações de poder e pelo pensamento decolonial que gera bolsões de exclusões. A educação torna-se a principal ferramenta de luta e de permanência das populações quilombolas em seus territórios, onde o conhecimento é a arma que promove a libertação e a luta pela igualdade de oportunidades.

Referências

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/ADC1988_12.07.2016/art_68_.asp. Acesso 11/08/2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013

BOURDIEAU, P. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**. RJ: Bertrand Brasil, 2004.

COSTA, BERNARDINO, C. J. (et al) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2019.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

- FANON, F. **Condenados da Terra**. Trad. José Laurênio de Melo. RJ: Civilização Brasileira, 2002.
- GEERTZ, G. **Nova luz sobre Antropologia**. Trad. Vera Ribeiro. RJ: Jorge Zahar Ed, 2001.
- GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBPAAE, Goiânia, v. 7, n.1, jan/abr.2011, p. 109-121.
- GUIBERNAU, M. **Nacionalismos: o estado nacional no século XX**. Trad. Mauro gama e Cláudia Martinelli Gama. RJ: Zahar, 1997.
- GUSMÃO, M. N. **A questão política das chamadas terras de preto**. Textos e debates revista do núcleo de estudos sobre relações interétnicas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, ano1 nº 2 p. 25-39,1991.
- LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.
- NASCIMENTO.A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- _____. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- NIETO, L. M. **Geodiversidad**: propuesta de una definición integradora. Boletín Geológico y Minero, Espanha, v. 112, n. 2, p. 3-12. 2001.
- SANTOS, A. **Rastros de resistência: histórias de luta e liberdade do povo negro**. São Paulo: Panda Books, 2019.
- SANTOS, S. B. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, M. **Por uma Economia Política das Cidades**. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Trad. Laura Teixeira Motta. SP: Companhia das Letras, 2000.
- SOUZA, J. **A elite do atraso**. RJ Ed. Casa da palavra, 2017.
- SILVA, M^a G. **Territorialidades quilombolas ameaçadas pela colonialidade do ser, do saber e do poder**. In: Tecendo redes antirracistas: África, Brasil e Portugal. Org. Anderson Ribeiro (et al). BH: Autêntica Ed., 2019.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE REFLEXÃO

Francielle Alves Difante^{126*}

Sandiara Daíse Rosanelli¹²⁷

Jorge Luiz da Cunha^{128*}

Resumo

O presente artigo estabelece uma reflexão entre Educação Histórica e Ensino de História. Em sinergia com as ideias de Jörn Rüsen e Peter Lee, objetivou-se discutir a importância de uma consciência histórica e de uma literacia histórica enquanto competências de compreensão e interpretação da História. A congruência entre essas duas competências insurge-se como imprescindível na vida sociocultural e no contexto escolar, uma vez que adolescentes e jovens podem, assim, interconectar passado, presente e futuro a partir de releituras e problematizações da historiografia oficial.

Palavras-chave: Educação Histórica. Ensino de História. Consciência histórica.

Introdução

Contemporaneamente, o Ensino de História, a fim de superar as limitações da educação formal tradicional, tem sido intensamente influenciado pela perspectiva da Educação Histórica. O surgimento dessa perspectiva se dá a partir da segunda metade do século XX, na Inglaterra e na Alemanha, através dos estudos de Peter Lee e Jörn Rüsen, respectivamente. No Brasil, essas discussões chegaram mais tarde, de modo que, como coloca Schmidt (2019, p. 37), “pode-se afirmar que o campo da educação histórica tem uma tradição historicamente constituída, que remonta à década de 1970 na Europa e à década de 1990 no Brasil”.

A partir dessa perspectiva, entende-se que a Educação Histórica, mais do que uma tentativa de pensar a relação ensino-aprendizagem, é uma corrente teórica e prática que propõe a legitimação da História enquanto disciplina de conhecimento e de explicação das ações humanas, tanto no mundo, quanto do próprio ser humano enquanto indivíduo e sujeito. A

^{126*}Mestranda em Educação, graduada em História (Licenciatura – UFN), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: difantefran90@outlook.com.

¹²⁷Mestranda em Educação, graduada em História (Licenciatura (UFSM) e bacharelado (UFSM)), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: sandiarosanelli@gmail.com.

^{128*} Dr. phil. em História Medieval e Moderna Contemporânea (Universität Hamburg, Alemanha). Professor titular na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: jlcunha11@yahoo.com.br.

Educação Histórica, por meio da Didática da História, busca refletir sobre o ensinar História com sentido e significado, tanto para o docente quanto para o discente.

Além disso, essa corrente teórico-prática busca aproximar a teoria da História com a prática docente em sala de aula, visando um Ensino de História voltado ao pensar historicamente e com sentido, aproximando o passado histórico às realidades presentes do estudante, a fim de orientá-lo temporalmente para que, partindo de inquietações do presente, esse sujeito busque no passado significações que possam significar o presente e "esperançar" o futuro (RÜSEN, 2010, 2016, 2020; SCHMIDT, 2019, 2020; MARTINS, 2017, 2020; CUNHA, 2020). Nesse processo de significação e orientação, um conceito que merece destaque é o de consciência histórica, pois, como destaca Rüsen (2020),

A consciência histórica abre o leque de questões tanto acerca de um passado desafiador quanto sobre uma perspectiva de futuro, afirmativa ou crítica. Essa consciência se enraíza no presente e é portadora de experiências de sua própria evolução temporal, ao pôr questões ao passado e a nutrir expectativas para o futuro. (RÜSEN, 2020, p. 18).

Nesse sentido, no presente artigo busca-se refletir acerca dos principais conceitos da Educação Histórica enquanto corrente teórico-prática, como consciência histórica e literacia histórica, de modo a pensar a teoria de modo relacional com a prática docente no campo do Ensino de História. Desse modo, acredita-se que docentes e discentes podem pensar a formação histórica de modo complexo e crítico, interconectando presente, passado e futuro. Nesse processo, o sujeito experiencia e se pergunta sobre seu lugar no tempo, arrolado em um contexto em que a “consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação” (NORA, 1993, p. 7).

Consciência histórica e literacia histórica no Ensino de História

Pensar o Ensino de História a partir da perspectiva da Educação Histórica exige uma metodologia de ensino-aprendizagem que, conforme esclarece Peter Lee (2006), evite os dualismos "tradicional versus progressista", "centrado na criança versus centrado na matéria" e "habilidades versus o conteúdo". A fim de que o estudante pense historicamente e tenha compreensão da formação histórica da vida humana e de suas ações no mundo, é necessário que os processos históricos sejam refletidos, reinterpretados e ressignificados de forma relacional, de modo a destacar a memória, o imaginário, o simbólico e o afetivo das múltiplas

identidades socioculturais que constituíram e/ou constituem a História e que interpelam o sujeito sobremaneira. Esse contexto da Educação Histórica, obviamente, convida a inauguração de outra perspectiva de espaço; um espaço fronteiriço, de predisposição às experiências que entrecruzam o sujeito, conforme assinala Bondía (2002):

[...] seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (BONDÍA, 2002, p. 24).

Sob essa ótica, cumpre assinalar que a memória possui os seus espaços, os seus lugares, conforme aponta Pierre Nora (1993). Sejam simples ou ambíguos, naturais ou artificiais, esses lugares da memória constituem materiais, funcionais e simbólicos.

Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança (NORA, 1993, p. 21-22).

A respeito da importância desses lugares da memória, pode-se recorrer ao apontado Isabel Barca (2006). Barca (2006) entende que na contemporaneidade, em uma sociedade aberta, a ideia de uma História com passado fixo não se coaduna mais com perspectivas divergentes de outros autores, povos e identidades.

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações. E esta realidade é constatada cada vez mais claramente quando os pontos de vista de outros autores, de outros povos, nos são desvendados nesta sociedade de contactos cada vez mais fáceis e rápidos (BARCA, 2006, p. 95-96).

A Educação Histórica, dessa forma, na perspectiva de Jörn Rüsen (2001), compreende uma aprendizagem histórica que se dá a partir das demandas da vida prática (presente) para

dar sentido ao passado histórico e, simultaneamente, conjecturar o porvir. Essa aprendizagem é oriunda do que o historiador entende por consciência histórica, um fenômeno do mundo vital, uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. Essa consciência histórica funciona como uma “[...] instância de verificação da validade de tradições e costumes, expandindo o horizonte temporal da percepção e da compreensão do presente” (RÜSEN, 2020, p. 18).

Nesse sentido, Rüsen (2001) define a consciência histórica como “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 57). Essa definição de Rüsen (2001), é corroborada pela definição de Martins (2019), no verbete “Consciência Histórica” do “Dicionário de Ensino de História”, onde ele afirma que a,

Consciência Histórica é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo. (MARTINS, 2019, p. 55).

Ao que Martins (2019) complementa, ao colocar a consciência histórica como “[...] uma categoria básica da didática da história, abrangendo suas cinco operações básicas de constituição histórica de sentido: perguntar, experimentar ou perceber, interpretar, orientar, motivar” (MARTINS, 2019, p. 58). Essa colocação interliga-se a compreensão da Didática da História proposta por Rüsen (2020) e sua interligação com o desenvolvimento da consciência histórica e do pensamento histórico em meio ao Ensino de História.

Essa inter-relação, segundo Rüsen (2020), dá-se a partir da Didática da História, um discurso autônomo da ciência da História, ligado ao ensinar, que engloba aspectos da Pedagogia e da Psicologia. Essa didática, por sua vez, possui três vertentes: a empírica, a normativa e a pragmática.

Empiricamente, ela analisa os processos de ensino e aprendizagem da História. *Normativamente*, ela reflete os objetivos do conteúdo e da apropriação dos conhecimentos históricos. *Pragmaticamente*, ela elucida as competências do ensino de História e seus efeitos sobre a consciência histórica dos alunos. (RÜSEN, 2020, p. 19).

A vida é mais do que um mero processo biológico, é também um processo social no qual se denota o agir humano, as conquistas e os fracassos das ações humanas, o que Rüsen

(2001) denomina *orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo*. Consciente ou inconscientemente, a marcha humana cria a vida sociocultural e se banha nesse processo que interpela sentidos e significados ante o que é experienciado. E, desse modo, “[...] o homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa [...]” (RÜSEN, 2001, p. 54).

De acordo com Rüsen (2001), quando se pergunta o que é “história”, frequentemente se evoca uma teoria subjetivista ou uma teoria objetivista: “o subjetivismo leva em conta as intenções determinantes do agir com relação ao tempo, e o objetivismo, as experiências do tempo determinantes do agir” (RÜSEN, 2001, p. 71).

Para o autor, o risco do *subjetivismo* está em tender para o decisionismo, e, conseqüentemente, para interesses de dominação. Em relação ao *objetivismo*, o risco recairia no dogmatismo, sem possibilidade de espaços para elaborar, de modo interpretativo, a experiência do tempo; também aqui prevaleceram os interesses de dominação. Desse modo, Rüsen (2001) sugere uma posição mediana, não arbitrária, que designa por *pluralismo*. Essa posição estabeleceria uma relação equilibrada entre memória e experiência, de modo que o sujeito “[...] projetaria o futuro, como ocasião de novas constelações temporais para além das do agir humano passado, e assegura, empiricamente, orientações para o agir referidas ao futuro [...]” (RÜSEN, 2001, p. 72).

O esquema proposto por Rüsen (2001) (Figura 1), demonstra o trajeto a fim de que a vida prática se configure como tema imprescindível, tanto para o sujeito quanto para a ciência especializada em História. De acordo com o autor, “a interdependência dos cinco fatores do pensamento histórico é patente: em conjunto, eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que, do quinto, volta-se ao primeiro” (RÜSEN, 2001, p. 35). Esse processo interdependente e dinâmico também é definido por Rüsen como uma matriz disciplinar que indicaria as etapas de desenvolvimento do pensamento histórico e a própria constituição da História enquanto ciência (MARTINS, 2017, p. 321-325).

Figura 1: Cinco fatores do pensamento histórico



Fonte: (RÜSEN, 2001, p. 35).

Através do exercício do pensamento, a consciência histórica erige-se, constituída de narrativas, memórias, lembranças. Firma-se uma relação determinante com a experiência do tempo, uma relação que, segundo Rüsen (2001), cria uma íntima interdependência entre passado, presente e futuro, *uma representação da continuidade* que orienta a vida humana prática, especialmente na contemporaneidade. O ser humano é, assim, metaforicamente, uma criatura na floresta do passado, com seus clamores presentes, e conjecturando o futuro:

O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência de tempo (mais precisamente: o que mexe com eles), e poderem esperar e projetar um futuro com sentido (RÜSEN, 2001, p. 62).

Nesse sentido, a consciência histórica é parte fundamental do processo de construção do sujeito humano, de modo que, como coloca Schmidt (2019, p. 49), “a formação da consciência histórica [...]”, enquanto “[...] finalidade principal do ensino de história leva em consideração que tanto os professores quanto os alunos fazem parte de um coletivo e de um tempo social”. Dessa forma, a orientação temporal é parte interligada da construção do conhecimento histórico e do próprio aprender História. Isso está diretamente ligado a significação da própria realidade e experiência do sujeito, pois, “[...] o conhecimento histórico que é apenas apreendido como algo dado, não desenvolve a capacidade de dar significados

para história e orientar aquele que aprende de acordo com a própria experiência histórica” (SCHMIDT, 2019, p. 49).

Além disso, no campo da Educação histórica, também merece destaque o conceito de literacia histórica empreendido por Peter Lee (2006). Segundo o autor, a literacia histórica consiste em um conjunto de competências que melhor instrumentalizam os alunos durante o processo de aprendizagem histórica, estimulando a consciência crítica. Desse modo, o Ensino de História não se limitaria a um conhecimento linear dos fatos históricos, pois exige uma interpretação e uma compreensão do passado,

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas idéias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante”. (LEE, p. 136, 2006).

Nesse sentido, como coloca Schmidt (2019), a literacia histórica de Peter Lee está interligada a consciência histórica, de modo que ela se torna o “[...] ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica[...]”, no sentido de que “[...] aprender história significa transformar informações em conhecimentos [...]” (SCHMIDT, 2019, p. 48). Dessa forma, a autora destaca a relação entre o aprendizado histórico e o pensar historicamente ao afirmar que,

O conceito de literacia histórica entende que a finalidade do ensino de História é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente. (SCHMIDT, 2019, p. 48).

A importância de uma literacia histórica estaria, de acordo com Lee (2006, p. 138), em “abandonar hábitos de pensar com base em um presente instantâneo, em que uma forma de *apartheid* temporal separa o passado do presente e do futuro”. Lee (2006) entende que esses hábitos fazem com que a História se torne inteligível em termos de ensino, dando ao aluno a impressão de existir um “cronista ideal”, “que observa como o rio do tempo conduz eventos do futuro para o presente e registra tudo, enquanto o rio verte sobre o penhasco para dentro do passado” (LEE, 2006, p. 139). Nesse sentido, Lee (2006) elabora um esquema (Figura 2) de elementos que fazem com que a História seja, no dia a dia, contraintuitiva:

Figura 2: Razões para que a História seja considerada contra intuitiva no dia a dia



Fonte: (LEE, 2006, p. 139).

Contudo, segundo Lee (2006, p. 139 – 140), “[...] o passado em história nunca pode ser assim, primeiro porque pode ser descrito por um infinito número de formas, e segundo porque também é dinâmico, mudando com eventos subsequentes”. Essa dinamicidade que o passado exige ao presente propicia a possibilidade de considerações históricas, de modo que “a gama de descrições válidas aplicáveis ao passado muda com a ocorrência de novos eventos e processos”. As considerações históricas são construções, *não* cópias do passado” (LEE, 2006, p. 140). A título de exemplificação, o autor cita dois exemplos: a expansão nazista e a invasão ao Iraque pelos EUA:

Em 1920 não podíamos – logicamente não podíamos – dizer “O Tratado de Versailles lançou as sementes para regras nazistas na Alemanha”, enquanto que em 1940 tal descrição era ao menos uma das possíveis. A invasão do Iraque não pode agora ser descrita como uma abertura de um longo período de estabilidade no meio-leste ou o início do declínio do poder mundial dos EUA, mas ambas poderão ser uma descrição válida daqui a 100 anos. (LEE, 2006, p. 140).

Dessa forma, a literacia histórica defendida por Lee prima por construir “uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações” (LEE, 2006, p. 148). Segundo o autor, “[...] é difícil para os alunos das escolas entenderem que o estado atual de alguns

assuntos (econômicos, sociais ou políticos) no mundo é temporário e representam um ponto em um processo contínuo de mudança” (LEE, 2016, p. 138).

Nesse sentido, Lee (2006) cita a dificuldade de entendimento dos alunos acerca de como uma série de complexidades econômicas fizeram com que pessoas que viviam de caça e coleta, um dia, pudessem criar culturas urbanas. Outra dificuldade, como destaca o autor, diz respeito a uma conjectura do futuro, na qual apenas aspectos tecnológicos e econômicos são pensados, excluindo a emancipação de identidades, como a da mulher:

É muito difícil descobrir como serão as mudanças revolucionárias sendo que você pode afirmar que irá ocorrer uma evolução na tecnologia. Se você olhar, por exemplo, a visão da década de 1950 de como seria o ano de 2000, você tinha todas essas imagens iluminadas, casas futuristas, mas ainda com a mulher em casa fazendo a comida, com a ajuda de todos estes dispositivos fantásticos. Eles nunca anteciparam as mudanças sociais que mudariam o papel das mulheres na sociedade. (LEE, 2016, p. 139).

Assim, a Educação Histórica possui também uma dimensão humanista, capaz de permitir “[...] aos sujeitos ter acesso aos princípios de uma aprendizagem histórica libertadora e que os levem ao autoconhecimento a partir do reconhecimento do outro” (FRONZA, 2020, p. 83). Dessa forma, a História pode ser pensada não apenas como uma sucessão de período, mas um processo no qual os sujeitos produzem cultura a todo instante.

[...] entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade. Pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se, não somente aos artefatos, mas também às ideias, aos signos e aos símbolos, às linguagens e a tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, nas quais esses sujeitos são produto e também produtores de cultura. (SCHMIDT, 2020, p. 29).

Nesse processo de alteridade, o tempo assume-se em várias perspectivas. De acordo com Jörn Rüsen (2016, p. 27), há três formas de articular o tempo: a partir do meu tempo, a partir do tempo do outro e a partir do tempo do outro que inclui a mim. Uma articulação assim concebida, permite um processo de aprendizagem histórica no qual despontam desafios: 1) Desafio da experiência histórica: O que eu percebi do que ocorreu?; 2) Desafio de compreender o passado alheio: O que isso significa?; 3) Desafio da orientação da dimensão temporal de sua própria vida. Onde é meu lugar no tempo? 4) Desafio de escolher suas próprias motivações. O que eu posso fazer no futuro?

Esses desafios, segundo Rüsen (2016, p.28), possuem quatro funções durante o processo de aprendizagem histórica. A primeira função é aumentar o campo da experiência histórica. A segunda função consiste em desenvolver a habilidade de compreender o passado. A terceira função está ligada à habilidade de temporalizar seu mundo e sua identidade. A quarta função é construir a habilidade de conformar as aspirações de cada um a partir de uma ideia empiricamente plausível de mudança temporal.

Dessa relação entre desafios e funções da aprendizagem histórica pode-se partir para pontuar os objetivos da aprendizagem histórica a partir de quatro competências. Como destaca Rüsen (2016, p. 28), 1. Competência de realizar uma experiência histórica; 2. Competência de interpretar uma experiência histórica vivida; 3. Competência de usar a experiência histórica vivida (conhecimento histórico) na orientação de si próprio e no quadro geral de uma ideia empírica do curso da humanidade no tempo (identidade histórica); e 4. Competência de motivar outros a fazerem suas próprias atividades de acordo com a ideia do lugar de cada um e seu lugar no processo de mudança do tempo.

Essas competências são imprescindíveis a fim de que se possa alcançar as quatro possibilidades de geração de sentido propostas por Rüsen (2016), interligadas aos vários estágios de desenvolvimento da consciência histórica propostos por ele. Como destaca Martins (2017, p. 324) para Rüsen, “[...] a constituição histórica de sentido é uma função originária do pensamento histórico, cuja especialização desemboca, pelo caminho da investigação metódica, na narrativa historiográfica”. Dessa forma a construção de sentidos efetiva-se na interligação e interdependência entre as quatro possibilidades de geração de sentidos propostas por Rüsen (2016) em sua matriz disciplinar.

Assim, essas quatro possibilidades de geração de sentido são definidas por Rüsen (2016, p. 29-30), como: 1. Tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); 2. Exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal da conduta humana); 3. Crítica (permite formular pontos de vista históricos, em geral pós-modernos, por negação de outras posições); e 4. Genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, de forma que a vida social é vista em toda sua complexidade).

Portanto, seja a partir do prisma de Jörn Rüsen ou do prisma de Peter Lee, a Educação Histórica visa estabelecer um Ensino que entenda o passado não como um processo fixo,

datado, sobre o qual não é possível questionar e construir novos sentidos. Como destaca Cunha (2020),

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

Dessa forma, a Educação Histórica permite a significação e ressignificação do conhecimento histórico aprendido e também construído na escola, de modo que esse processo amplo de ensino-aprendizagem tenha sentido para o discente, mas também para o docente. Como destaca Cunha (2020, p. 70), a Educação Histórica “[...] se apresenta como a ressignificação da memória histórica e o reconhecimento de suas possibilidades transformadoras na constituição de uma consciência histórica de si e dos coletivos diversos em que cada sujeito está inserido.”

Nessa perspectiva, a Educação e o Ensino de História aprofundam as possibilidades de compreensão da memória, de modo que, como lembra Nora (1993), o espaço da memória é um lugar duplo, “[...] um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade, e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações [...]” (NORA, 1993, p. 27). Essa dualidade da memória permite que o sujeito crie, recrie e transforme suas vivências e experiências por meio de ressignificações realizadas a partir de seu presente sobre o passado, de modo que sua identidade seja maleável às reconsiderações de outros tempos presentes.

Ademais, a memória interpretada pelo sujeito está ligada também a subjetividade que o envolve, de modo que as permanências e mudanças conversem na constituição da memória. Dessa forma, como enfatiza Martins (2020, p. 51), “lembrar e esquecer são dois atos humanos que constituem um dos procedimentos mais elementares do conhecimento. Ambos se referem a atos presentes de cada agente racional humano”. Nesse sentido, a memória, mesmo que signifique o passado, é subjetiva, pois a lembrança e o esquecimento carregam consigo percepções e significações presentes do sujeito (ROSANELLI, 2018). Assim, em um presente, a partir de interpretação e compreensão erige-se uma reflexão em que o passado é revisitado, no objetivo de erigir um futuro em que o verbo esperar possa ter a tônica da vida prática humana e, por conseguinte, do ensino.

Considerações finais

Esse artigo visou refletir, brevemente, sobre a consciência histórica enquanto uma parte fundamental do processo de construção do conhecimento e da própria identidade e formação histórica do sujeito, utilizando dos pressupostos da Educação Histórica. A vida sociocultural humana em suas dimensões simbólica, afetiva, onírica, etc., também deve orientar o Ensino de História, aproximando-o, assim, da vida prática humana e da construção de sentidos sobre o passado vivenciado e aprendido.

Dessa forma, entende-se que a construção do Ensino de História com sentido e significado contribui não apenas para a valorização da área de História enquanto campo do conhecimento, mas também para a formação de sujeitos críticos e conscientes de si mesmos e dos outros, a fim de valorizar o viés humano dos sujeitos, de suas formações e da própria formação do conhecimento. A Educação Histórica permite repensar o Ensino de História a fim de vê-lo ‘fora da caixa’ da educação formal tradicional.

Referências

- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.401>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan-abr de 2002.
- CUNHA, Jorge Luiz da. Educação Histórica e consciência histórica na modernidade no século XXI. In: **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, 2020. p. 66-80. DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.04. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9988/4551>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- FRONZA, Marcelo. Consciência histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da História em Jörn Rüsen. **Métis – história & cultura**, Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 81-97, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18226/22362762.v19.n.38.05>. Acesso em: 26. ago. 2021.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 131-150, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.403>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>. Acesso em: 28. ago. 2021.
- MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. Consciência Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2019. p. 55-58.
- MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. O enigma do passado, o círculo virtuoso da aprendizagem e a teoria da História. In: **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, 2020. p. 48-65. DOI: DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.03. Disponível em:

<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9987/pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

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

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

ROSANELLI, Sandiara Daíse. **A Singularidade de cada um**: Cultura e Consciência Histórica como processos de construção da individualidade sociocultural. 47 p. Monografia de Conclusão do Curso de História - Licenciatura. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

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

RÜSEN, Jörn. A Função da Didática da História: A Relação entre a Didática da História e a (meta) História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (Orgs.). **Jörn Rüsen**: contribuições para uma teoria didática da história Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.

RÜSEN, Jörn. Consciência histórica como tema da didática da história. **Métis – história & cultura**, Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 16-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18226/22362762.v19.n.38.01>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica. **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, p. 16-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18226/22362762.v19.n.38.02>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em Educação Histórica. In: **Educar em Revista**, v. 35, n. 74, Curitiba, 2019. p. 35-53. DOI: 10.1590/0104-4060.45981. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/45981/38449>. Acesso em: 10 nov. 2021.

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: REFLEXÕES DE UMA PROPOSTA DE PESQUISA

Jonh Érick Augusto da Silva^{129*}

Resumo

O presente texto tem por finalidade refletir sobre as contribuições teóricas e metodológicas proporcionadas tanto pela Didática da História quanto pelo campo da Educação Histórica. A Didática da História, através do conceito de consciência histórica, e a Educação Histórica por meio de sua preocupação em investigar as ideias tácitas dos estudantes acerca do conhecimento histórico, servem de amparo para a pesquisa desenvolvida junto ao Programa

^{129*} Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGHIS/UFMT) sob a orientação do professor Dr. Marcelo Fronza. Docente da rede pública estadual de Mato Grosso (SEDUC/MT). E-mail: jonhaugusto@gmail.com

de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGHIS/UFMT) intitulada: *Leitura e escrita: a aula de História como um evento de letramento*, cujo objetivo é compreender como as práticas de leitura e escrita podem conduzir a uma aprendizagem responsável pelo desenvolvimento da consciência histórica, para tanto investiga-se a compreensão dos conceitos de segunda ordem por parte dos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Mato Grosso.

Palavras-chaves: Leitura, escrita, consciência histórica.

Introdução

A escrita aqui desenvolvida, pretende ser um pequeno exercício de reflexão teórico-metodológica acerca das questões que envolvem a pesquisa de doutoramento, intitulada provisoriamente, *Leitura e escrita: a aula de História como um evento de letramento* cujo objetivo é investigar como as práticas de leitura e escrita, desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental¹³⁰, podem promover uma aprendizagem que leve ao desenvolvimento da consciência histórica.

A pesquisa busca amparo teórico na Didática da História, cuja influência historiográfica remonta à Alemanha e aos escritos de Jörn Rüsen. Em termos metodológicos a referência advém da Educação Histórica que, nascida a partir da preocupação de pesquisadores britânicos com o ensino de História, investiga as ideias históricas presentes em crianças, jovens e adultos tendo como base os princípios de racionalidade do método histórico. Conforme pondera Ronaldo Alves (2013) o

encontro epistemológico entre os estudos oriundos da Filosofia da História alemã (na qual está inserida a Didática da História) e o trabalho empírico-epistemológico dos pesquisadores da Educação Histórica anglo-saxã, tem proporcionado uma série de benefícios para a pesquisa em Ensino de História, inclusive no Brasil (ALVES, 2013. p. 61).

Nesta perspectiva, é impossível não tratar acerca dos percursos pelos quais a Didática da História atravessou desde a *história magistra vitae* passando pelo seu momento de declínio e chegando até o seu renascimento na Alemanha Ocidental, a partir dos anos de 1970, quando diversos autores, entre eles Jörn Rüsen, respondendo “às carências de orientações da sociedade alemã pós-guerra, produziram uma reformulação da didática da história” (SADDI,

¹³⁰ O Ensino Fundamental é o segundo nível da Educação Básica e possui a duração de nove anos. Em Mato Grosso, ele está organizado através dos ciclos de formação humana, sendo ao todo três ciclos compostos de três anos cada um. Os sujeitos desta pesquisa são os estudantes do último ano do 2º ciclo (6º ano) e dos três anos do 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano).

2014, p. 134). Abordar-se-á também, como a linha de investigação da Educação Histórica, ao assumir o conceito de consciência histórica rüseniano, deixou de se preocupar apenas com o ensino de História para se ocupar com as questões ligadas à aprendizagem histórica. Por último, partindo da premissa de que a escola não é apenas um local em que se aprende um conjunto de informações, mas onde o ensino de cada disciplina deve, ou pelo menos deveria, ter sua centralidade no estudo de seus conceitos específicos, trarei para a análise a importância que os conceitos de segunda ordem, também chamados de disciplinares, estruturais ou conceitos-chaves da História, possuem para o desenvolvimento de uma educação histórica que esteja comprometida com a consciência histórica. Desta maneira, demonstro como o conceito de Narrativa pode auxiliar na compreensão das ideias históricas elaboradas pelos estudantes.

O papel da Didática da História: da *historia magistra vitae* as contribuições de Jörn Rüsen

Ao se fazer uma rápida pesquisa na internet acerca do termo Didática será comum encontrar uma série de definições, embasadas no campo da Pedagogia, tais como: “é a arte de ensinar” ou “o conjunto de métodos e técnicas destinadas ao ensino”. Um dos autores mais lidos, nas formações continuadas realizadas nas escolas, José Carlos Libâneo assevera que a Didática é uma disciplina da Pedagogia responsável por estudar “os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais” (LIBÂNEO, 1990, p. 16). Tal definição, incorporou-se no dia a dia da escola, sendo assumida tanto por professores quanto pelos gestores educacionais. Todavia, cabe perguntar: será que a concepção de Didática proposta pela Pedagogia dá conta de explicar os processos ligados ao ensino/aprendizagem de História?

De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt (2017) o conceito de Didática da História tem gerado debates e reflexões tanto no campo historiográfico quanto na Educação. Neste sentido, alguns autores têm defendido que o papel da didática da história seria o de transformar historiadores profissionais em professores da escola básica (SCHIMIDT, 2017, p.61). Esta posição, entretanto, é criticada por Schmidt (2017), uma vez que ela separa em campos opostos a Didática da História e o conhecimento histórico, o que leva a uma diferenciação, quase que hierárquica, entre os historiadores profissionais, responsáveis por desenvolverem pesquisas e produzirem uma narrativa histórica, e os professores de História que atuam na Educação Básica, cuja tarefa seria tornar inteligível aos alunos os conhecimentos elaborados pelos “profissionais da História”.

Na mesma linha de pensamento o teórico alemão Jörn Rüsen (2010a) assevera que a opinião padrão e “enganosa” que vigora acerca do que vem a ser a Didática da História a concebe como a abordagem responsável por ensinar História em escolas primárias e secundárias, sendo a disciplina que media a História enquanto disciplina acadêmica, o aprendizado histórico e a educação escolar, transformando historiadores profissionais em professores de História (RÜSEN, 2010a, p. 23). Assim, é preciso problematizar o conceito de Didática da História, para além da mera transposição de conhecimentos de uma esfera para outra, refletindo em que ponto esta acepção é ilusória. Da mesma maneira, é urgente pensar se uma hierarquização entre o papel desempenhado pelos historiadores profissionais e pelos professores de História faz sentido em termos práticos.

Para Reinhart Koselleck (2013) o entendimento moderno do que vem a ser a História surgiu, somente no último terço do século XVIII, a partir de dois processos de longa duração que se confluíram, a saber: a criação da noção de coletivo singular, que reúne a soma de histórias individuais sob um único conceito, e a junção de “História” pensada como um conjunto de acontecimentos e “*Historie*” compreendida como conhecimento, narrativa e ciência histórica (KOSELLECK, 2013, p.119). Não obstante, até os setecentos, a história era pensada como,

[...] um cadinho contendo múltiplas experiências alheias, das quais nos aprimoramos com um objetivo pedagógico; ou, nas palavras de um dos antigos, a história deixa-nos livres para repetir sucessos do passado, em vez de incorrer, no presente, nos erros antigos. Assim, ao longo de 2 mil anos, a história teve o papel de uma escola, na qual podia aprender a ser sábio e prudente sem incorrer em grandes erros (KOSELLECK, 2006, p. 42).

Por muito tempo se creditou ao conhecimento histórico certa responsabilidade com o ensino das sociedades, sendo os exemplos morais, os principais responsáveis por tornar o passado significativo para a humanidade. Desta forma, caberia a História fornecer as regras para a vida humana na prática, como pode ser observado tanto nos escritos do historiador romano Marco Túlio Cícero, que cunhou a expressão *história magistra vitae* (história mestra da vida), como nos de alguns historiadores medievais, como Isidoro de Sevilha, que embora tenha concedido certo valor a influência educativa da história profana, suprimiu de seus escritos a expressão cunhada por Cícero, chegando até a época moderna com Nicolau Maquiavel, para quem os exemplos dos antigos não é somente para serem admirados, mas também para serem imitados (KOSELLECK, 2006, p. 44).

Contudo, com a reconfiguração do moderno conceito de História, o entendimento do conhecimento histórico enquanto responsável por orientar a vida humana perdeu espaço para uma história que procurava apreender, através de um novo regime de historicidade, as complexidades que as experiências do mundo colocavam. Nas palavras de Koselleck (2006),

[...] a velha história (Histórie) foi arrancada de sua cátedra, e, certamente não apenas pelos iluministas, a quem tanto aprazia servir-se de seus ensinamentos, isso aconteceu na esteira de um movimento que se organizou de maneira nova a relação entre passado e futuro [...] Diferentes tempos e períodos de experiência, passíveis de alternância, tomaram o lugar outrora reservado ao passado entendido como exemplo (KOSELLECK, 2006, p. 47).

A nova aceção do que seria o conhecimento histórico contribuiu para o enfraquecimento da reflexão acerca da sua dimensão didática, situação agravada no século XIX, época em que a História buscou se afirmar enquanto conhecimento científico e profissionalizado, deixando de lado a preocupação com a vida prática e dando ênfase às regras metodológicas de pesquisa, cujo objetivo era o de garantir uma maior objetividade do conhecimento histórico. Nesta lógica, salutar são as palavras de Rüsen (2010a) para quem,

[...] O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo, é direcionado para uma audiência e tem um papel importante na cultura política da sociedade dos historiadores. Como os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados (RÜSEN, 2010a, p. 25).

O afastamento da História das questões vinculadas com a vida prática foi denunciado, ainda no século XIX, pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche, que publicou em 1874, a *Segunda Consideração Intempestiva* onde criticava a “febre histórica” da qual padecia o homem moderno que era dotado de um excesso de saber histórico que não servia a ação, mas antes, enfraquecia a sua personalidade. Segundo Nietzsche (2003)

[...] Certamente precisamos da história, mas não como o passeante mimado no jardim do saber, por mais que este olhe certamente com desprezo para as nossas carências e penúrias rudes e sem graça. Isto significa: precisamos dela para a vida e para a ação, não para o abandono confortável da vida ou da ação ou mesmo para o embelezamento da vida egoísta e da ação covarde e ruim. Somente na medida em que a história serve à vida queremos servi-la (NIETZSCHE, 2003, p. 5).

Nietzsche (2003) não desprezava o valor da História, mas condenava os excessos de sua época, levados a cabo, em grande parte, pela pretensão à cientificidade do conhecimento

histórico que acabava por esquecer da vida e da ação. Diante desse quadro, a Didática da História passou a ser vista como uma disciplina externa à atividade profissional do historiador, sendo orientada pela necessidade da formação docente e indiferente aos mecanismos do trabalho cognitivo da História. Assim, a diferenciação entre o trabalho dos historiadores profissionais e o dos professores de história, tratado por Maria Auxiliadora Schmidt no início desta seção, ganhou forma. Os primeiros passaram a gozar de maior destaque e prestígio, haja vista que, com seus métodos de pesquisa, seriam responsáveis pela investigação do passado e pela escrita da História enquanto os últimos somente transportavam e traduziram de forma quase que inalterada “os conteúdos e formas produzidos pela história como ciência” (RÜSEN, 2010b, p. 89).

Nos idos dos anos de 1970, a História bem como seu ensino atravessaram momentos de profunda autorreflexão e questionamento, sobretudo na Alemanha Ocidental, onde a geração que nasceu após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) clamava por um debate acerca do passado recente daqueles país, marcado pela ascensão do nazismo e pelo Holocausto. Não obstante, a historiografia e o ensino de História não conseguiam acompanhar as exigências de “responder às carências de orientação da sociedade alemã pós-guerra, perdendo em importância social” (SADDI, 2014, p. 136). Diante da perda de espaço, principalmente nos currículos escolares¹³¹, os historiadores iniciaram um esforço de reflexão que visava “demonstrar a relevância da História para a vida humana” (SADDI, 2014, p. 137).

A reação dos historiadores alemães acarretou profundas transformações na concepção de Didática da História que deixou de ser concebida como mera tradução de um saber científico para ser tratada como uma forma específica e peculiar de pensamento que investiga todas as formas de mediação e representação históricas. De acordo com Rüsen (2010a),

A didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar (RÜSEN, 2010a, p. 32/33).

Através desse processo de renovação, a Didática da História deixou de ser uma disciplina externa ao conhecimento histórico e tornou-se, de acordo com Rüsen (2010a), a

¹³¹ De acordo com Rafael Saddi (2014) em vários estados da Alemanha Ocidental a História perdeu espaço para outras disciplinas escolares consideradas mais relevantes como *Ensino e Sociedade* e *Sociedade/Política*, cujas aulas eram ministradas não por historiadores, mas por sociólogos e cientistas políticos.

ciência do aprendizado histórico cuja tarefa é mostrar aos historiadores profissionais “as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado” (RÜSEN, 2010a, p. 40). Estas conexões só podem ser percebidas através da observação de como o ser humano orienta sua vida através do tempo, desta forma, o conceito de consciência histórica se tornou o principal objeto da Didática da História.

Assim, o intelectual alemão Jörn Rüsen teve papel de destaque na definição de uma noção apropriada do que viria a ser a consciência histórica¹³², pensando-a como uma suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Neste sentido, a consciência histórica é uma das formas da consciência humana, ou seja, um fenômeno ligado à vida prática do homem que o permite agir no mundo, não sendo o conhecimento do passado em si, mas uma combinação complexa onde o passado é apreendido de maneira a compreender o presente e antecipar o futuro. Como todos os seres humanos possuem consciência histórica não há uma melhor do que a outra, mas somente “diferenças e diferentes adequações dos modos de geração de sentido (tradicional, exemplar, crítico e genético) às conjunturas mutantes de cada tempo” (CERRI, 2010, p. 272).

A noção de consciência histórica, pensada por Rüsen, só pode ser manifestada quando o tempo enquanto *intenção* e o tempo como *experiência* são questionados, obrigando o homem “dar conta das mudanças temporais de si e do mundo mediante seu agir e sofrer” (RÜSEN, 2001, p. 58). O choque entre a *intenção* projetada para o futuro e a *experiência* colocada pela realidade presente pode ser vislumbrada, por exemplo, diante da,

morte de um pai, quando o filho projetava um futuro com ele. A experiência no tempo (a morte do pai) entra em confronto com as intenções do homem

¹³² Não é intenção do texto examinar a origem do conceito de consciência histórica, entretanto cabe ponderar alguns esclarecimentos. Desta maneira, embora o conceito de consciência histórica tenha chegado ao Brasil, através dos escritos de Jörn Rüsen, este apenas o desenvolveu de forma profunda, sendo que “as reflexões didático-históricas de Rüsen não poderiam ter surgido sem as contribuições de seus contemporâneos: Rolf Schörken, Klauss Bergmann, Pandel e, especialmente, Jeismann. (SADDI, 2014, p.135). Segundo Luis Fernando Cerri (2011) vários autores, a partir de realidades diferentes ou mesmos excludentes, já se dedicaram a compreender o que é a consciência histórica, existindo aqueles que a pensam como uma meta a ser atingida como Raymund Aron, que percebeu na consciência histórica uma espécie de consciência política, Hans-Georg Gadamer, para quem a consciência histórica era um estágio restrito a todos os homens que viveram o processo histórico da modernização e Phellipe Ariès que fala de uma tomada da consciência histórica do indivíduo, a partir do momento em que ele se percebe determinado pela História e não somente agente dela, o que relativiza a ideia de liberdade individual. Por outro lado, há os intelectuais, que observaram a consciência histórica como uma forma de pensamento cotidiano e inerente ao ser humano, como a filósofa húngara Agnes Heller, para quem a consciência histórica é um fenômeno tipicamente humano é inseparável do seu estar no mundo e Jörn Rüsen, tratado no texto, que defende uma noção de consciência histórica que permite ao ser humano interpretar e atribuir sentido ao tempo.

no tempo (um futuro com a presença do pai), de modo que o homem sente necessidade de reinterpretar sua experiência e suas intenções no tempo, produzindo assim operações mentais que possibilitem-no ainda agir (SADDI, 2012, p. 89).

Desta maneira, a consciência histórica é a forma como a dinâmica entre as experiências com o tempo se realiza na vida humana, sendo seu estudo um dos principais motores da mudança da Didática da História, pensada não mais enquanto tradutora do saber acadêmico para o escolar, mas como a responsável por investigar o aprendizado histórico.

A Educação História e o estudo dos conceitos de segunda ordem

As transformações verificadas no interior da Didática da História possibilitaram, a partir dos anos de 1970 na Europa e, na década de 1990, no Brasil, o florescimento de um campo de investigação denominado de Educação Histórica ou pesquisas em Cognição Histórica Situada. Nesta área de conhecimento, os pesquisadores se dedicam a compreender as ideias tácitas acerca da História de crianças, jovens e adultos, tendo por base referenciais teóricos ancorados na Epistemologia da História, afastando-se das demais abordagens calcadas nas teorias da aprendizagem da Psicologia que de acordo com Isabel Barca (2001) levaram alguns autores a concluir que a disciplina de História era demasiadamente complexa para ser estudada por jovens com idade inferior a 16 anos, o que ofereceu argumentos para que, em diversos países, ao longo das décadas de 1970 e 1980, a História fosse substituída nos currículos escolares pelos Estudos Sociais (BARCA, 2001, p. 13).

As pesquisas vinculadas ao campo da Educação Histórica têm se destacado em todo o mundo, se tornando uma alternativa a todos que se dedicam a investigar o ensino e principalmente a aprendizagem histórica, pois,

[...] trazem importante contribuição ao estudo da formação do pensamento histórico nos indivíduos à medida que apontam caminhos de construção de instrumentos de pesquisa e levam em consideração habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos no tocante à sua relação com a pluralidade narrativa histórica. Além disso, apresentam a proposta inovadora de utilizar princípios da racionalidade do método histórico de investigação, antes reduzida aos especialistas oriundos dos bancos acadêmicos, para a formação histórica dos alunos nos bancos escolares do ensino básico e secundário [...] (ALVES, 2013, p. 19).

Como pode ser observado, a Educação Histórica aponta caminhos de pesquisa, bem como possibilita a utilização dos métodos da própria racionalidade histórica nas

aprendizagens. É importante salientar que a intenção não é a de formar “pequenos historiadores”, mas demonstrar que pensar historicamente é um fenômeno que deve ser ancorado a partir da própria epistemologia histórica o que aproxima o papel desempenhado pelo historiador profissional e o professor de História.

Nos últimos anos, o teórico basilar que tem subsidiado as reflexões acerca da Educação Histórica é Jörn Rüsen, haja vista que, através de sua noção de consciência histórica, ele conseguiu estabelecer uma relação entre a Filosofia da História, a Didática da História e a vida prática. Neste sentido, Isabel Barca (2007) assevera que,

O conceito de consciência histórica, em debate no âmbito da filosofia analítica da História, constitui actualmente um dos objetos centrais de pesquisa no campo da educação histórica, com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento das ideias dos jovens acerca dos usos da História no seu quotidiano. [...] Assim, entende-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História (BARCA, 2007, p. 116).

Compreender a consciência histórica de crianças, jovens e adultos é a tarefa principal da Educação Histórica cujos estudos nos últimos anos tem assumido diversos enfoques, que podem ser organizados, de acordo com Germinari (2011) em três núcleos, a saber: I- a compreensão dos conceitos de segunda ordem, entendidos como os conhecimentos ligados a natureza da História, a exemplo de “explicação”, “evidência” e “narrativa histórica”; II- a investigação das ideias substantivas, pensadas como os conteúdos da História dos quais se pode citar “Renascimento” e “Revolução Industrial”; III - as reflexões sobre os usos do saber histórico, que procuram analisar questões acerca do “significado e uso da História na vida cotidiana” (GERMINARI, 2011, p. 56).

Conforme já mencionado, a pesquisa de doutorado que desenvolvo, junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso, tem por objetivo compreender, como através da leitura e da escrita, os estudantes do ensino fundamental de uma escola pública do interior de Mato Grosso desenvolvem a consciência histórica, para tanto, investigar a compreensão dos conceitos de segunda ordem se mostra como um importante aporte metodológico, haja vista que estas ideias demonstram como os sujeitos investigados pensam historicamente, pois segundo Peter Lee (2001)

É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre

estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar (LEE, 2001, p. 15).

Pensar a consciência histórica por meio desses conceitos foi a opção metodológica considerada mais adequada, haja vista que a proposta de pesquisa apresentada, investiga várias turmas do ensino fundamental onde os conceitos substantivos são diversos enquanto os conceitos de segunda ordem “não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal dos estados de coisas” (RÜSEN, 2010d, p. 93). Desta forma, os conceitos de segunda ordem não se relacionam com nenhum conteúdo específico, mas possibilitam analisar as questões relacionadas às formas e a compreensão do conhecimento histórico, pois como afirma Marlene Cainelli (2012)

[...] este tipo de conhecimento que leva em consideração as ideias de segunda ordem, ou seja, da natureza da história, é mais significativo que as ideias substantivas, pois se referem aos procedimentos necessários para se dialogar com os conhecimentos históricos, proporcionando sentidos aos conceitos substantivos [...] (CAINELLI, 2012, p. 176).

A citação acima diz respeito aos estudantes das séries iniciais, todavia a afirmação serve para pensar a relevância dos conceitos de segunda ordem na construção das aprendizagens históricas, pois se não ficar claro para os alunos os procedimentos inerentes ao pensamento histórico, dificilmente a aprendizagem deixará de ser mecânica e repetitiva.

Destarte um conceito de segunda ordem importante para esta pesquisa é o de narrativa histórica, que será analisada através da produção textual dos sujeitos deste estudo, haja vista que essas produções possibilitam a análise das ideias, dos conceitos e das imagens que a História possui para os alunos, pois como lembra Walter Benjamin (1987) a narrativa diz muito de quem a produz, pois “ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1987, p. 205).

Através das narrativas históricas é possível perceber ainda, como as experiências do passado são interpretadas a partir do presente e com vistas a uma perspectiva de futuro. Dito de outra forma, a narrativa histórica é a forma linguística pela qual a consciência histórica realiza sua função de orientação, onde os sentidos e significados do tempo enquanto *intenção* e *experiência* são construídos, permitindo aos homens se orientarem na vida prática. De acordo com Rüsen (2001),

[...] as operações mentais constitutivas da consciência histórica, no qual a consciência histórica se realiza, com efeito existe: a narrativa (histórica).

Com essa expressão, designa o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo o conhecimento histórico científico. [...] Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (RÜSEN, 2001, p. 61-67).

Por último é preciso deixar claro que ao propor uma investigação que parta das narrativas produzidas em sala de aula, não é intenção tomar partido do debate acerca da estrutura narrativa do conhecimento histórico, mas sim compreender as experiências do tempo trazidas pelos alunos, uma vez que “em cada narrativa histórica podemos encontrar elementos de racionalização e argumentação que tornam a história crível.” (RÜSEN, 2010c, p. 107).

Considerações Finais

Ao longo do texto buscou-se demonstrar como a Didática da História e o campo de investigação da Educação Histórica é salutar, em termos teóricos e metodológicos, para a pesquisa em andamento, intitulada provisoriamente de *Leitura e escrita: a aula de História como um evento de letramento*.

A preocupação da História com o ensino das sociedades, principalmente através dos exemplos morais, se fez presente até o século XVIII, época em que surgiu o moderno conceito de História, que relegou a um segundo plano a dimensão didática do conhecimento histórico. A situação foi agravada, no século XIX, quando a História, na busca por se tornar uma disciplina científica e profissional, deixou de lado a preocupação com sua didática, que passou a ser vista como uma disciplina externa, cuja tarefa era transformar historiadores profissionais em professores de História.

A retomada das discussões em torno de uma didática da História só foi possível, quando na década de 1970, o conhecimento histórico atravessou momentos de profunda autorreflexão, principalmente na Alemanha Ocidental, o que ocasionou um verdadeiro “renascimento” da Didática da História que tornou-se responsável pela investigação de todas as formas de mediação do aprendizado histórico, ganhando destaque o conceito de consciência histórica.

Em termos metodológicos, as pesquisas em torno do ensino/aprendizagem têm sido enriquecidas também, graças a abordagem da Educação Histórica que busca ancorar suas

investigações dentro da própria racionalidade histórica, se dedicando a compreender as ideias tácitas dos alunos acerca de conceitos basilares da História como narrativa, relato e explicação.

Referências

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e Vida: o encontro epistemológico entre a Didática da História e a Educação Histórica. **História e Ensino**, Londrina-PR, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/15535> Acesso em 14 de novembro de 2021.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras – História**. Porto: III Série, v. 2, 2001. p. 13-21. Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf> Acesso em 13 de setembro de 2021.

_____. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, [S. I.], v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf> Acesso em 17 de novembro de 2021.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e Técnica, Arte e Política: São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.

CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental. **Educação e Filosofia**, Uberlândia-MG, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/educfil/v26n51/v26n51a10.pdf> Acesso em 01 de novembro de 2021.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2011.

GERMINARI, Geysa Dongley. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **HISTEDBR on line**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 54-70, 2011.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel. **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**: Perspectivas em Educação Histórica. Minho, Lusografe, 2001. p. 13-27.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora da PUC Rio, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Segunda Consideração Intempestiva**: Da atualidade e desvantagem da história para a vida. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática no Brasil. **OPIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/Opsis/article/view/30835> Acesso em 01 de novembro de 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291/136217> Acesso em 23 de outubro de 2021.

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

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora.; BARCA, Isabel.; MARTINS, Estevão de Rezende.; (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010a. p. 23-40.

_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora.; BARCA, Isabel.; MARTINS, Estevão de Rezende.; (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010c. p. 23-40.

_____. **Reconstrução do Passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010d.

_____. **História viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010b.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UM CONTEXTO DE EVASÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA BREVE ABORDAGEM SOBRE A TESSITURA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE JACUIZINHO – RS

Gisele da Rocha¹³³

Jorge Luiz da Cunha¹³⁴

Resumo

Este artigo versa sobre o trabalho pedagógico dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de Jacuizinho - RS nos aspectos referentes às relações étnico-raciais, considerando o contexto de evasão escolar quilombola no qual o município está inserido. Para isso, através de pesquisa qualitativa bibliográfica e de campo, aborda os marcos

¹³³ Mestranda em Educação – Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Rede Estadual de Educação Básica do RS. E-mail: seduc.giselerocha@gmail.com

¹³⁴ Doutor em História. Professor Titular do Departamento de Fundamentos da Educação – Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Maria. Orientador. E-mail: jlcunha11@yahoo.com.br

da Educação Escolar Quilombola no Brasil, as relações étnico-raciais na escola e algumas concepções dos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Leonel de Moura Brizola e da Escola Estadual de Ensino Médio Menino Jesus, delineando um breve panorama da práxis pedagógica.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Relações étnico-raciais. Trabalho Pedagógico.

Introdução

No Brasil, o acesso à Educação Básica é direito inerente a todo cidadão, garantido constitucionalmente. No entanto, quando observados os índices relativos à escolarização, percebe-se que a evasão escolar está mais presente entre os estudantes negros: a cada dez alunos evadidos, sete são negros (BRASIL,2020).

Dada a importância do permanente debate sobre esta realidade, este artigo traz uma abordagem em duas seções. Inicialmente, busca-se conhecer a historicidade do negro na educação escolar, desde sua luta pelo acesso até a atual conjuntura de busca por equidade como mecanismo de promoção da permanência e da oportunidade de construção do sucesso escolar.

Posteriormente, traz-se um recorte do cenário nacional, tomando como objeto de pesquisa Jacuizinho, município situado no Rio Grande do Sul, onde localiza-se a Comunidade Remanescente de Quilombo de Rincão dos Caixões. Através da produção de dados por meio de questionário respondido por professores das E.E.E.F. Leonel de Moura Brizola e da E.E.E.M. Menino Jesus, são discutidos alguns aspectos do trabalho pedagógico relativo aos estudantes quilombolas.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa em Educação é um processo dialético e, nesta perspectiva, a categoria de historicidade (TRIVIÑOS apud FERREIRA, 2014, p. 200) tem fundamental função, pois é através da articulação das etapas de evolução da história da Educação Escolar Quilombola no Brasil, com a análise da origem, evolução e transformação dos mecanismos de produção de exclusão, que se alicerça a busca pela compreensão da tessitura do trabalho pedagógico no que diz respeito aos estudantes quilombolas do município de Jacuizinho – RS.

Quanto à metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa, de cunho exploratório (ANDRÉ e GATTI, 2013). As técnicas de produção de dados adotadas foram a Pesquisa

Bibliográfica, com leitura, análise e interpretação de materiais impressos e disponíveis na Internet (GIL, 2002) e também a Pesquisa de Campo (MARKONI e LAKATOS, 1996) através de questões encaminhadas via Google Forms.

Os questionários foram encaminhados a cinco professores que trabalham com as séries finais do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonel de Moura Brizola e a cinco professores que trabalham com o Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Menino Jesus, ambas localizadas no município de Jacuizinho-RS. No grupo entrevistado em cada escola, três professores são efetivos e dois são contratados. Todos têm formação específica para a área de atuação.

Educação Escolar Quilombola no Brasil e relações étnico-raciais na escola: alinhavos historiográficos

A formação socioeconômica do Brasil e a história negra são indissociáveis, contudo, enquanto o país, sob governos hegemonicamente brancos, beneficiou-se da mão de obra negra através da escravização, o povo negro teve seus direitos negligenciados, mesmo após o ato político de abolição escravocrata. Os efeitos desta negligência perduram até a contemporaneidade, refletindo em toda a sociedade, inclusive nos aspectos educacionais.

Há menos de dois séculos, o negro, no Brasil, era proibido de frequentar a escola, tanto que “O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (BRASIL, 2004, p. 7)”, pois, em uma sociedade na qual apenas o branco exercia protagonismo, a presença negra nos espaços coletivos, salvo para prestar serviços, era considerada uma influência negativa (FONSECA, 2001).

Em 1871, com a aprovação da Lei do Ventre Livre, determinou-se que cabia a quem escravizava a mãe da criança nascida já em liberdade a responsabilidade, sempre que possível, pela educação do infante. Porém, a preocupação voltou-se unicamente a aspectos econômicos, pensando-se apenas nos impactos causados em virtude do progressivo fim do trabalho escravo no país, fazendo com que o abismo educacional entre negros e brancos fosse crescente” (FONSECA, 2001).

Este panorama começou a mudar a partir da organização dos próprios negros libertos, que deram início à criação de escolas nas cidades e nas comunidades quilombolas, sobretudo após a Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889). Essa organização teve três períodos marcantes. O primeiro período iniciou em 1931, com a criação

da Frente Negra Brasileira objetivando, através da transformação em partido político, participar das eleições. Com a ditadura do Estado Novo, a Frente Negra Brasileira foi extinta (DOMINGUES, 2007).

O segundo período, que compreende o período entre 1937 e 1964, teve menor força devido ao regime ditatorial. Em 1943, em Porto Alegre, foi fundada a União dos Homens de Cor que, entre suas atividades, incluía aulas de alfabetização. Em 1944, no Rio de Janeiro, foi fundado o Teatro Experimental do Negro, que ofereceu muito além de aulas de teatro, desenvolvendo, inclusive, aulas de alfabetização (DOMINGUES, 2007).

Entre 1978 e 2000 aconteceu a terceira fase do movimento negro, que teve grande impacto na educação brasileira. Através do Movimento Negro Unificado, a luta contra a exclusão do negro ganhou força. Vale ressaltar as ações com vistas à revisão dos conteúdos de cunho preconceituoso presentes nos livros didáticos, bem como a inclusão do ensino sobre africanidades nas escolas (DOMINGUES, 2007).

Em 2001, após a participação na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, o Brasil deu início ao programa de cotas, política afirmativa de fundamental relevância para o reparo da exclusão histórica do negro no acesso ao sistema de ensino formal (DOMINGUES, 2007).

Em 2003, houve a criação da Lei nº 10.639, que “Pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. (BRASIL, 2008, p.10). A partir dela, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana passou a ser obrigatório no ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2003), assinalando a normatização da Educação Escolar Quilombola no país.

Apesar das discussões sobre a implantação da Educação Escolar Quilombola terem iniciado na década de 80, somente em 2012 foram criadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). O documento preconiza a oferta de educação formal dentro da própria Comunidade Remanescente de Quilombo, com um currículo capaz de integrar as características étnico-culturais de cada comunidade ao saber científico, contemplando o entendimento da luta negra por seu direito à sua identidade, à educação, ao seu território e à terra, aspectos estes indissociáveis (BRASIL, 2013).

Entretanto, não há a disponibilização de escolas em todas as Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ). De acordo com dados do INEP, em 2014 havia 2248

escolas quilombolas no Brasil, enquanto o total de CRQ, conforme dados da Fundação Cultural Palmares, era de 2847. Este dado vai de encontro à Lei 13005/2014, que estabelece que a oferta de escolarização aos estudantes quilombolas em escolas externas ao território quilombola deve ocorrer apenas em casos comprovadamente excepcionais (BRASIL, 2012).

No caso de oferta extraterritorial de educação formal aos estudantes quilombolas, é preciso que sejam observadas as normativas das DCNEEQ, entre elas assegurar que sejam consideradas as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades e as características próprias do processo de ensino e aprendizagem. É necessário também garantir que a comunidade, através de suas lideranças, seja consultada pela equipe gestora da escola, incluindo no Projeto Político Pedagógico o compromisso com o estudo pautado na realidade das CRQ e nas questões étnico-raciais. Para isso, um ponto estruturante é a formação inicial e continuada de professores e de equipes gestoras, de maneira a efetivar o que preconizam os dispositivos legais (BRASIL, 2012).

Este conjunto de determinações e orientações resultantes da organização negra na busca pela efetivação do direito à plena inserção social deve culminar não apenas com a garantia de acesso à educação formal por estudantes quilombolas, mas também por sua permanência e sucesso escolar. Com isso, tenta-se reparar séculos de subtração de direitos do povo de origem afro.

Contudo, ainda que haja um somatório de ações com foco na inserção negra nos espaços de educação formal, quando observados os dados relativos à escolarização do negro no Brasil, é notória a disparidade em comparação com a escolarização de pessoas de outras raças. Conforme dados do IBGE (2020), negros são 71,7% dos jovens que abandonam a escola brasileira.

As ações afirmativas desenvolvidas através do sistema de cotas, cujo objetivo é contribuir para a efetivação do direito de acesso ao Ensino Superior, são um marco fundamental na construção da equidade racial. Porém, é necessário que se pense nas questões referentes à escolarização negra desde o Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois uma significativa parcela de estudantes de origem afro sequer conclui a Educação Básica.

Nesse contexto, é importante analisar os aspectos que envolvem a oferta da Educação Básica aos estudantes negros/quilombolas, quer seja em Escolas Quilombolas, quer seja em escolas da rede regular de ensino. Um destes aspectos, de primordial incorporação às práticas pedagógicas, são as relações étnico-raciais, pois “[...] as práticas educativas que se pretendem

iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. [...] pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças” (GOMES, 2001, p.86).

Equidade não é sinônimo de homogeneização. A homogeneização é o processo que busca transformar algo em homogêneo, de mesma ou semelhante natureza, enquanto a equidade, conforme a obra aristotélica *Ética a Nicômaco*, diz respeito à justiça. Logo, a prática educativa que desconsidera as diferenças étnico-raciais é uma prática que vai na contramão da Lei nº10.639/03, pois [...] tratando a todos os educandos, por mais desiguais que eles sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BORDIEU, 1999, p.53). Conforme o autor, esta atitude mascara a indiferença quanto às desigualdades reais.

A Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004, que trazem regulamentações referentes à Lei nº 10.639/03, deixam claro o direito à diferença rumo à construção de uma democracia racial. A escola contemporânea, espaço plural, precisa também ser espaço de desestratificação social. Para isso, é necessário romper as já cristalizadas estruturas de demarcação de branquitude e negritude, manifestadas de formas algumas vezes sutis, como, por exemplo, em falas que, tenuamente, diminuem o valor da participação social do negro, ou de formas mais substanciais, como por exemplo em episódios de exclusão e até mesmo de violência.

O passo inicial para que haja esta ruptura é “incluir a temática no Projeto Político Pedagógico da Escola, ação que depende de uma série de outras, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas DCNs da Educação para as Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2012, p. 20). Isso converge para uma prática docente comprometida não apenas com o cumprimento de uma lei, mas sim com as diferentes identidades presentes em sala de aula, cumprindo-se o caráter equânime da educação, favorecendo a autovalorização dos alunos de descendência afro, bem como o reconhecimento de suas matrizes culturais, pois “a identidade é, para os indivíduos, a fonte de sentido e experiência. É necessário que a Escola resgate a identidade dos afro-brasileiros. Negar qualquer etnia, além de esconder uma parte da história, leva os indivíduos à sua negação” (MUNANGA, 1999, p. 55).

Ao não promover esse resgate, a escola acaba por ser mais uma estrutura de solidificação do racismo e do preconceito racial, deixando de exercer sua função de instituição colaboradora para a formação de sujeitos críticos, com valores e comportamentos que levem em consideração a multiplicidade social, capazes, assim, de exercerem a cidadania e, desta forma, promoverem transformações no meio onde estão inseridos.

Resultados e discussão: concepções e práxis pedagógicas

A pesquisa de campo foi realizada com docentes do município de Jacuizinho, localizado na Mesorregião Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, cuja população é de 2692 habitantes e tem, entre seus colonizadores, afro-brasileiros, os quais formaram a Comunidade Remanescente de Quilombo de Rincão dos Caixões.

Esta comunidade, conforme informações da Emater, é composta por 33 famílias, das quais 13 residem integralmente na localidade. Alguns integrantes da comunidade migraram para centros urbanos em busca de trabalho nas indústrias. Quem segue na comunidade dedica-se a atividades econômicas no próprio local, cultivando produtos de subsistência e soja, prestando serviços a granjeiros locais, trabalhando em empregos domésticos e também em empregos vinculados à prefeitura.

Não há Escola Quilombola no município de Jacuizinho. Os estudantes da CRQ de Rincão dos Caixões ingressam na educação formal na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tomás Antônio Gonzaga, que oferta o ensino de 1º a 4º ano, localizada próxima à comunidade. A partir do 5º ano, são transportados até a Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonel de Moura Brizola, que oferta o Ensino Fundamental completo. O Ensino Médio é ofertado na Escola Estadual de Ensino Médio Menino Jesus, única escola estadual do município.

Dos habitantes da comunidade, apenas quatro mulheres concluíram o Ensino Médio. Isso convida à reflexão sobre o fato de que a ruptura das estruturas de exclusão negra está diretamente vinculada à educação que, por sua vez, está alicerçada no trabalho do professor. Por isso, é necessário que os professores conheçam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial. Então, a entrevista iniciou por tal temática.

Quadro 1 – Percepções dos entrevistados sobre relações étnico-raciais

Docente 1 A importância de trabalhar questões étnico-raciais com as crianças, adolescentes, jovens, adultos e terceira idade é o momento de explicar sobre a construção da identidade, onde eles começam a perceber e acreditar no seu próprio potencial.

Docente 2 Entendo que seja as relações que temos com as pessoas de origem afrodescendente, as quais convivem e fazem parte do nosso meio.

- Docente 3 As relações étnico-raciais são todo movimento de interação entre os diferentes grupos étnicos, sempre respeitando as diferenças e valorizando sua cultura e participação em nossa sociedade. Para o sucesso escolar dos estudantes o principal é o respeito às diversidades e valorizar o que cada um traz consigo da sua cultura, de seus costumes.
- Docente 4 Acredito que se os educandos e educadores saberem a importância dessas relações com respeito à importância de cada um na nossa sociedade, tudo fluirá melhor. Não podemos separar pessoas por sua raça, cor ou cultura. Somos todos humanos.
- Docente 5 São as relações entre pessoas de diferentes etnias e raças e são importantes para o sucesso escolar dos estudantes porque, quando trabalhadas, estimulam a formação de uma identidade positiva, com autoestima.
- Docente 6 Penso que sejam as diferentes formas de convívio entre negros, brancos e outras raças. É preciso um bom convívio entre todos para que os estudantes obtenham êxito.
- Docente 7 Relações étnico-raciais são as relações entre pessoas de etnias diferentes e somente num ambiente com respeito às diferenças todos os estudantes conseguem aprender.
- Docente 8 Relação étnico-racial é quando várias raças e etnias convivem.
- Docente 9 São o resultado da inclusão de todos na escola e o sucesso escolar dos estudantes depende da harmonia entre todos.
- Docente 10 É convivência entre negros, brancos e índios. Para que o aluno tenha sucesso na escola, ele precisa se sentir valorizado e respeitado.

As respostas evidenciam que os professores entrevistados reconhecem que o sucesso escolar do aluno está vinculado à maneira como ele é acolhido na escola, sentindo-se ou não parte importante do todo, o que requer o trabalho a partir das relações étnico-raciais, pois a identidade negra é [...] uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de

sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2002, p.38).

O processo de ensino e aprendizagem é indissolúvel do sentimento de pertencimento, pois somente o aluno que se sente parte da escola é capaz de exercer sua autonomia e, sem autonomia, não há aprendizagem, o máximo que pode haver é mecanização do saber. O saber mecanizado, pautado somente na sistematização de conteúdos de uma matriz curricular, foge ao que prevê a Base Nacional Comum Curricular, que determina como a décima das dez competências a ser desenvolvidas pelo aluno a capacidade de “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p.10).

A ação coletiva preconizada pela BNCC, numa sociedade heterogênea, sobretudo em escolas como a EEEM Menino Jesus e a EMEF Leonel de Moura Brizola, que têm em seu corpo discente integrantes da comunidade quilombola local, requer que o trabalho sobre as relações étnico-raciais permeie permanentemente as práticas pedagógicas, estando o sucesso escolar dos estudantes atrelado às metodologias comprometidas com a pluralidade da sala de aula.

Além do conhecimento sobre relações étnico-raciais, os professores foram questionados sobre seus saberes acerca da Educação Quilombola:

Quadro 2 – Concepções dos entrevistados sobre Educação Escolar Quilombola

- | | |
|-----------|---|
| Docente 1 | Nunca trabalhei em escola quilombola. |
| Docente 2 | São grupos com identidades cultural própria e formaram-se por meio de um processo histórico que começou nos tempos da escravidão no Brasil. Eles mantêm sempre as suas ligações com suas histórias, preservando costumes e culturas deixados por seus ancestrais. |
| Docente 3 | Educação quilombola significa troca de conhecimentos e vivências. |
| Docente 4 | A educação quilombola quer mostrar, valorizar e principalmente evidenciar a importância dos afrodescendentes, ela deve ser debatida em |

qualquer momento, não só em novembro. Só com o conhecimento, importância das contribuições que vamos respeitar as diferenças

- Docente 5 É fazer um resgate das origens desse povo que foi tão importante para a formação da nossa sociedade.
- Docente 6 É a educação direcionada ao povo quilombola, em escolas próprias para eles ou em escolas regulares.
- Docente 7 É educar para o respeito entre negros e brancos.
- Docente 8 Educação quilombola é a escola saber incluir os alunos quilombolas.
- Docente 9 É a educação que respeita as raízes afrodescendentes.
- Docente 10 É quando há alunos de origem quilombola na escola e, como previsto na BNCC, é preciso conhecer e estudar a realidade dos alunos.

“Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2017, p.10), competência número três da Base Nacional Comum Curricular, evidencia a necessidade de educar para a diversidade. As respostas dos professores entrevistados sobre Educação Quilombola demonstram que há o conhecimento básico tanto sobre a BNCC quanto sobre as DCNEEQ.

Nota-se que as DCNEEQ objetivam garantir, de igual maneira, direitos relativos às particularidades da cultura afro-brasileira, quer seja nas Escolas Quilombolas, quer seja nas escolas que atendem estudantes provenientes de comunidades quilombolas. Portanto, tais diretrizes não dizem respeito exclusivamente às escolas de EEQ e devem ser de conhecimento de todos os docentes que acompanham os estudantes quilombolas.

O Quadro 3 mostra o número de estudantes quilombolas com os quais os docentes entrevistados trabalharam em 2021 (Ensino Fundamental) e estão trabalhando em 2022 (Ensino Médio), especificando a etapa de ensino.

Quadro 3 –Número de estudantes quilombolas (Ensino Fundamental - 2021 e Ensino Médio - 2022)

Docente 1	Um – EM	2022	-
Docente 2	Três – EM	2022	-
Docente 3	Um – EM	2022	-
Docente 4	Três – EM	2022	-
Docente 5	Três – EM	2022	-
Docente 6	Nove – EF	-	2021
Docente 7	Nove – EF	-	2021
Docente 8	Nove – EF	-	2021
Docente 9	Nove – EF	-	2021
Docente 10	Nove – EF	-	2021

Observa-se que o número de estudantes oriundos do território quilombola frequentadores do Ensino Fundamental em 2021 é superior ao número de estudantes deste território frequentadores do Ensino Médio em 2022. Esta disparidade remete a diversos questionamentos, entre eles: por que estes alunos não chegaram ao Ensino Médio? Quais as medidas adotadas pelo poder público municipal para mudar este panorama? Onde estão estes alunos?

Sobre isso, é interessante analisar o Quadro 4:

Quadro 4 –Percepções dos entrevistados acerca da evasão dos estudantes quilombolas no município de Jacuizinho

- Docente 1 Muitos dos jovens estudantes do quilombo têm a evasão escolar por motivos de ajudar no sustento da família, muito preocupante.
- Docente 2 Observo a grande dificuldade de aprendizagem trazida pela maioria deles, penso que isso seja um fator relevante para a desistência.

- Docente 3 Os estudantes quilombolas acabam por evadir seja no fundamental ou médio por não verem um atrativo nos estudos. Eu considero que são vários fatores que vão desde se sentirem excluídos até a nossa cultura local, que não privilegia a continuação dos estudos.
- Docente 4 Acredito que seja pelas dificuldades que eles encontram até mesmo de aceitação.
- Docente 5 Alguns evadem no ensino fundamental, outros evadem no ensino médio. A maioria nem chega ao ensino médio. Penso que seja por questões culturais essa evasão: os pais não estudaram, os filhos também preferem trabalhar em serviços braçais do que estudar.
- Docente 6 Boa parte não concluiu o 9º ano e poucos vão para o médio.
- Docente 7 A maioria desiste dos estudos.
- Docente 8 Muitos não veem vantagem em estudar.
- Docente 9 Poucos se formam.
- Docente 10 Raros estudantes quilombolas concluíram o ensino médio. O município e as escolas precisam tomar providências para mudar essa realidade. Precisamos falar mais sobre isso, pois na correria do dia a dia isso acaba passando despercebido e a gente só nota no final do ano, quando não adianta mais, o aluno já está reprovado e já não quer mais estudar.

Acerca da dificuldade de aprendizagem mencionada, vale atentar ao fato de que os negros vêm obtendo resultados escolares inferiores aos brancos, com alto índice de evasão e de repetência (SOUZA, MOTTA, 2002). Os índices de abandono/evasão escolar no Brasil são altos, sobretudo no Ensino Médio. Porém, há uma queda ainda maior no número de matrículas ao tratar-se de estudantes negros: “A diferença na taxa líquida de matrículas entre brancos e pretos chega a 12 pontos percentuais” (BRASIL, 2020, p.12).

Mesmo com a garantia constitucional, reforçada pela LDB 9394/96, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica e pela BNCC, o

acesso e a permanência de estudantes negros, sobretudo quilombolas, no Ensino Médio continua sendo baixo.

Relativo à citação dos professores sobre uma das supostas causas da evasão ser por se sentirem excluídos, o Quadro 5 aborda a questão do racismo e do preconceito racial no ambiente escolar:

Quadro 5 – Percepções dos entrevistados acerca da ocorrência de episódios de discriminação racial na escola

- Docente 1 Nunca presenciei uma situação assim.
- Docente 2 A escola tem um papel fundamental na busca por uma educação justa e consciente para fazer com que alunos compreendam melhor este assunto étnico-racial. Por isso, sempre trabalhamos juntos, professores e equipe da coordenação pedagógica da escola, com palestras, conversas, dialogando da melhor forma.
- Docente 3 O que mais me chama a atenção é o preconceito que vem do próprio quilombola devido a sua cor de pele em relação ao homem branco, mas há episódios de preconceito sim.
- Docente 4 Em sala de aula ocorrem os preconceitos sutis, aquele que você tenta esconder, mas sempre acaba demonstrando por uma fala, um gesto, a diferença com o outro.
- Docente 5 Já foi bem pior, agora há mais aceitação, mas ainda há momentos de preconceito na sala de aula. Lembro de um episódio onde uma aluna disse que ia passar carvão para ver se ganhava tudo grátis do governo. Então parei a aula e debatemos sobre os motivos da ajuda do governo.
- Docente 6 Muitas vezes os próprios alunos quilombolas se afastam, então toda a escola busca incluí-los.
- Docente 7 Sempre há, em toda a sociedade. Podemos notar piadas racistas, por exemplo. Sempre converso com as turmas sobre a importância do respeito entre todos.

Docente 8 Já presenciei.

Docente 9 Acontecem episódios de preconceito racial.

Docente 10 Há preconceito. Atualmente o convívio entre os alunos está melhor, bem mais calmo, mas já tivemos muitas brigas e agressões verbais e físicas, sendo necessário intervenção da direção para resolver a situação.

Dos dez professores entrevistados, nove relataram haver situações de discriminação racial na escola, desde episódios sutis até episódios menos velados. Isso elucida que é necessário ir além das questões legislativas: a escola precisa atuar na construção de uma mentalidade coletiva diferente da que foi construída historicamente, calcada na segregação do negro, desenvolvendo um plano de ensino interdisciplinar comprometido com a pluralidade cultural que constitui o corpo escolar e da sociedade como um todo (BRASIL, 2001).

O professor é figura protagonista na tarefa de romper o ciclo discriminatório, pois, “como a história do preconceito é muito antiga, muitos dos grupos vítimas de discriminação desenvolveram um medo profundo e uma cautela permanente como reação. O professor precisa saber que a dor do grito silenciado é mais forte que a dor pronunciada” (BRASIL 2001, p. 55).

No exercício do protagonismo docente comprometido com a missão de fazer ecoar o grito outrora silenciado e a incentivar a verbalização de dores que somente quem as sente é capaz de narrar com propriedade, urge a adoção de metodologias e recursos que promovam a valorização dos estudantes quilombolas. Sobre isso, versa o Quadro 6:

Quadro 6 – Metodologias/recursos visando à valorização cultural da Comunidade Remanescente de Quilombo de Rincão dos Caixões

Docente 1 Pesquisas, visitas na localidade, entrevistas com os líderes mais velhos, trabalho com a valorização da cultura, desde danças, comidas, filmes e muita socialização.

Docente 2 Socialização de experiências quanto à cultura trazida por eles.

Docente 3 Com os pequenos eu já fiz atividades ligadas a uma história infantil onde eu trazia para a nossa realidade, com apresentação, conhecimento da cultura, modo de vida. Com os alunos maiores já realizei vários projetos de conhecimento cultural, das leis ligadas e o debate sobre as mesmas.

- Docente 4 Ainda não fiz trabalho de campo, apenas sala de aula com debates.
- Docente 5 Sempre valorizando as histórias trazidas pelos alunos quilombolas e mostrando que eles são protagonistas, assim como os demais. Para isso, gosto muito de conversar sobre celebridades negras, mostrando histórias de sucesso, mas sem deixar de incluir debates sobre as dificuldades causadas pelo racismo.
- Docente 6 Debates sobre o negro na sociedade, sobre respeito.
- Docente 7 Busco sempre conhecer a história do aluno, para entender suas atitudes e saber trabalhar melhor com ele.
- Docente 8 Leituras, filmes, conversas, trabalhos sobre consciência negra.
- Docente 9 Conversas sobre a cultura afro.
- Docente 10 Sempre busco valorizar a história da comunidade e promover seu conhecimento por todos os alunos, pois através deste conhecimento é que surge o respeito e a valorização.

Quando conhece o aluno, sua história, as especificidades de sua comunidade e debater sobre esses aspectos, promovendo uma análise do contexto local e, progressivamente, expandindo-a para contexto regional, estadual, nacional e mundial, o professor está contribuindo para que este aluno se sinta parte de um todo e seja capaz de compreender melhor, a partir da visão holística, sua identidade, pois “ Partilhar um cotidiano onde o simples ‘olhar-se’ permite a constatação de que são todos diferentes, traz a consciência de que cada pessoa é única e, exatamente por essa singularidade, insubstituível” (BRASIL, 2001, p. 53).

Portanto, as relações étnico-raciais são uma temática de suma importância para trabalhar na escola. Quando damos abertura ao diálogo sobre este assunto, os alunos ficam curiosos com as histórias e os alunos quilombolas contribuem com seus relatos vividos na comunidade”. Esta foi a contribuição do Docente 3 no espaço ofertado a comentários espontâneos após as questões que compuseram a entrevista.

Ao relatarem suas vivências em comunidade, os estudantes quilombolas estão contribuindo para a ampliação do conhecimento sobre os costumes resultantes das culturas de matrizes africanas, configurando um trabalho pedagógico baseado numa metodologia ativa,

capaz de promover o conhecimento, a reflexão, a (re) construção de saberes e, assim, conduzir a uma transformação na forma como os estudantes da CRQ de Rincão dos Caixões veem e são vistos nos espaços escolares de Jacuizinho.

Considerações Finais

Durante mais de um século o direito à educação foi negado ao negro. A Educação Escolar Quilombola, hoje garantida em lei e com normativas próprias, é resultado da organização do povo negro, que viu na educação formal a única possibilidade de romper a estratificação social construída a partir da hegemonia branca e conseguir a verdadeira e definitiva libertação.

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola preconizarem a oferta da educação escolar aos estudantes quilombolas em instituições dentro de seus próprios territórios, nem sempre estados e municípios são capazes de cumprirem tal normativa, sobretudo quando se trata de municípios pequenos. Entretanto, em escola quilombola ou em escola que atende estudantes quilombolas, o compromisso docente é o mesmo: promover processos de ensino e aprendizagem pautados no conhecimento e respeito aos aspectos étnico-raciais.

Raça e etnia são elementos constituintes da identidade do aluno. Assim, são importantes marcas da heterogeneidade presente no ambiente escolar e na sociedade em geral. Desta forma, as práticas socioculturais de matrizes afro são componentes que devem permear a educação, principalmente quando há alunos de origem afro-brasileira em sala de aula.

Estes preceitos são observados pelos professores da E.E.E.F. Leonel de Moura Brizola e também pelos professores da E.E.E.M Menino Jesus, situadas no município de Jacuizinho – RS e ofertantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio aos estudantes oriundos da Comunidade Remanescente de Quilombo de Rincão dos Caixões. Todavia, mesmo com práticas educativas que, como previsto na Base Nacional Comum Curricular, partem da consideração da realidade local, os docentes afirmam que ainda há episódios de discriminação no ambiente escolar. Conforme as observações dos professores, esta discriminação dos estudantes quilombolas contribui para que haja um grande índice de evasão escolar: raros concluem todas as etapas da Educação Básica.

Algumas contribuições dos professores não foram discutidas neste artigo, de modo que é necessário aprofundar a pesquisa de campo para obter-se mais informações sobre algumas questões. A primeira delas diz respeito ao fato de que, questionados sobre episódios de

discriminação, dois docentes responderam que muitas vezes os próprios estudantes negros se discriminam. Estas falas requerem aprofundamento: com base em que situações elas foram elaboradas? É possível atribuir à vítima a responsabilidade pela situação? O que estas falas denotam?

Outra resposta que requer estudo aprofundado é a que diz que já ocorreram episódios de violência envolvendo estudantes quilombolas, mas que atualmente a situação é diferente. Cabe investigar: o que motivou a mudança comportamental? Esta mudança comportamental está vinculada à formação de uma cultura de respeito étnico-racial ou ao silenciamento dos estudantes quilombolas?

Por fim, merece estudo próprio o alerta de um docente quanto à evasão dos estudantes quilombolas: “O município e as escolas precisam tomar providências (...) pois na correria do dia a dia isso acaba passando despercebido e a gente só nota no final do ano, quando não adianta mais, o aluno já está reprovado e já não quer mais estudar” (DOCENTE 10, em resposta ao questionário). Quais são as diretrizes adotadas pelos gestores estaduais e municipais de Jacuizinho para fazer enfrentamento a essa situação? Há descritores que direcionam o trabalho pedagógico no que tange a estes aspectos? Por que os alunos quilombolas reprovam?

São diversos os aspectos que englobam a temática abordada neste artigo, sendo relevante que haja continuidade das análises e que estas sejam compartilhadas com os leitores a quem elas mais fazem sentido: estudantes, professores e gestores não apenas do município de Jacuizinho e CRQ de Rincão dos Caixões, mas de todo o território brasileiro, marcado pela segregação racial.

Referências

BORDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. *Escritos de educação*. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://tinyurl.com/27we9ed5>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2022

_____. *Todos pela Educação*. Anuário brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em <https://tinyurl.com/3p42x5tj>. Acesso em 01 de fevereiro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais; **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Brasília, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122.

FERREIRA, Liliana S. **A pesquisa educacional no Brasil**: tendências e perspectivas. CONTRAPONTO – Volume 9 nº 1 – pp. 43-54 – Itajaí, jan/abr 2014.

FONSECA, Marcus Vinícius. **As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil**. In: CAMPOS, Maria Machado Malta et al. (Org.). Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001. p. 11-36.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Racismo e anti-racismo na educação**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Col. Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. PNAD Educação 2019. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em <https://tinyurl.com/2wz74ez9>. Acesso em 03 de fevereiro de 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SOUZA, I. S., MOTTA, F. P. C., FONSECA, D; **Estudos sociológicos e antropológicos**. São Paulo; 2002.

ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: INTER-RELAÇÕES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Sandiara Daíse Rosanelli^{135*}

Jorge Luiz da Cunha¹³⁶

Darciel Pasinato^{137*}

Resumo

Este trabalho refere-se a uma pesquisa de mestrado em Educação em desenvolvimento junto ao PPGE/UFMS, que busca apresentar alguns dos elementos teóricos que interligam o Ensino de História com a formação docente por meio da Educação Histórica enquanto corrente teórico-prática e conceito, ligada a consciência histórica e a significação narrativa e identitária de sujeitos-docentes. Apresenta-se então algumas definições conceituais acerca da Educação

^{135*} Mestranda em Educação, graduada em História (Licenciatura (UFMS) e Bacharelado (UFMS), Universidade Federal de Santa Maria (UFMS). E-mail: sandiarosanelli@gmail.com.

¹³⁶ Dr. phil. em História Medieval e Moderna Contemporânea (Universität Hamburg, Alemanha). Professor titular na Universidade Federal de Santa Maria (UFMS), Universidade Federal de Santa Maria (UFMS). E-mail: jlcunha11@yahoo.com.br.

^{137*} Pós-doutorado em Educação (UFMS) e Doutorado em Educação (UNISINOS). Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: darcielpasinato1986@gmail.com.

Histórica, da consciência histórica e do Ensino de História que embasam a pesquisa. Apresenta-se também alguns dos resultados encontrados num levantamento de estado da arte, que auxiliam na compreensão da inter-relação entre Ensino de História e formação docente.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Histórica; Formação docente.

Considerações iniciais

Refletir sobre os processos de construções de identidades e consciências históricas de sujeitos e suas relações com a Educação permitem pensar como a construção do conhecimento histórico não se dá apenas em contextos acadêmicos, mas também em contextos de formação de sujeitos junto a construção cotidiana da História. Esses processos identitários em relação à Educação, inspiraram reflexões e questionamentos acerca da inter-relação existente entre o Ensino de História e a formação docente.

Nesse sentido, o presente trabalho refere-se a uma pesquisa de mestrado em Educação, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), cuja temática está centrada na problemática de analisar a inter-relação entre Ensino de História e a construção de identidades narrativas de sujeitos docentes por meio da Educação Histórica. Assim, esse texto apresenta alguns dos conceitos e principais referenciais teóricos abordados para pensar o Ensino de História e a formação docente por meio da Educação Histórica, de modo a considerar como alguns conceitos se relacionam com a construção do conhecimento histórico e a formação identitária dos sujeitos.

Pensando os conceitos: perspectivas teóricas

A construção do conhecimento histórico é permeada por um processo amplo e contínuo de significação e interpretação do passado, onde o ensino não deve ser desconsiderado. Esse processo relaciona-se também, por meio do desenvolvimento de sua consciência histórica, com a construção de identidades e subjetividades dos sujeitos. Nesse sentido, a formação de cada sujeito é permeada por diversos elementos que, interligados e significados, o constituem enquanto ser complexo e social.

O sujeito, como um ser complexo e em desenvolvimento contínuo, pode ser entendido, em dimensões variadas que remetem a sua colocação no mundo em que vive e nas relações que estabelece com e entre outros sujeitos. Como destaca Cunha (2018),

[...] o sujeito deve ser compreendido em três dimensões (CHARLOT, 2000): - enquanto **ser humano**, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos e movido por eles na relação com os outros seres humanos; - enquanto **ser social** que ocupa uma posição no espaço social e que está inscrito em relações sociais; e, - enquanto **ser singular**, como aquele que tem uma história, que interpreta e dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações que estabelece com outros seres, à própria história e sua singularidade. Esse sujeito, que é um ser humano, social e singular age no e sobre o mundo, se produz e é produzido através da educação, num processo nunca completamente acabado e que só é possível mediante a interação com o outro na interação social. (CUNHA, 2018, p. 211. Grifos do autor).

Nessa complexidade, a Educação pode ser compreendida como um elemento basilar para a formação de todo sujeito. A Educação, refletida nas narrativas de cada sujeito, ajuda a fomentar e construir identidades. Essas identidades, quando os sujeitos são também docentes, são refletidas nas práticas educativas relacionadas ao Ensino, nesse caso específico, ao Ensino de História.

O conhecimento histórico que é formado nesse processo educacional, não é apenas um conhecimento que deve ser deixado para o âmbito escolar e acadêmico, mas é também um conhecimento que nos permite ver e interpretar o mundo sob diversos vieses. Essas interpretações, pautadas pelas consciências histórica e humanas do sujeito, reverberam-se nas afirmações e narrativas identitárias que cada sujeito faz de si, tanto para si mesmo quanto para os outros (ROSANELLI, 2018; CUNHA, ROSANELLI, 2019; CUNHA, 2019).

Assim, refletindo a formação do sujeito permeada pela Educação e pelo Ensino de História, usa-se a Educação Histórica enquanto corrente teórico-prática que auxilia na significação e ressignificação do passado historicizado frente a um presente questionador. Dessa forma, “[...] a História é ciência do presente [...]” (CUNHA, 2020, p. 76) e como ciência, “[...] transforma saberes em conhecimento.” (RÜSEN, 2020, p. 18). Essa transformação é permeada pelas relações de ensino que constituem o cerne da realização docente. Como destaca Cunha (2020), a formação educacional permite a significação e ressignificação do mundo, da realidade e das experiências, de forma que,

Na Educação Histórica, conteúdos históricos são matérias-primas para o desenvolvimento de *práxis* educacionais (nos diferentes níveis escolares) associadas ao exercício de questionamentos, críticas, interpretação de memórias e registros sobre acontecimentos do passado vinculados a questões do presente. (CUNHA, 2020, p. 76, grifos do autor).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a construção do conhecimento histórico que cada sujeito realiza ao longo de sua vida está em constante formação, assim como o

desenvolvimento de sua consciência histórica¹³⁸ e identitária. Esse processo começa bem antes do conhecimento histórico escolar ou acadêmico ser formado (ROSANELLI, 2018). Na graduação em História, podemos construir e produzir conhecimento histórico mais especializado e aprofundado, com mais rigor do que aquele conhecimento histórico escolar. Assim, o Ensino de História, em especial para graduandos da Licenciatura em História, passa a adquirir um foco maior como construtor de conhecimento, ao possibilitar pensar e construir conhecimentos voltados não apenas para o trabalho do historiador enquanto um profissional da pesquisa, mas também para o historiador enquanto professor.

O historiador é entendido no presente como um sujeito sócio histórico e cultural (ROSANELLI, 2018). Como tal, ele está em constante processo de formação e de construção identitária que se reflete em suas práticas pedagógicas, quando é também um docente. Logo, refletir sobre a forma com que a Educação como um todo e, dentro dela, o Ensino de História e a Educação Histórica, constroem identidades de sujeitos-docentes, torna importante pensar a construção do conhecimento e das próprias práticas educativas nesse contexto.

Nesse sentido, a Educação Histórica enquanto corrente teórica e prática, é usada no presente com base na perspectiva de Jörn Rüsen (2010, 2015, 2020), que propõem a legitimação da História enquanto ciência e disciplina do conhecimento e de explicação das ações humanas, tanto no mundo, quanto do próprio ser humano enquanto indivíduo e sujeito, em relação a sua vida e seu “*continuum temporal*” de passado, presente e futuro interligados (GERMINARI, 2011, p. 94-95), relacionando vivências de sua trajetória de vida com interpretações e ressignificações do passado, tanto individual quanto coletivo (RÜSEN, 2010, 2015, 2020; SCHMIDT, URBAN, 2018; SCHMIDT, 2019, 2020; CUNHA, 2018, 2019, 2020; ROSANELLI, 2018).

Segundo a pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt (2019, 2020), a Educação Histórica surge como que em resposta a uma perspectiva mais crítica de construção da ciência da História que está ligada também ao ensino e aprendizagem da História na sala de aula, pois,

A consolidação da História como ciência excluiu a Didática da História do centro da reflexão do historiador sobre sua própria profissão, sendo substituída pela metodologia da pesquisa histórica, provocando uma separação entre o ensino da História e a sua pesquisa. Durante o processo de “cientifização” da História o ensino passou a ser visto como atividade de

¹³⁸ Conceito de consciência histórica entendida aqui na perspectiva de Jörn Rüsen (2010, 2015) e seus usos empíricos relacionados ao Ensino de História por meio do viés teórico da Educação Histórica (ROSANELLI, 2018).

menor valor, secundária, de mera reprodução do saber acadêmico [...].
(SCHMIDT, 2019, p. 36).

Esse elemento científicizador da História se mantém presente na constituição da área da História, de modo que a Educação e a História passam por uma separação, distinguindo o professor de História do historiador enquanto profissional da História (SCHMIDT, 2019, 2020).

Ademais, estudos acerca da Educação Histórica têm indicado perspectivas de aproximação entre a ciência da História e a Educação, não apenas no campo restrito do ensino e da didática. As diversas abordagens da Educação Histórica acerca da aprendizagem histórica e do desenvolvimento da consciência histórica, possibilitam aos pesquisadores compreender outras significações do conhecimento histórico na formação dos sujeitos sociais (ROSANELLI, 2018; SCHMIDT, URBAN, 2018). Com as interpretações sobre a qualidade da aprendizagem está ligada a construção de ideias e conhecimentos sistemáticos sobre a História por cada sujeito, a Educação Histórica reflete sobre as maneiras que a aprendizagem influencia em uma apropriação desses conhecimentos em suas vidas cotidianas, sem desconsiderar ou ignorar os conhecimentos prévios que estes sujeitos possuem mesmo antes de ingressar no mundo escolar/acadêmico (ROSANELLI, 2018; SCHMIDT; URBAN, 2018), conhecimentos esses que se refletem nas narrativas desses sujeitos.

A Educação Histórica procura debater também a relação de ensino e aprendizagem em meio a esse processo formativo, de modo que o conhecimento em cada sujeito não é apenas formado e construído na trajetória de formação escolar e acadêmica deste sujeito, mas sim na (e em) relação com o mundo em que ele está inserido. A compreensão acerca do passado em relação ao presente do sujeito, por exemplo, não está limitada a essa compreensão restrita de ensino ligada à escola, pois o conhecimento histórico de cada sujeito é construído conjuntamente com sua trajetória de vida e formações identitárias pessoais (ROSANELLI, 2018; RÜSEN, 2010, 2015; SCHMIDT; URBAN, 2018; SCHMIDT, 2019, 2020; CUNHA, 2019, 2020).

Nessa perspectiva, o conhecimento é um processo, um exercício de produção de consciência, individual, coletiva, para si mesmo e para os outros, de modo particular, mas também conjunta com outros sujeitos. Nesse viés, a Educação, e a Educação Histórica, possui um papel importante da formação do sujeito e na construção de suas identidades e narrativas, pois a partir da significação do conhecimento por meio de práticas educativas significativas, o sujeito pode ressignificar a si mesmo, suas identidades e seus conhecimentos, de forma a

repensar sua interação no mundo em que vive (ROSANELLI, 2018). Como ressalta Cunha (2020),

Existem, hoje, inúmeras respostas às dificuldades em conhecer, entender e transformar a realidade. As que se apresentam como mais importantes são as práticas formativas escolares e não escolares. Entre elas a Educação Histórica, que se apresenta como a ressignificação da memória histórica e o reconhecimento de suas possibilidades transformadoras na constituição de uma consciência histórica de si e dos coletivos diversos em que cada sujeito está inserido. (CUNHA, 2020, p. 70).

Assim, um conceito que ganha destaque é o de consciência histórica, que pode ser caracterizada como “[...] uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas sobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e o interpreta como história” (RÜSEN, 2010a, p. 36). Segundo Rüsen (2010, 2015), a consciência histórica é uma parte fundamental do processo de construção do conhecimento, da própria identidade e da formação histórica do sujeito. Essa consciência se reflete nas práticas profissionais e percepções teóricas que cada sujeito utiliza, com diversas significações, em sua trajetória de vida. No caso do historiador-professor, isso também se reflete na interpretação e apropriação que este faz do conhecimento histórico ao pensar o Ensino de História.

Como define Martins (2019), no verbete “Consciência Histórica” do “Dicionário de Ensino de História”,

Consciência Histórica é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo. (MARTINS, 2019, p. 55).

Essa definição corrobora a perspectiva de Rüsen (2010, 2015, 2020) sobre o papel da consciência histórica no Ensino de História e na própria formação do sujeito, pois como ele ressalta,

A consciência histórica abre o leque de questões tanto acerca de um passado desafiador quanto sobre uma perspectiva de futuro, afirmativa e crítica. Essa consciência se enraíza no presente e é portadora de experiências de sua própria evolução temporal, ao pôr questões ao passado e a nutrir expectativas para o futuro. (RÜSEN, 2020, p. 18).

Assim, a consciência histórica pode ser entendida como uma ligação do Sujeito com a História e apropriação desta por ele, de modo a questioná-la e interpretá-la, conforme seus próprios conceitos construídos, significados e transformados ao longo da vida, embasado pela consciência histórica que vem formando em si. Ela é sempre um processo, que ocorre em cada sujeito humano de modo diferenciado, especialmente devido à particularidade do singular que cada sujeito representa, tanto em relação a si mesmo quanto em relação aos outros sujeitos. (ROSANELLI, 2018; RÜSEN, 2010, 2015, 2020; MARTINS, 2017, 2019, 2020).

Dessa forma, a consciência histórica é um processo fundamental na constituição do sujeito e de sua identidade. Como coloca Martins (2017),

[...] cada indivíduo carece de orientar-se no agir concreto por um pensamento [...] no qual é indispensável a transformação, em história, do tempo vivido na experiência do dia a dia (o que inclui a memória e a tradição do passado) – transformação essa operada pela reflexão. Tal apropriação é um elemento-chave da constituição do sujeito histórico, tomado individualmente. (MARTINS, 2017, p. 268).

Essa apropriação do passado experienciado por meio da consciência histórica permite que o sujeito signifique e atribua sentido ao vivido e rememorado, transformando-o em história e narrativa, de modo que,

O pensamento histórico nutrido pela memória elabora-se em consciência histórica como fator de situação social e cultural de indivíduos e comunidades. A tríade pensamento histórico, consciência histórica, e cultura histórica formam o arcabouço de formação da identidade pessoal e social de cada indivíduo no tempo presente. (MARTINS, 2020, p. 52).

Assim, a formação do sujeito e a construção de suas identidades por meio da Educação, relacionada ao ensinar História, possibilita construir sentidos significativos acerca do conhecimento histórico para docentes e discentes, de maneira que torna-se também possível formar esses conhecimentos históricos, permitindo eles possam ser interligados as identidades de cada um desses sujeitos por meio das narrativas diretas e indiretas que eles constroem (ROSANELLI, 2018; CUNHA, 2018, 2019, 2020; CUNHA; ROSANELLI, 2019). A narrativa é, portanto, a expressão palpável da Consciência Histórica.

Nas palavras de Rüsen (2010a, p. 95. Grifos do autor), “[...] a narrativa é um processo de *poiesis*, de fazer ou produzir uma trama da experiência temporal tecida de acordo com a necessidade de orientação de si no curso do tempo [...]”. Junto a ela o sujeito pode expressar suas identidades, seus conhecimentos e aprendizados, significados por suas Consciências Humanas, dentro das quais está a consciência histórica. Essa última entendida como um

elemento de construção identitária e de conhecimentos significados, na qual as experiências de cada sujeito só ganham sentido se contextualizadas por ele, isso inclui a Educação e o Ensino de História, relacionado às práticas educativas onde a significação do aprendizado ganha forma e sentido na trajetória do sujeito.

Tudo isso está e é refletido na construção do Ensino de História e das percepções que os sujeitos historiadores-professores fazem sobre si mesmos e transpassam na construção do conhecimento histórico, para si e para/com seus alunos. Como ressalta Martins (2017, p. 208), “[...] o ensino de história encontra [...] sua missão mais destacada no estabelecimento da correlação substantiva entre a vida cotidiana do presente e o passado historicizado”. Isso destaca-se em duas dimensões, uma interna e outra externa, que interligadas abrangem, respectivamente, “[...] as questões referentes à formação profissional do historiador e de sua habilitação ao ensino, à organização das práticas de ensino e dos conteúdos nela adotados, à produção dos meios de apoio ao ensino e à difusão da história em meio escolar” (Idem, p. 275), e na outra dimensão, há,

[...] dois grandes conjuntos de questões: o primeiro tem a ver com o ambiente social e cultural em que a história é pensada, produzida (como historiografia) e ensinada. O segundo é a repercussão da história na formação do pensamento, da consciência e da cultura histórica, tanto dos alunos dos sistemas escolares quanto do público em geral, mediante a ilimitada diversidade de usos (e por sua vez de abusos) da história e da historiografia na cultura contemporânea. (MARTINS, 2017, p. 275-276).

Ademais, o Ensino de História é parte fundamental do pensar historicamente e da própria ação do historiador (NICOLINI, 2020). Como destaca Cerri (2011, p. 69), “[...] o Ensino de História é uma questão/problema que envolve a prática e a teoria, tanto da História quanto da Educação, de modo que o diálogo é fundamental”. Assim, a consciência histórica interliga os vários elementos, pois ela

[...] não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que fazemos para o nosso futuro. [...] Nessa dinâmica, a minha identidade (construída em grande parte pela minha história) e a identidade coletiva (construída em grande parte pela história nacional) são fundamentais. E aqui está a ligação entre a consciência histórica e o ensino de história, bem como os vários usos sociais que o conhecimento histórico assume. (CERRI, 2011, p. 15).

Portanto, a construção do Ensino de História se interliga a vários outros elementos e conceitos, como Educação Histórica, consciência histórica, narrativa e identidade. Esses conceitos escolhidos são complexos e interligados, tanto na formação do docente enquanto

sujeito, mas também de sua formação docente pensada para a prática educacional efetiva e significativa.

As partes da pesquisa: o conhecimento dos pares na construção científica

Os conceitos escolhidos e delimitados teoricamente, ajudam a construir um quadro que permite compreender, teoricamente, como os processos formativos e identitários são complexos e envolvem vários elementos. O mesmo se aplica à formação docente, de modo que a construção do conhecimento histórico e sua relação com o Ensino tenha sentido para os sujeitos aprendentes e ensinantes. Nesse sentido, apresenta-se também, no presente texto, alguns dos dados obtidos no estado da arte ou levantamento bibliográfico da pesquisa de mestrado em Educação em desenvolvimento, a qual baseia esse trabalho.

Inicialmente, vale definir o que é um estado da arte. Essa parte e/ou metodologia de pesquisa auxilia na construção do conhecimento de modo científico e associado a seriedade da academia, de modo que a pertinência do tema é enfatizada pelo levantamento do que já foi produzido sobre o assunto. O estado da arte, também chamado de levantamento bibliográfico ou “estado do conhecimento”¹³⁹, é a parte destinada às considerações sobre as pesquisas já produzidas no âmbito acadêmico e científico (FERREIRA, 2002; BARROS, 2011). Esse levantamento de dados corrobora com a cientificidade de uma pesquisa, pois, como afirma Barros (2011),

A revisão da literatura já existente sobre determinado assunto poderá contribuir precisamente para apontar lacunas que o pesquisador poderá percorrer de maneira inovadora, além de funcionar como fonte de inspiração para o delineamento de um recorte temático original. [...] A revisão bibliográfica, enfim, contribui para aperfeiçoar uma proposta temática inicial. (BARROS, 2011, p. 104).

Dessa forma, o estado da arte, embora possa ser caracterizado como um tipo específico de pesquisa (FERREIRA, 2002), de modo geral ele constitui uma parte de toda pesquisa científica. O estado da arte é realizado para embasar e indicar as particularidades da pesquisa que se está realizando, sua cientificidade e seriedade na construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, aponta os possíveis diálogos que se pode estabelecer entre a pesquisa em desenvolvimento e as pesquisas anteriores, afinal, como destaca Barros (2011, p. 104), “[...] a

¹³⁹ A terminologia “Estado da Arte” ou “estado do conhecimento” utilizada por Ferreira (2002) refere-se ao mesmo processo que Barros (2011) denomina “revisão da literatura” ou “revisão bibliográfica”.

revisão bibliográfica, em última instância, é um exercício de crítica. Através dela, o autor busca seus interlocutores.”.

Esse processo de levantamento é parte da construção do conhecimento e fundamentação da pesquisa acadêmica. Assim, buscando compreender as inter-relações entre Ensino de História e a construção de identidades narrativas de sujeitos docentes por meio da Educação Histórica, utilizou-se da metodologia de estado da arte para verificar, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes¹⁴⁰, algumas das pesquisas já realizadas sobre o assunto.

O primeiro passo na elaboração do estado da arte foi a escolha e definição de descritores de busca, bem como os filtros que seriam aplicados no levantamento dos dados. A definição dos descritores é pertinente pois ela permite delimitar a que conceito ou perspectiva cada termo se refere. Assim, para fundamentar a pesquisa de mestrado em desenvolvimento, optou-se por três descritores relacionados à temática: *Educação Histórica*, *Ensino de História* e *Narrativa*.

O descritor de *Educação Histórica* refere-se ao conceito e corrente teórico-prática e metodológica, que aborda a Educação e História em uma relação complexa e interligada. Baseada nas elaborações e estudos de Jörn Rüsen (2010, 2015), que propõe a legitimação da História tanto como disciplina do conhecimento quanto campo de explicação das ações humanas no mundo e sobre si próprio enquanto sujeito, significando e ressignificando o passado histórico, as vivências e experiências do sujeito e suas relações com a vida prática e cotidiana no presente, em relação também com perspectivas de futuro. Como destacam Schmidt e Urban (2018, p.10), “[...] a Educação Histórica pode ser vista como uma das maneiras de se lidar com os processos de ensino e aprendizagem da História que circulam em todos os âmbitos da sociedade, seja dentro ou fora da escola”.

O descritor de *Ensino de História* foi escolhido por corroborar diretamente com a prática da história no contexto educacional e também por ser o foco da aplicação prática da Educação Histórica. Além disso, esse conceito, representa uma inter-relação entre a construção do conhecimento histórico e as relações de ensino-aprendizagem presentes não apenas no âmbito da educação básica ou superior, mas também no âmbito da educação de mundo. Como enfatiza Martins (2017, p. 204), “[...] o ensino de história situa-se pois nessa dimensão de complementaridade que evidencia mais uma vez a interseção e a

¹⁴⁰ Site do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

interdependência. Essa dimensão, no ensino, pode ser tradicional, de cunho restrito, como potenciadora, de tipo abrangente”.

Já o descritor *Narrativa* foi escolhido por ser não apenas uma forma de expressão do conhecimento histórico, mas também uma forma de consolidação e afirmação identitária que cada sujeito faz de si mesmo. A narrativa é um daqueles conceitos gerais, mas que pode ser aplicado tanto para a Educação, quanto para a História, pois “[...] a narrativa é um processo de *poiesis*, de fazer ou produzir uma trama da experiência temporal tecida de acordo com a necessidade de orientação de si no curso do tempo” (RÜSEN, 2010a, p. 95 - Grifos do autor). Nesse sentido, esse descritor é usado associado não apenas a ideia de narrativa identitária, mas também de narrativa como elemento de expressão de consciências e contextualização reflexiva de vivências e experiências do sujeito, no caso da presente pesquisa, do sujeito docente.

Com base nesses descritores, foi realizado o estado da arte, utilizando como filtros de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes a delimitação temporal, entre 2016 e 2020, na área de Ciências Humanas, com o subcritério do filtro de Área de Conhecimento, Educação e História. Além disso, para restringir mais a busca, optou-se por verificar as dissertações e teses nas áreas de História e Educação, em universidades da Região Sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), que possuam tanto mestrado quanto doutorado acadêmicos em ambas as áreas¹⁴¹, de modo a limitar a busca à onze instituições¹⁴² de ensino superior. Dessa forma, obteve-se os seguintes dados quantitativos:

Com o descritor *Educação Histórica*, em pesquisa realizada no dia 04 de junho de 2021, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram encontrados 2608 trabalhos, sendo destes 2514 da área de Educação e 94 da área de História, divididos em 954 teses e 1560 dissertações na área de Educação e em 26 teses e 68 dissertações na área de História.

Com o descritor *Ensino de História*, em pesquisa realizada no dia 28 de junho de 2021, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram encontrados 3815 trabalhos, sendo

¹⁴¹ Conforme pesquisa feita na Plataforma Sucupira, na relação de Cursos Avaliados e Reconhecidos. Levantamento realizado junto ao “Dados Quantitativos de Programas” – Busca avançada [especificadores: Região: Sul; Área de Avaliação: Educação e História (pesquisas por área feitas separadamente e os dados analisados em conjunto)]. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>. Acesso em 04 jun. 2021.

¹⁴² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS; Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS; Universidade Estadual de Maringá - UEM; Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE; Universidade Federal de Pelotas – UFPEL; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Universidade Federal do Paraná – UFPR; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade de Passo Fundo – UPF.

destes 2868 da área de Educação e 947 da área de História, divididos em 1090 teses e 1778 dissertações na área de Educação e em 292 teses e 655 dissertações na área de História.

Com o descritor *Narrativa*, em pesquisa realizada no dia 05 de julho de 2021, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram encontrados 245 trabalhos, sendo destes 146 da área de Educação e 99 da área de História, divididos em 73 teses e 73 dissertações na área de Educação e em 24 teses e 75 dissertações na área de História.

Destes dados quantitativos levantados, realizou-se uma análise seletiva dos trabalhos encontrados em cada um dos descritores, de modo que se destacaram os trabalhos que possuem mais aproximação com o tema e/ou com o referencial teórico escolhido. Nessa seleção, percebeu-se que, embora haja um número grande de trabalhos que usam esses descritores, grande parte deles não os aborda de modo interligado. Além disso, pela análise quantitativa desses dados, percebeu-se que há muito mais trabalhos defendidos na área de Educação do que na área de História.

Esses elementos demonstram que as pesquisas envolvendo o Ensino de História e a Educação Histórica são abundantes, especialmente na delimitação espacial e temporal escolhida. Na área de Educação, vale destacar que boa parte das pesquisas relacionadas ao descritor Educação Histórica focam na aplicação da Educação Histórica na escola, com ênfase na consciência histórica e no aprendizado histórico de estudantes da educação básica. Em relação ao descritor Ensino de História, percebe-se que, embora existam pesquisas que pensem o Ensino de História no âmbito da formação profissional e da prática para além da Educação Básica, ainda são poucas as pesquisas que trabalhem o Ensino de História sem estar diretamente vinculado ao trabalho de/com alunos da Educação Básica.

Em relação ao descritor *Narrativa*, embora o número de trabalhos encontrados seja consideravelmente menor que aquele encontrado nos outros dois descritores, percebe-se que há multiplicidade da formação e das pesquisas que utilizam narrativas, seja como foco de análise, seja como metodologia de pesquisa. Além disso, esses três descritores analisados no campo da Educação, demonstram que embora haja muitas pesquisas sobre esses descritores em separado, poucas delas aparecem em mais de um descritor, de modo que interliguem campos diferenciados de busca e de pesquisa.

Verificando esses descritores na área de História, observou-se que há uma quantidade bem menor de trabalhos se comparados aos trabalhos na área da Educação. Contudo, mesmo que essa quantidade seja menor, ela ainda é substancial, o que demonstra que, mesmo no meio histórico acadêmico há pesquisas que pensam questões de ensino e formação histórica.

Ademais, vale ressaltar que, embora existam vários trabalhos também na área de História, esses são mais pontuais e/ou abordam apenas de modo tangencial algum dos descritores propostos, possibilitando um amplo espaço para pesquisas que pensem questões educacionais ligadas à formação e construção da história.

Assim, esses dados permitem perceber que há uma produção significativa, senão abundante, de pesquisas que interligam Educação e História, seja por meio do Ensino, seja por meio da Educação Histórica, ou ainda por meio de narrativas em suas mais variadas formas. Contudo, ainda há possibilidades de novas interpretações e enfoques para pesquisas em desenvolvimento ou vindouras.

Considerações finais

Esse trabalho ressalta vários elementos que interligam o Ensino de História com a formação docente por meio da Educação Histórica enquanto corrente teórico-prática, mas também enquanto conceito. Dessa forma, como o presente artigo refere-se a uma parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, as considerações finais ainda permitem aprofundamentos e reflexões.

Assim, pode-se destacar que a Educação Histórica, enquanto corrente teórico-metodológica, ao refletir acerca dos processos de ensino e aprendizagem da Ciência da História, compreende as inter-relações que podem ser estabelecidas entre a Educação, a História e a formação do sujeito por meio da construção e desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos e do próprio conhecimento histórico que interliga o passado histórico ao presente e ao futuro por meio das significações que lhe são atribuídas no presente. Logo, o desenvolvimento da cultura histórica em relação ao ensinar e ao trabalho do historiador enquanto professor e produtor de conhecimento, inter-relaciona os conceitos às práticas educativas, para que elas tenham sentido e possam ajudar na formação do conhecimento histórico para além da academia, ligando-o à realidade sociocultural em que vive esse sujeito.

Ademais, percebe-se que embora existam muitas pesquisas que relacionem Educação e História, ainda existem muitas possibilidades de interpretação. A História, interligada à Educação permite transformar o ensinar, de modo que, com a significação do passado aprendido e ensinado, o presente possa ser (re)pensado e (re)interpretado frente às realidades e singularidades de cada sujeito.

Referências

- BARROS, José D'Assunção. A revisão bibliográfica – uma dimensão fundamental para o planejamento. In: **Instrumento** – Revista de estudo e pesquisa em educação, v. 13, n. 1. Juiz de Fora, 2011. p. 103-111. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18708>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- BRASIL. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações da Capes**. Site On-line, [s. d.]. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 04 jun. 2021.
- BRASIL. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Sucupira**. Site On-line, [s. d.]. Disponível em: Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>. Acesso em 04 jun. 2021.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CUNHA, Jorge Luiz da. Cad´um, cad´um! In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; BASSO, Fabiane Puntel (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica**. Tomo III. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 211-226.
- CUNHA, Jorge Luiz da. Educação Histórica e consciência histórica na modernidade no século XXI. In: **Métis** – história & cultura, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, 2020. p. 66-80. DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.04. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9988/4551>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- CUNHA, Jorge Luiz da. Educação histórica e narrativas autobiográficas. In: **Educar em Revista**, v. 35, n. 74. Curitiba, 2019. p. 93-108. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/q6LzrCLCQPb4gmSXMgZ98Ld/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- CUNHA, Jorge Luiz da; ROSANELLI, Sandiara Daíse. Cultura e Consciência Histórica: processos de construção da singularidade sociocultural. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene (Orgs.). **Formação e aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em educação histórica e ensino de história**. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019. p. 75-88.
- FERREIRA. Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, 2002. p. 257-272. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GERMINARI, Geysa D. Consciência Histórica de jovens escolarizados e história da cidade. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 91-104.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. Consciência Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2019. p. 55-58.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. O enigma do passado, o círculo virtuoso da aprendizagem e a teoria da História. In: **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, 2020. p. 48-65. DOI: DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.03. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9987/pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

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

NICOLINI, Cristiano. Narrativas de estudantes sobre a regionalidade na perspectiva da Teoria da História de Jörn Rüsen. In: **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, 2020. p. 123-145. DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.07. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9991>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ROSANELLI, Sandiara Daíse. **A Singularidade de cada um: Cultura e Consciência Histórica como processos de construção da individualidade sociocultural**. 47 p. Monografia de Conclusão do Curso de História - Licenciatura. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

RÜSEN, Jörn. Consciência Histórica como tema da didática da História. In: **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, 2020. p. 16-22. DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.01. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9985/4548>. Acesso em: 10 nov. 2021.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão C. de Rezende. (Org.). Curitiba: Ed. UFPR, 2010a.

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

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica. In: **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, 2020. p. 23-47. DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.02. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9986/pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em Educação Histórica. In: **Educar em Revista**, v. 35, n. 74, Curitiba, 2019. p. 35-53. DOI: 10.1590/0104-4060.45981. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/45981/38449>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (Org.). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W. A. Editores. 2018. (Coleção Educação Histórica – Volume 1).

O ENSINO DE HISTÓRIA: USO DE MULTILETRAMENTOS COMO PRÁTICA DE ENSINO NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO

Jades Daniel Nogalha de Lima¹⁴³

Andréa Kochhann¹⁴⁴

Resumo

O presente texto propõe re(visitar) um olhar multidisciplinar com relação ao ensino de História. Para tal far-se-á uma abordagem conceitual e crítica aos termos de letramento, multiletramento e letramento histórico mencionando que o seu entendimento está em construção e sujeito à constante disputa. Asseverando haver, tendências predominantes em sua compreensão e sugerindo uma proposta pluralista de letramento histórico, em que o mesmo ocorre na relação com diferentes instâncias sociais, culturas escritas e históricas. Desta maneira, procura defender a aplicação de multiletramentos no ensino de História sustentado em diferentes eixos e dimensões, propondo no que diz respeito às formas de ensinar História e na formação crítica dos estudantes. O objetivo é analisar os desafios e implicações existentes no ensino de História em uma formação crítica. O estudo se aproxima do método Materialista Histórico-Dialético considerando as categorias da contradição, totalidade e mediação tomadas como referências teóricas e epistemológicas na compreensão do objeto. A discussão teórica baseou-se em autores como Rojo (2012) na fundamentação do conceito de multiletramentos, Lee (2006) na discussão conceitual de letramento histórico, Burke (1991) na discussão sobre conhecimento histórico, Rüsen (2010) sobre consciência histórica.

Palavras-chave: Ensino de história; multiletramentos; pensamento histórico

Introdução

O ensino de história é o tema deste texto. A delimitação se dá quanto ao uso dos multiletramentos como prática de ensino na construção do pensamento histórico. A justificativa pela escolha dessa temática se alicerça pelo fato de ser um tema ainda pouco

¹⁴³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão, Educação e Tecnologias, UEG – GO, Professor de História, SEEDF. Membro Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. E-mail: professorjades@gmail.com

¹⁴⁴ Pós-Doutora em Educação, PUC - GO, Doutora em Educação UnB - DF, Mestre em Educação, PUC - GO, Pedagoga, UEG - GO, Docente, UEG - GO, Coordenadora do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. E-mail: andreakochhann@yahoo.com.br

discutido no meio acadêmico e que o seu entendimento está ainda em construção e sujeito à constante disputa. Asseverando haver, tendências predominantes em sua compreensão e sugerindo uma proposta pluralista de letramento histórico, em que o mesmo ocorre na relação com diferentes instâncias sociais, culturas escritas e históricas. Procurou-se aqui defender a aplicação de multiletramentos no ensino de História sustentado por diferentes eixos e dimensões, em consideração às formas de ensinar História e na formação crítica dos alunos.

Partindo desta justificativa elegeu-se como problemática a seguinte questão: “Como se dá o uso de multiletramentos como prática de ensino na construção do pensamento histórico?”. Diante da questão delineada, o objetivo geral é o de apresentar como se dá o uso de multiletramentos como prática de ensino na construção do pensamento histórico. O texto foi organizado com os seguintes objetivos específicos – discutir os conceitos de letramento, letramento histórico e multiletramentos e analisar a prática de ensino na construção do pensamento histórico.

O estudo se aproxima da perspectiva do método Materialista Histórico-Dialético considerando as categorias da contradição, totalidade e mediação tomadas como referências teóricas e epistemológicas na compreensão do objeto. A discussão teórica baseou-se em autores como Rojo (2012) na fundamentação do conceito de multiletramentos, Lee (2006) na discussão conceitual de letramento histórico, Burke (1991) na discussão sobre conhecimento histórico, Rüsen (2010) sobre Consciência histórica.

O ESTADO DA ARTE: mapeamento e análise sobre os multiletramento relacionado ao ensino de história

Sob a perspectiva acadêmica, este trabalho se justifica em razão da pequena quantidade de produções científicas acerca do objeto e da necessidade de aproximação do ensino de História com outras áreas dos conhecimentos. Uma das hipóteses para a escassez de trabalhos relacionados ao multiletramento em História, possivelmente reside na origem etimológica do conceito ligados à língua portuguesa.

Utilizando-se do estado da arte, recurso que permite mapear e discutir a produção acadêmica identificando lacunas e evoluções na construção do conhecimento já produzido sobre a problemática, obteve-se os seguintes dados tendo como fonte os trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁴⁵.

¹⁴⁵ O site na data da pesquisa, 14 de janeiro de 2022, contava com um acervo de 514.554 de dissertações e 195.329 teses, totalizando 709.882 documentos de 127 instituições brasileiras.

As pesquisas nesta plataforma ocorreram no dia 14 de janeiro de 2022, com um recorte temporal definido para os últimos 10 anos de produção científica (2012/2022). Foi aplicado, como método de pesquisa na plataforma, o uso de filtros específicos de acordo com os descritores propostos com a finalidade de afinamento de resultados. Dos resultados obtidos nas buscas realizadas foram selecionados os trabalhos que se encaixavam dentro da temática definida. Os demais trabalhos foram ignorados a priori, por se tratarem de produções não relacionadas diretamente com o objetivo e temática específica deste estudo. Como resultado inicial, verificou-se que não há registros no BDTD de dissertações ou teses que tenham em seus títulos a relação entre multiletramento e o ensino de História e as implicações na formação e no trabalho docente.

Tabela 1 - Teses e dissertações sobre o uso de multiletramentos em educação, especificamente, na disciplina de História

DESCRITORES	BUSCA	ENCONTRADOS
“Multiletramentos” e “Ensino de História”	Geral	71 (Dissertação) e 16 (Teses)

Fonte: BDTD

A partir dos descritores, tendo como área de concentração as ciências humanas, no período de 2012 a 2022, conforme descrito na tabela 1, localizou-se 87 trabalhos. Destes 87 estudos, após o refinamento, a partir da leitura do resumo, da introdução e das palavras-chaves, encontrou-se estudos que se distanciam e se aproximam em relação ao objeto de estudo e que, segundo Kochhann (2021, p. 46), “possibilitam ao pesquisador prosseguir com a pesquisa, apreendendo o estado histórico e sistemático do objeto”.

A pesquisa na BDTD resultou na seleção de 87 trabalhos, entretanto percebeu-se a escassez da temática vinculada ao título. Dentre os que se distanciam do objeto, temos as dissertações de Almeida (2021); Feitoza (2020) e Azzari (2013), pois tratam, especificamente, do tema associado a Língua Portuguesa ou a Inglesa.

Entretanto, mediante a uma busca mais detalhada com o uso dos filtros, percebeu-se uma aproximação parcial com os multiletramentos no ensino, no trabalho de Silva (2020), intitulado “Multiletramentos como instrumentos para desencapsulação curricular” escrita Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (2019), PUC-

SP. A dissertação: Os multiletramentos como pedagogia de transformação: um olhar atento aos afetos em sala de aula (2020) de Cordeiro (2020), PUC-SP, traz em sua base teórica e método de pesquisa o materialismo-histórico-dialético bastante presente e relevante.

As demais dissertações restantes encontradas focam em questões distantes do objeto de pesquisa, ora se aproxima do multiletramento, ora o associa especificamente ao letramento digital, letramento dos saberes em língua portuguesa ou inglesa. Diante disso, a pesquisa dentro da temática e eixos propostos se torna relevante, pois associa um olhar contemporâneo ao ensino de História que se volta para a associação com diversos temas e conteúdos; além do olhar crítico social.

O ENSINO DE HISTÓRIA: multiletramentos e letramento histórico como prática de ensino

A forma de aprender da sociedade atual faz com que o professor procure métodos de ensino eficazes à nova geração, não desvalorizando ou substituindo a sua função, mas proporcionando novos métodos para que se adquira o conhecimento. Contudo, na sociedade o acesso à informação nem sempre é sinônimo de absorção de conhecimento.

À luz de Peter Burke (2016) os indivíduos da atualidade não sabem mais do que seus antepassados. Na hodiernidade, a humanidade pode saber bem mais do que já se soube em outra era, entretanto isso difere quando a comparação é feita de forma individual, aparentemente saberíamos mais, em termos de conhecimento do que os nossos ancestrais, todavia segundo o autor não é isso que acontece, e mesmo diante de tamanha quantidade de informação que a humanidade acumula na atualidade, o indivíduo de hoje não sabe mais que seus ancestrais – sabe apenas “coisas” diferentes.

Sobre isso, Burke (2016) faz ainda uma interessante analogia à respeito do conhecimento, na qual a informação seria algo relativamente cru. Conhecimento, em relação à informação, algo cozido, que teve tempo de ser processado. Processar neste sentido, significa verificar, classificar, sistematizar, portanto a sabedoria seria o produto final de tudo isso. Dessa maneira, corroborando com o autor, para se adquirir sabedoria é necessário “cozinhar” a informação.

Nesta acepção, vincula-se o termo letramento que inicialmente se relaciona apenas à decodificação de palavras, ao ato de ler e escrever, a simples decodificação de letras e fonemas do alfabeto – assume uma nova definição: associando o termo também a um carácter social e cultural. Destacando, neste sentido, um exemplo no campo da Teoria e da Didática da História: o letramento histórico ou literacia histórica.

Vejamos a definição de letramento trazida por Soares (2009):

Letramento é uma palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, (...), que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. [...] Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de "*the condition of being literate*", a condição de ser *literate*.¹ e *literate* é definido como "*educated; especially able to read and write*", educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. SOARES (2009, p. 15 - 17).

Nota-se que, a produção de estudos e pesquisas no Brasil sobre letramento, desde a década de 90, é bastante vasta. Autoras de referência que pesquisam o tema, como Magda Soares, Roxane Rojo, Ângela Kleiman, têm como referencial os trabalhos de Brian Street que propôs dois modelos opostos de letramento – o autônomo (modelo tipicamente escolar; inflexível) e o ideológico (modelo carregado de valores; utilizado nas relações humanas), este último debatido na análise conceitual deste texto. Neste sentido, Rojo (2012), explica:

Diferente do conceito de **letramento (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de construção dos textos por meio dos quais ela informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Reservando-se à origem etimológica dos multiletramentos, conforme esclarece Rojo (2012), foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies — Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos — desenhando futuros sociais”).

No campo do ensino de História, tem-se a escola de Annales, voltada contra uma historiografia positivista, essa uma das ideias principais da primeira geração dos Annales, liderada por Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), movimento que prima um novo paradigma conhecido como "História problema", "História social" ou "Nova história", a história não deveria mais ser pensada como uma "ciência do passado", e sim

deveria dar importância ao presente para poder se compreender o passado; e nem como "ciência do homem", a história seria segundo Bloch "A ciência dos homens no tempo" e Febvre definia a história como sendo "Filha de seu tempo", agora os documentos que para os positivistas representavam fontes verdadeiras de história passam a ser considerados vestígios históricos, mesmo o mais claro documento não fala se não for interrogado pelo historiador.

À luz de Rocha (2020), que confronta diferentes definições trazidas a respeito de letramento e letramento histórico como sendo de um lado “um processo estritamente escolar e o letramento histórico, respectivamente, só ocorreria na aula de História, em processo deliberado e com resultados autônomos” (p.276). Por outro lado, “[...] para outros, o letramento ultrapassa o tempo e o espaço da escola, sendo parte de todas as práticas relacionadas à escrita em interação ou não com esse espaço e tendo com consequência os resultados mais diversos.” (p.276) Tais apontamentos nos levam a indagar quais vertentes que o letramento histórico pode seguir? Ou ainda como o letramento está associado à necessidade de um saber histórico? E o processo de letramento seria sequencial e/ou contínuo? As respostas possíveis envolvem a origem da construção histórica e a inserção do termo letramento na sociedade contemporânea, como também as mediações entre o que se pretende com o termo letramento histórico, alinhado ao processo de ensino-aprendizagem de História.

Destacando Nikitiuk (2012), ao fazer “algumas reflexões sobre a apropriação do saber histórico”. Procura destacar alguns desafios pelos quais passam a história e suas implicações no Ensino [...] considerando que o saber é apropriado e construído” (NIKITIUK, 2012, p. 7). E, ainda, de acordo com Rüsen (1992), a consciência histórica concerne-se de "um pré-requisito necessário para a orientação em uma situação presente”. Isto significa que a consciência histórica funciona como um "modo específico de orientação" nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. (p. 28). Nos orientam a refletir sobre a importância da consciência histórica na sociedade atual, principalmente em sala de aula com os alunos.

Por outro lado, questionamentos e reflexões sobre quais são os reais potenciais educativos das tecnologias para o processo de ensino, e de que forma elas podem influenciar nas ações pedagógicas, estão presentes nas pesquisas educacionais. Desta maneira, novos letramentos emergem de acordo com as mudanças nas formas de linguagens, comunicação e nos recursos tecnológicos. Reiteramos que o ato de ler e escrever deixou de ser a simples decodificação de letras e fonemas do alfabeto, e passou a assumir um papel de carácter social

e cultural; sendo necessários multiletramentos para abarcar as diversas maneiras de aprendizagem na sociedade contemporânea.

Como pode-se perceber existem vertentes importantes no campo da História que se desdobram, especificamente sobre o ensino de História, as práticas de letramento ou de *multiletramentos*, sejam na História ensinada, sejam no mundo, são circunstanciadas e validadas pelo contexto de vida, não podendo ser analisadas, categorizadas ou compreendidas fora da produção de sentido que as constitui e estrutura seus atos.

Observando essa perspectiva, Rojo (2012, p. 21) questiona:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (Grupo de Nova Londres¹⁴⁶, 2006[2000/1996] p. 10).

Em virtude disso, tais práticas são sempre sociais e marcadas pelo tempo-espaço que as compõem enquanto materialidade e validade. No caso, na história ensinada, elas são constituídas pela perspectiva escolar, histórica, social e filosófica que recobre seus atos e, assim, os sentidos produzidos em práticas de letramento. Acreditamos que ao usar letramento histórico estamos pontuando um diálogo com outras áreas de conhecimento que pode produzir reflexões mais fecundas e densas para o ensino de História.

Strett (2007) desenvolve uma crítica a esta compreensão sobre a leitura e a escrita:

A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as *sociedades* provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento [...] Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2007, p. 466).

Consequentemente, ao presumir que a leitura é uma passagem direta para a constituição da consciência histórica, apenas porque o aprendiz é alfabetizado e assim é capaz

¹⁴⁶ O Grupo de Nova Londres (GNL) é pioneiro: em sua grande maioria originários de países em que o conflito cultural se apresenta escancaradamente em lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância, seus membros indicavam que o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuiu para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude. (Rojo 2012)

de manipular as fontes, mostra um reducionismo das relações sociais nos quais os processos de leitura e escrita são constituídos.

Prontamente, a literacia histórica teria como principal função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, fomentando sua consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica. Neste sentido, como o Lee (2006, p. 136) salienta existem marcas de identificação, vocabulários e expressões que constituem essa área de conhecimento.

Segundo o mesmo autor um novo conceito surge sobre o entendimento a respeito de letramento histórico, aqui subentendido etimologicamente como – literacia histórica. Tal definição que dialoga principalmente com o campo da Teoria da História e o da Didática da História, tem como principal interlocutor o alemão Jörn Rüsen que para preencher um espaço vazio nesta questão indaga:

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante” (LEE, 2006, p. 136).

Para Lee (2012) a História pensada a partir da ideia de Literacia Histórica, possui a capacidade de fazer as pessoas pensarem e agirem de maneira que antes desse processo de aprendizagem seria inconcebível. Além da inserção pública da História pela escola que deve ser tratada com muito cuidado. Sobre esse cuidado ou fragilidade Peter Lee (2016) atribui diretamente relação às características atuais: em tempos de multiculturalismo há esforços tanto para que a história se volte para valores partilhados, como para agendas políticas que pensam no reforço dos ideais nacionais. Sem esquecer ainda das empresas que parecem mais preocupadas com o treino de mão de obra, o que estaria inserido em um movimento de integrar a História em uma proposta de Humanidades. O autor alerta: “A história é uma conquista frágil, e o ensino de história (quando ele tenta ser histórico) pode ser ainda mais frágil” (LEE, 2016, p.107).

Nessa perspectiva, o autor pensa a literacia histórica como uma forma de promover o conhecimento histórico no aluno. A expressão literacia ganharia aspectos linguísticos supostamente mais abrangentes nesse conceito, conforme Barca (2006). Desta maneira, “Ler” estaria relacionado diretamente com leitura do mundo da vida e sua relação constitutiva com o conhecimento construído pelo sujeito. Portanto, a literacia histórica teria como principal

função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, fomentando sua consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica e objetiva.

Ao se escrever sobre os aspectos da formação docente no ensino de História, faz-se imprescindível ressaltar que desde o início do século XIX – período da formação do Estado Nacional brasileiro – essa disciplina era trabalhar nas escolas com a função de legitimar a memória da elite brasileira, interessada em referendar os grandes homens, construir os seus heróis e narrar as batalhas que marcaram aquele período histórico. A essa luz, o conteúdo de tal disciplina não oferece instabilidade ao sistema. Muito pelo contrário, contribuía para sua afirmação.

Do ponto de vista do ensino de história, defende-se a ideia da aula como “o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento” (SCHMIDT, 1998, p. 57).

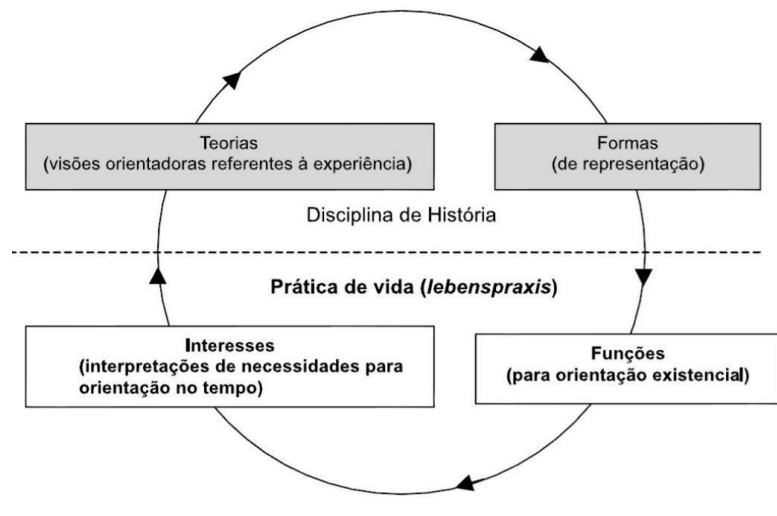
Por outro lado, tem-se o exemplo claro para o ensino de História sobretudo, no sentido de substituir uma visão demasiadamente política e institucional da História, que caracterizava as correntes anteriores, por uma História mais vasta, que incluísse todas as atividades humanas; uma perspectiva da História menos ligada à narrativa dos acontecimentos e mais ligada à análise das estruturas.

O PENSAMENTO HISTÓRICO: uma discussão a respeito da construção da consciência histórica

A questão da interdisciplinaridade foi pensada e esteve presente desde o início das reflexões a respeito da revista Escola dos Annales¹⁴⁷, e é apontada por historiadores como Peter Burke. A revista originalmente chamada de *Annales d'histoire économique et sociale*, tinha o propósito de ser “o porta-voz, melhor dizendo, o alto-falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história”. Como uma grande inovação na forma de pensar e interagir a História com as outras ciências humanas. Apesar de ser uma inovação dos Annales, Revel (1989, p. 18), afirma que “os metódicos já vinham buscando aproximação da história com outras ciências sociais”.

¹⁴⁷ A escola dos Annales movimento historiográfico do século XX que se constituiu em torno do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo se destacado por incorporar métodos das Ciências Sociais à História.

Para conduzir essa indicação operacional, Lee faz referência a “Matriz disciplinar de Jörn Rüsen”:



Esquema de Rüsen (Lee 2006)

De acordo com De Azevedo (2014), o esquema indica que Rüsen “conecta a história a vida prática cotidiana” (LEE, p. 135, 2006) e neste sentido “o conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como parte da vida do aprendiz” (LEE, p. 135, 2006). A literacia histórica instrumentalizaria o aprendiz a romper com o senso comum e fomentaria a consciência histórica e sua função prática (RÜSEN, 2001), isto é, o “papel em nos orientar no tempo” (LEE, 2006, p. 135).

(...) ao reconhecer a história como algo que transcende a orientação de “senso comum”, mas ainda unindo-a em caminhos complexos com ações no mundo cotidiano, a consideração de Rüsen sobre a consciência histórica sugere alguns princípios para construir um conceito de literacia histórica (LEE, 2006, p. 136).

Historicamente, houve uma época em que o conhecimento armazenado em livros e manuscritos já foi a forma mais prestigiada de saber. Em tal período histórico, havia uma forma de conhecimento dominante, no qual todos os outros ficavam subordinados a ela. Na atualidade, vive-se num sistema de conhecimento policêntrico, ou seja, adquirido de inúmeras fontes, confiáveis ou não, tal questão nos leva a crer que a forma de aprender e transmitir conhecimento mudaram, todavia consequentemente tal fato pode gerar um possível perigo: o pensamento negacionista.

Desta forma, enquanto campo de conhecimento, a história, que recebeu o estatuto de Ciência ainda no século XIX, com o historiador prussiano Leopold Von Ranke (1795-1886),

naquele momento negando a filosofia da história, por considerá-la subjetiva ao tentar transformar a história em ciência, a separando da literatura, exerceu um papel importante na configuração dos aportes teóricos que possibilitaram fornecer um caráter científico à história.

A História, como disciplina escolar, ensina a ler o mundo, em letramento específico – “só ensina História quem ousa descortinar horizontes” (Nikitiuk, 2012, p.9) o que significa pensar historicamente: reconhecer evidências, perceber padrões, construir argumentos pautados na historicidade dos homens e mulheres. A História, pois, participa dos processos de construção do pensamento formal, em perspectiva histórica, por meio do estudo de diferentes sociedades humanas.

Considerações Finais

Em uma sociedade em que expressões como: compartilhamento, colaboração, construção de conhecimento coletivo, autonomia e cidadania ganham forças, o trabalho de ensinar História, dentro das questões do letramento, torna-se um grande desafio para os professores, talvez pelo fato de muitos deles não terem se formado para ensinar história e correlacionar este conhecimento, associado ao processo de letramento histórico.

Ainda durante a formação, alguns professores de história compreendem as formas como a escrita da História se realiza, porém é nesse processo, ainda na licenciatura, que as questões da leitura e escrita poderiam fazer parte de sua formação, reconhecendo que ensinar história demanda ensinar a falar, ler e escrever textos historiográficos.

Diante dessa problemática de ensinar, usando multiletramentos como prática de ensino na construção do pensamento histórico, numa sociedade atual repleta de informações que a função dos professores se torna crucial. Nikitiuk (2012, p. 27) afirma que “é responsabilidade do professor abrir as janelas desse saber.” e ainda destaca que, “o professor lida com tudo isto e faz do seu mister um sonho: formar consciência, formar cidadão.” (p. 24). Portanto, continuar repetindo práticas tradicionais pode ser um erro, mas há a necessidade de compreender que a sociedade mudou e a forma de ensinar também é outra, além do combate, no campo das ciências, ao negacionismo.

Rüsen (2019, p. 109) argumenta que existe um déficit na análise dos livros didáticos “todos os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante para o ensino de história”. Todavia é de suma importância destacar que o livro didático é apenas um dos diversos materiais que professores e alunos podem ter acesso nos dias atuais. Além do que é importante entender o mundo que nos cerca, compreender a cultura e a história

local que muitas vezes não está presente no livro didático, seja primordial. Sendo assim, o multiletramento histórico, abarca as diferentes formas de aprendizagem e consciência histórica.

Percebemos que em um momento em que negacionismo ganha novamente espaço dentro da sociedade e coloca em xeque preceitos básicos e já sedimentados pela ciência no mundo, a escola não deve ser compreendida como o único lugar de letramento e muito menos de conhecimento e apropriação de leitura e escrita que permeia a História. Portanto, não sendo a escola o único local para “letrar-se” cientificamente, principalmente historicamente e, observando na sociedade atual, na qual muitos professores e alunos, jovens e adultos utilizam de outros meios baseados na tecnologia, para trocar experiências – ensinar e aprender.

Destarte, cabe ao professor, além de buscar novas metodologias de ensino que se adequem ao processo de ensino-aprendizagem, filtrar informações diante da problemática da veracidade que irrigada por ingredientes presentes nas estratégias dos “produtores de dúvida”, no qual buscam uma falsa simetria na argumentação científica e criam teorias conspiratórias para explicar o inexplicável, combatê-las e em uma escola que esteja aberta para a novidade e criatividade que as novas gerações, a cada ano, de maneira mais desafiadora trazem consigo. Promovendo uma postura contestadora pode ensejar transformações curriculares, metodológicas e de objetivos educacionais importantes.

Referências

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. In. **Educar**, Curitiba, p. 96 – 112, 2006.

BURKE, Peter. **O que é história do conhecimento?**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

DE AZEVEDO, Patricia Bastos. Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee. **XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH RIO, Saberes e práticas científicas**. Rio de Janeiro: ANPUH RIO, 2014.

KOCHHANN, Andréa. **A produção acadêmica e a construção do conhecimento científico: concepções, sentidos e construções**. Editora Kelps, 2021.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In. **Educar**, Curitiba, p. 131 – 150, 2006.

LEE, Peter. LITERACIA HISTÓRICA E HISTÓRIA TRANSFORMATIVA. Tradução: Lucas Pydd Nechi. **Educar em Revista [online]**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016 (Original em inglês: LEE, Peter. Historical literacy and transformative history. In:

PERIKLEOUS, L., SHEMILT, D. (Eds.). *The Future of the past: why history education matters*. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 2011, p. 129-168.)

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. In: NIKITIUK, Sônia Maria Leite (Org.). **Repensando o ensino de História**. 8. São Paulo: Cortez, 2012.

NOVOA, Antônio. Profissão Professor *In*: NOVOA, Antônio. (org) **O passado e o presente dos professores**. Porto: Porto Editora, 1996.

REVEL, Jacques. **A Invenção da Sociedade**. Lisboa: Difel, 1989.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Letramento (s) histórico (s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 275-301, 2020.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Propuesta educativa**, v. 7, p. 27-36, 1992.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 297-308, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento-um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In. **Filologia. Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006.

ENTRE MÉTODOS E METODOLOGIAS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL¹⁴⁸

Geraldo Becker¹⁴⁹

Ana Claudia Urban¹⁵⁰

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre a História e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem no Brasil. O objetivo principal é reconstruir o percurso da História como disciplina escolar para entender de que forma os métodos, as metodologias, as técnicas e as práticas de ensino de História nas escolas foram pensadas por alguns intelectuais brasileiros, que publicaram manuais didáticos destinados a docentes desta disciplina, suas referências teóricas, contextos históricos e influências de diretrizes educacionais propostas pelo Estado.

Palavras-chave: Processo de ensino e aprendizagem. Métodos e metodologias. Técnicas e práticas.

Introdução

As pesquisas sobre a História e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem no Brasil apresentam reflexões importantes sobre seu percurso como disciplina escolar. Reconstruir este percurso é entender como alguns intelectuais brasileiros que publicaram manuais didáticos destinados a docentes desta disciplina pensaram os métodos, as metodologias, as técnicas e as práticas de ensino de História nas escolas brasileiras a partir de influências teóricas estrangeiras e de diretrizes educacionais propostas pelo Estado.

Para tanto, apresenta inicialmente uma breve discussão sobre a História como disciplina escolar no Brasil, sua origem e método de ensino utilizado entre os séculos XVIII e XIX, bem como, a influência do pensamento liberal francês na constituição do Sistema Educacional e do Currículo de História brasileiro.

¹⁴⁸ Este artigo apresenta reflexões sobre o segundo capítulo da tese de doutorado com o título provisório *Atribuição de sentidos à experiência humana no tempo: a práxis como fundamento do método e da metodologia da Didática da História*, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

¹⁴⁹ Professor de História. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/PPGE/UFPR). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2455-9469>. Bolsista CAPES/PROEX. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. E-mail: beckergeral@gmail.com

¹⁵⁰ 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>. E-mail: claudiaurban@uol.com.br

No segundo momento, apresenta alguns intelectuais brasileiros e suas obras no intuito de buscar contribuições para o entendimento sobre como estes autores pensaram a teoria e a prática no ensino de História no século XX e início do XXI. Nesse sentido, a justificativa para a escolha destas obras está relacionada à sua característica principal que é a de serem consideradas publicações didáticas na área específica do ensino de História, produzidas em épocas e com intencionalidades diferentes por intelectuais preocupados com os processos de escolarização e com a formação de professores de História.

O método do ensino de história no Brasil entre os séculos XVIII e XIX

Existe uma discussão na historiografia atual sobre o ensino de História e sua origem como disciplina escolar, para Circe Fernandes Bittencourt (2018, p. 129), “é possível constatar que conteúdos históricos fizeram parte dos estudos das Humanidades clássicas em escolas dos jesuítas dos séculos XVI ao XVII” por meio de textos de autores da Antiguidade, cujo objetivo era a aprendizagem de línguas antigas e a formação moral religiosa por meio da cristianização de autores pagãos gregos e romanos. Nessa perspectiva, o método de leitura e a seleção de fragmentos eram organizados e publicados para os alunos. Ainda segundo a autora nos colégios jesuítas instalados na colônia americana dos portugueses “houve igualmente, a difusão de uma história por intermédio de antigos textos ‘clássicos’ e de maneira semelhante ao que ocorria em escolas europeias”, porém, com práticas escolares voltadas à formação de evangelizadores e a adesão da cultura portuguesa (BITTENCOURT, 2018, p. 129).

Para discutir esta questão Bittencourt (2018) apresenta uma pesquisa sobre o Seminário de Olinda, colégio pernambucano, na qual em fins do século XVIII este estabelecimento buscou organizar seus currículos sob inspiração de John Locke e Luis Antônio Verney, ou seja, “dentro do espírito iluminista e em consonância com o teor das reformas pombalinas” (SAVIANI, 2013, p. 109). Nesse sentido, Bittencourt (2018, p. 130) aponta a introdução aos “estudos de história”, nestes deveriam ser ensinados “os princípios gerais, em que se funda toda a História” assim como também as “principais noções de Cronologia, das épocas, dos tempos em comum” (Alves, 1993, p. 127). A justificativa estava ligada ao “ensino da língua Pátria”, cujo fundamento metodológico estava pautado na cronologia dos fatos para o entendimento dos acontecimentos, isto é, uma forma de escrever a história compreendida como “narrativa cronológica”, este modelo passou a estruturar a história das nações modernas, tal concepção serviu para a “constituição do ensino de história

escolar conforme se constata pelos primeiros livros de História do Brasil no início do século XIX” (BITTENCOURT, 2018, p. 130).

Neste sentido, conforme Bittencourt (2018) nas primeiras décadas do século XIX, o ensino de História,

[...] foi organizado e efetivado a partir de projetos elaborados no processo da constituição do Estado nacional brasileiro por representantes das elites que integravam os ministérios, o Conselho de Estado, a Câmara dos Deputados e o Senado, e também pelos que assumiam a presidência das províncias com seu corpo de funcionários criados pela independência. (BITTENCOURT, 2018, p. 131).

A partir desta perspectiva, dois projetos foram apresentados: o primeiro em 1823 pelo Deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado, cujo princípio fundamental estava relacionado a um sistema educacional de caráter público sem a interferência da Igreja. Neste projeto, a História não estudaria meramente fatos isolados, mas seu conteúdo seria fixado por meio da memória (BITTENCOURT, 2018, p. 132) ou “quadros em seu pensamento” (MACHADO¹⁵¹, 1945 apud BONTEMPI JR; BOTO, 2014, p. 269). O método de ensino em História apontava que era necessário ao estudante “seguir a ordem dos tempos e ordenar no espaço e no tempo, os fatos e observações diversas que lhe forem transmitidos, habituar-se-á a abarcar suas relações e a criar para si uma filosofia da história” (MACHADO, 1945 apud BONTEMPI JR; BOTO, 2014, p. 268). Este projeto foi rejeitado pela Assembleia Constituinte de 1823, pois se apresentava como inovador e democrático “para um país novo, semicolonial, governado por uma monarquia ultra-absolutista” (RIBEIRO¹⁵², 1945 apud BONTEMPI JR; BOTO, 2014, p. 274).

O segundo em 1826, pelo deputado Januário da Cunha Barbosa, um religioso liberal vinculado à maçonaria, o projeto estava pautado em “pressupostos liberais conservadores em relação tanto à sua forma quanto ao conteúdo educativo e instrucional”, inicialmente foi rejeitado, mas acabou sendo aceito “conforme se constata pelos programas do curso secundário do Colégio Pedro II, criado em 1837” (BITTENCOURT, 2018, p. 132-133). Nele, segundo o Artigo 7º o Professor de História Civil e Cronológica

¹⁵¹ MACHADO, M. F. R. A. Memória sobre a Reforma dos Estudos da Capitania de São Paulo. **Boletins da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras** – Boletim LIII/História da Civilização Brasileira. São Paulo: USP, 1945.

¹⁵² RIBEIRO, J. Q. A Memória de Martim Francisco sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo. **Boletins da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Boletim LIII/História da Civilização Brasileira**. São Paulo: USP, 1945.

[...] depois de dar uma noção das ideias morais e religiosas dos povos antigos e de expor os diversos modos porque marcavam e exprimiam a ordem sucessiva dos tempos [...], daria os fatos mais importantes relativos à sua política, costumes e usos mais notáveis, de maneira que o seu curso de história cronológica tenha menos em vista os indivíduos que o das causas que influíram para a elevação e decadência das nações e fixar as épocas mais notáveis relativamente à prosperidade e desgraças dos povos. (BRASIL, 1826, p. 152-153).

E o Professor de História Literária, conforme o Artigo 8º

[...] terá menos em vista dar a conhecer os nomes e o mérito dos homens célebres pelos seus conhecimentos e sublimidade de concepções, do que indicar qual tem sido em todos os tempos a marcha do espírito humano no seu sucessivo desenvolvimento. (BRASIL, 1826, p. 152-153).

Apesar deste projeto de Lei não ser implantado em sua íntegra já que apresentava ideias ambiciosas sobre conteúdos e finalidades referentes às disciplinas escolares “serviu de base para a primeira Lei de Ensino Primário de 15 de outubro de 1827” (BITTENCOURT, 2018, 144).

A partir dos pressupostos apresentados nos dois projetos percebe-se a influência do pensamento liberal francês, esta influência de acordo com Elza Nadai (1993, p. 145) trouxe grandes contribuições para tornar a “História como matéria de pleno direito” já que “ocorreu no interior dos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal”, marcados por disputas, “entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil”. Ainda conforme a autora,

[...] a História, no campo pedagógico, evoluiu das dificuldades iniciais em se conceber certo consenso do alcance, programa, objeto e método da história da civilização ao alinhamento total, ainda no século XIX, com as duas vertentes assinaladas, anteriormente, para a Europa: “a história é a nação, a história é a civilização”. (NADAI, 1993, p. 145).

O pensamento liberal francês influenciou também a idealização do Colégio Pedro II no município do Rio de Janeiro e seu primeiro Regulamento em 1838 que determinava a “inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série”. Sua base de ensino pautou-se em traduções de compêndios e manuscritos franceses cujo foco era a História da Europa Ocidental, vista e apresentada como a “verdadeira História da Civilização”, relegando a História da pátria a um papel secundário (NADAI, 1993, p. 145-146).

Para organizar e sistematizar o formato desta disciplina, as obras traduzidas foram utilizadas como método de ensino, segundo Maria de Lourdes Mariotto Haidar (1972, p. 116)

“os programas extensíssimos e pretensiosos reproduziam, praticamente na íntegra, os planos dos livros adotados”, como exemplo a autora apresenta o programa de História Moderna, no qual os estudantes deveriam “cumprir utilizando o Manuel du Baccalaureat e o Atlas Delamarche adotados nos Liceus de Paris”. Para ilustrar o plano de estudos que constituíam o programa de História Moderna do 4º ano do Colégio de Pedro II, a autora apresenta o vigésimo ponto dos vinte e quatro:

Turquia, Grécia e Rússia – Mahmoud 2 e Alexandre; as ilhas jônias em 1819; a revolução na Grécia – Missolonghi (1826); a intervenção das três potências, combate a Navarino (1827); a independência da Grécia; sua monarquia proclamada em 1830; o rei Othon I; Nicolau I; as guerras com a Turquia em 1828 e 1829; tratado de Unkiar Kelessi abrindo o Bósforo aos russos e fechando os Dardanelos às outras potências; morte a Mahmoud, vitórias de Melhemet Ali; a intervenção das potências europeias, última absorção da Polônia; projetos da Rússia contra Constantinopla; guerra de 1854; aliança da Inglaterra e da França. (HAIDAR, 1972, p. 117).

Pode-se perceber que há uma ênfase nos grandes personagens e na periodização política, ou seja, “consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas” (NADAI, 1993, p. 146). A partir dessa perspectiva, em fins do século XIX, nos ginásios do Estado de São Paulo do primeiro até o sexto ano o estudo da História do Brasil,

Seguia a cronologia política, partindo das “descobertas marítimas e geográficas dos portugueses e espanhóis nos séculos XV e XVI” e atingia o estudo da “ideia republicana no Brasil. Seu triunfo em 15 de novembro de 1889”. Em cada início de novo estudos era pedida uma “recapitulação sumária dos fatos mais importantes da História do Brasil desde 1500 até 1580” (terceiro ano) ou “recapitulação dos factos mais importantes da História do Brasil desde 1700 até 1750” (quarto ano) etc. No sexto ano previa-se um aprofundamento da História regional. Era destinado ao estudo detalhado da Capitania de São Vicente desde sua fundação por Martin Afonso de Souza até a sua ulterior reversão à Coroa de Portugal. Assim também se faria neste ano a revisão geral da História do Brasil e a explanação do seu desenvolvimento sob o regime republicano.” (NADAI, 1993, p. 148-149).

Neste sentido, os programas e as produções didáticas referentes à História do Brasil buscavam expressar as ideias de uma identidade comum, ou seja, a criação de um sentimento nacional por meio dos princípios de nação, cidadão e pátria. O fio condutor desse processo histórico estava centralizado no “colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas” (NADAI, 1993, p. 149). Segundo Bittencourt (2010, p. 194) essa “identidade nacional se constituía pela apreensão de um Brasil

pertencente a um mundo civilizado europeu, de acordo com os valores racistas que colocavam (ou ainda colocam) o branco como superior”, cujo objetivo explícito visava,

[...] justificar o predomínio de uma política oligárquica sobre uma população composta por ex-escravos, indígenas e mestiços despossuídos de bens e de propriedades. Diante de uma sociedade em processo de mudanças quanto às concepções de trabalho, o ensino de História do Brasil passou a ter como objetivo principal formar alunos sob os princípios limitados de cidadania e continuou a selecionar os “grandes homens” provenientes de uma elite predestinada da Nação. A História escolar, encarregada de “inventar tradições”, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus e americanos, aliou-se a outras disciplinas, Língua Portuguesa, Geografia, Música, especialmente, para sedimentar não apenas nas salas de aula, mas também nas ruas e espaços públicos, por intermédios das “festas cívicas”, dos desfiles em que se cultuavam heróis da “pátria” e heróis locais, os oligarcas “fundadores das cidades”, os bandeirantes “construtores do imenso território brasileiro. Muitos homens e algumas mulheres.” (BITTENCOURT, 2018, p. 137-138).

Nesse modelo de ensino, a História do Brasil difundiu a ideologia de um “país do futuro” civilizado e progressista com um passado único e homogêneo dissimulando perversamente as desigualdades econômicas e sociais e fundamentando uma imposição cultural. Nessa perspectiva, indígenas, mestiços, afrodescendentes, trabalhadores comuns e mulheres não possuíam História e “que a História deles faz parte da História do Brasil” (BITTENCOURT, 2010, p. 199).

Neste sentido, conforme Bittencourt (2018, p. 137) os manuais escolares e as propostas curriculares que se difundiam nas primeiras décadas da República mantinham em sua essência, o “método catequético do humanismo clássico com as práticas do ‘aprender de cor’ as causas e os efeitos dos diferentes acontecimentos realizados sempre pelos poderosos representantes do Estado, da Igreja ou do poder dos grandes proprietários”.

A discussão inicial sobre a História como matéria de ensino nos traz algumas reflexões em relação às influências do pensamento liberal francês na organização e sistematização do formato desta disciplina e no método de ensino utilizado nos Colégios e Ginásios brasileiros a partir das primeiras décadas do século XIX.

Jonathas Serrano: transformação do método da história em método de ensino

No livro *Methodologia da História na aula primária* de Jonathas Serrano¹⁵³ Publicado em 1917 voltado a professores/as normalistas, percebe-se segundo Schmidt (2017a, p. 56) que

¹⁵³ Formação em Direito, foi membro da Diretoria do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, dedicou-se ao magistério e ao ensino de História no Colégio Pedro II e na Escola Normal do antigo Distrito Federal (SCHMIDT, 2017a, p. 89).

existe a proposta de transformar o “método de História em método de ensino”, já que na obra, o Ensino de História está dividido em 3 capítulos. O primeiro evidencia a importância da reflexão por parte do professor sobre o conceito de história e da situação desta ciência perante outros conhecimentos. O segundo expõe uma análise sobre o que seria o método pautado no próprio conhecimento histórico, ou o que Serrano (1917, p. 37) chamou de “*Methodos historicos*”. No terceiro capítulo denominado *Aplicação dos Methodos* segundo Schmidt (2017, p. 56), Serrano indica algumas orientações “para a aplicação didática do método da História”.

Nesta obra, percebe-se que as indicações de Serrano contribuem para entender como o autor pensou e teorizou o processo de ensino e aprendizagem da História, pautado no conhecimento histórico, ou seja, a transformação do método utilizado na historiografia em métodos de ensino e como estes poderiam ser aplicados didaticamente em sala de aula.

Jonathas Serrano: a concepção da escola renovada

Em 1935 Jonathas Serrano publica *Como se ensina a História*, nesta obra o autor interage com diferentes ideias pedagógicas e apresenta forte influência do educador norte-americano John Dewey¹⁵⁴. O propósito deste trabalho está voltado à elevação do nível e do rendimento intelectual dos cursos de História, assim como também expor recursos empregados em mais de vinte cinco anos de trabalho no magistério, nas palavras do autor é um “livro de experiência, mais do que obra de erudição abstracta” (SERRANO, 1935, p. 15).

Além de uma preocupação sobre a questão da História ser uma ciência e de seu ensino como ciência, o autor faz uma crítica contundente a viabilidade dos programas de História propostos pela Reforma Curricular Francisco Campos de 1931. Segundo ele quem é professor de verdade e não apenas um erudito de bibliografia estrangeira ou curioso de problemas educacionais, sabe que um número excessivo de pontos e a redução do número de aulas prejudica o aprendizado dos estudantes. Desta forma, quem elaborou esses programas “jâmais esteve em contacto com a realidade viva de classes secundárias” (SERRANO, 1935, p. 27-30).

¹⁵⁴ John Dewey nasceu em Burlington em 1859 e morreu em New York em 1952. Doutorou-se em Filosofia e lecionou na Universidade de Chicago (1894-1904), onde fundou, em 1896 o Laboratory School. Na Universidade de Columbia, em New York lecionou de 1904-1930. É considerado um dos maiores pensadores americanos (SCHMIDT, 2017, p. 112).

Em relação a essa Reforma segundo Schmidt (2017, p. 106) “a grande novidade foi a introdução das Instruções Metodológicas. Elas enfatizavam a renovação metodológica como o caminho para a construção de um ensino necessário à formação do cidadão mais crítico.” Estas instruções demonstram a consolidação da História como disciplina obrigatória em todas as escolas, bem como, revelam o momento de expansão dos ideais da Escola Nova no Brasil (SCHMIDT, 2013, p. 125).

A obra possui vários capítulos que aprofundam discussões referentes a métodos de ensino de História e como eles podem ser aplicados didaticamente em sala de aula, as quais foram apresentadas no livro *Methodologia da História na aula primária*, de 1917.

Importante destacar que as preocupações de Serrano acerca de diversos aspectos, como à História ser uma ciência e seu ensino pautado nesta perspectiva, a introdução das Instruções Metodológicas proposta pela Reforma Francisco Campos de 1931, a formação do professor e a compreensão de seu papel na concepção da educação renovada, contribuem para reflexões sobre como o autor pensou e teorizou o método de ensino da História e sua aplicação em sala de aula.

Amélia Americano Franco Domingues de Castro: as diretrizes psicopedagógicas e os processos didáticos no ensino de História

Em 1942 foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida também como Reforma Capanema, nela segundo Schmidt (2017, p. 33) um dos principais princípios estava “assentado na proposta de autonomia didática para o professor” e entre suas propostas fundamentais estava à divisão de “cada disciplina a partir dos programas e unidades didáticas”. Essa Lei consolidou a disciplina de História por meio da ênfase na centralidade de seus conteúdos específicos, que em 1951 pela Portaria 1.045 foram incorporados pela reforma da Escola Secundária, cujos princípios básicos eram:

[...] a valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico, focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, e também os julgamentos de valores. (SCHMIDT, 2017, p. 33).

Nesse contexto foi publicada em 1952 a tese de doutoramento intitulada *Princípios do Método no Ensino de História*¹⁵⁵ da professora Amélia Americano Franco Domingues de

¹⁵⁵ A tese de doutoramento foi apresentada à cadeira Didática Geral e Didática Especial, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Foi professora de Prática de Ensino de História da Universidade de São Paulo/USP (SCHMIDT, 2011, p. 131).

Castro. Em linhas gerais a obra “discute elementos do ensinar História, tendo como referência as diretrizes psicopedagógicas do ensino, bem como os processos didáticos, como a seleção e o uso do material de ensino e a direção de aprendizagem” (URBAN 2011, p. 43). Para tanto, está dividida em três eixos temáticos: o primeiro intitulado *A natureza da Matéria*, apresenta elementos referentes à natureza do conhecimento histórico como o objeto da história, as relações causais na história, o Método histórico e o valor da história.

O segundo eixo com o título *As diretrizes pedagógicas*, discute no primeiro capítulo os princípios informativos do método pedagógico a partir da concepção do pensador americano John Wynne¹⁵⁶ presente na obra “Fundamentos do método” de Onofre Pentead Junior de 1938 sobre “Método Geral”, nas palavras de Castro (1952) este método,

[...] não é algo rígido que procede por etapas pré-determinadas; tem mais importância para seu sucesso uma compreensão clara dos traços e exigências da civilização atual, e das informações psicológicas, sociológicas e pedagógicas sobre o educando e a aprendizagem, que propriamente o estabelecimento dos passos a seguir. (CASTRO, 1952, 45).

O terceiro eixo temático intitulado *Os processos didáticos*, apresenta no primeiro capítulo uma discussão sobre a importância do conhecimento da natureza e da função da história enquanto disciplina por parte do professor, pois para Castro (1952, p. 81) este desinteresse leva-o a “conservar em seu ensino os mesmos processos tradicionais do ensino verbalista e mnemotécnico”. Para romper com esta forma de ensino, a autora aponta à necessidade de se discutir a formação dos professores secundários, pois segundo ela seria necessário o domínio da matéria de ensino assim como também de um conhecimento pedagógico que possibilitasse a aprendizagem. Em relação ao método pedagógico a ser utilizado ela menciona que o mesmo nunca poderá ser considerado como um receituário, um conjunto de normas a serem seguidas cegamente, mas um modo de agir dependente da matéria que se aplica, das finalidades que se espera obter e dos indivíduos envolvidos, no entanto sua orientação geral “será dada sempre pela teoria pedagógica, ou tendência da filosofia da educação, aceita implícita ou explicitamente pelo professor” (CASTRO, 1952, p. 82).

Percebe-se que os eixos temáticos evidenciados apresentam indicações importantes em relação ao contexto histórico, referências intelectuais, concepções e teorias que a autora utilizou em sua obra para discutir o método didático utilizado no processo de ensino e aprendizagem em História.

¹⁵⁶ John Peter Wynne foi aluno de John Dewey na Universidade de Columbia e responsável por trabalhos que abordavam uma nova concepção de método geral de ensino (DA SILVA, 2003, p. 41).

Apostila de Didática Especial de História – CADES: métodos didáticos e técnicas didáticas

Ainda sob o contexto da reforma do Ensino Secundário, o Ministério da Educação e Cultura cria pelo Decreto n. 34.638 de novembro de 1953 a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES, cuja ação principal estava relacionada à publicação de periódicos e “manuais destinados à formação complementar dos professores brasileiros” (SCHMIDT, 2017, p. 35).

Nesse sentido foi produzida a Apostila de Didática Especial de História em 1959, escrita por autores que discutem o método didático, as técnicas didáticas, a função e os procedimentos que o professor pode utilizar no processo de ensino e aprendizagem em História.

As Unidades da Apostila apresentam contribuições importantes em relação, ao entendimento sobre questões referentes a métodos didáticos, procedimentos e técnicas didáticas, pautadas na psicologia da aprendizagem, bem como, sobre as influências e concepções de intelectuais estrangeiros e do Estado sobre o processo de ensino e aprendizagem em História no Brasil.

João Alfredo Libâneo Guedes: método das unidades didáticas

As orientações amparadas nas unidades temáticas, proposta fundamental da Reforma Capanema constituíram referência para a elaboração da obra *Curso de Didática de História* em 1963 pelo Professor de Didática Especial de História da Faculdade de Filosofia da Universidade do Estado da Guanabara João Alfredo Libâneo Guedes. Nela, o autor defende o método das unidades didáticas de Henry C. Morrison da Universidade de Chicago como um método “intrinsecamente relacionado ao ensino renovado da História” (SCHMIDT, 2013, p. 129).

Este método está relacionado à organização das matérias do ensino da História em grupos homogêneos como civilização grega, civilização romana, entre outras visando proporcionar meios de adaptar o estudante ao ensino. Este método segundo Guedes (1963) possibilita um ensino de História fundamentado nas cinco fases da técnica operativa de Morrison: 1. *Exploração* - relacionada à investigação para saber se o estudante está apto a receber o ensino a partir de diferentes meios práticos como testes escritos, interrogatório oral e debate oral. 2. *Apresentação* - consiste na exposição de uma unidade enfatizando o ponto de vista geral e panorâmico, ou seja, uma visão de conjunto por meio da apresentação motivada,

da verificação da compreensão dos estudantes e da reapresentação do conteúdo quando necessária. 3. *Assimilação* - promove entre os estudantes bons hábitos de estudo, cabendo ao professor a função de orientador do estudo e em alguns momentos fornecer explicações que auxiliem o desenvolvimento dos trabalhos estudantis. 4. *Organização* – os estudantes devem organizar o que aprenderam por meio da elaboração de monografias e quadros sinóticos. 5. *Recitação* – expor o que foi aprendido pode ser oralmente ou por escrito (GUEDES, 1963, p. 64-66).

A obra apresenta contribuições importantes para o entendimento sobre o contexto histórico, as influências e concepções de intelectuais estrangeiros e do Estado na educação brasileira. Em relação ao ensino de História, o autor aponta métodos como o sistema de unidades, os métodos de curricularização da História e o método histórico visto por ele como o único que possibilita aos estudantes aprender a História por meio da compreensão das causas, dos antecedentes, das consequências e dos significados dos acontecimentos históricos. Cabe destacar também as diversas técnicas de ensino apresentadas e os caminhos a serem percorridos pelo professor e estudantes no processo de ensino e aprendizagem em História.

A redemocratização no Brasil: desafios e possibilidades no ensino de História

No processo de redemocratização no Brasil a partir da década de 1980, a forma de ensinar História passa a ser discutida tanto no meio acadêmico quanto no interior dos estabelecimentos escolares. Segundo Urban (2011, p. 49) as reflexões foram pautadas principalmente “sobre o retorno do ensino de História no então 1º Grau” em substituição aos Estudos Sociais¹⁵⁷ implantado no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1984).

A partir deste processo, busca-se a renovação da Didática da História, nesse sentido, foi publicada em 2004 a obra *Ensinar História*, de Maria Auxiliadora Schmidt, Professora de Metodologia e Prática de Ensino de História da Universidade Federal do Paraná/UFPR, e Marlene Cainelli, Professora de Metodologia e Prática de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Segundo as autoras, a obra é destinada a professores e estudantes dos cursos superiores de magistério, bem como, estudantes e professores das licenciaturas em História. Nesse sentido, reúne as principais questões referentes a método, metodologia e

¹⁵⁷ O Governo do general Emilio Garrastazu Médici impôs a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 5.692, de 1971. Esta Lei retirou as disciplinas de História e Geografia do currículo do 1º Grau de oito anos. Os Estudos Sociais incluíam os conteúdos de História, Geografia, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política no Brasil (OSPB) (URBAN, 2013, p. 140).

prática do ensino de História, abordadas com base nas propostas pedagógicas da época e na produção historiográfica. A obra está organizada na forma de lições ou aulas chamadas de capítulos estruturados em cinco seções: 1. Teorizando sobre o tema – apresenta um texto explicativo e contextualizador sobre o tema que está sendo analisado é apresentado; 2. Debatendo o tema – são apresentados dois ou mais textos de historiadores ou especialistas no tema, para relacionar às questões levantadas na seção anterior e possibilitar debates e reflexões; 3. Trabalhando atividades – algumas atividades são sugeridas para serem trabalhadas em sala de aula ou sob a forma de trabalho extraescolar; 4. Ampliando o debate – seção apresenta textos com a intenção de ampliar ou ir além das questões abordadas no capítulo 5. Comentando bibliografias – sugestão de duas ou mais obras com comentários referentes ao seu conteúdo e proposta (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 5).

As discussões apresentadas pelas autoras sobre questões relacionadas ao método, à metodologia e a prática de ensino, referenciadas nas propostas pedagógicas da época, na produção historiográfica e na perspectiva da transposição didática, contribuem para reflexões sobre a importância do ensino de História pautado em uma Didática específica, ou seja, relacionada à própria ciência de referência.

Considerações finais

Cabe salientar neste momento, que as obras aqui evidenciadas, bem como seus autores, apresentam contribuições importantes para o entendimento do percurso da História como matéria de ensino no Brasil, ou seja, um processo histórico de constituição do código disciplinar da História visto por Cuesta Fernández (1998) como, uma tradição social formada historicamente, composta de valores, idéias, suposições e rotinas que dão legitimidade a função educativa da História e regulam a ordem, os conteúdos e a prática de seu ensino (CUESTA FERNÁNDEZ, 1998, p. 8-9).

Nesse sentido, a História como disciplina escolar foi se constituindo historicamente, delimitando seu espaço, agregando ideias, criando rotinas, regras, práticas, legitimando conteúdos, ação de professores e estudantes, incorporando discursos a partir de influências e modos de pensar o processo de ensino e aprendizagem em História em épocas distintas.

Em síntese, essas discussões apontam contribuições importantes no que diz respeito ao ensino de História e sua origem como disciplina escolar no Brasil, bem como, o entendimento sobre o esforço desenvolvido por intelectuais brasileiros para a formação de

professore e de possíveis caminhos que deveriam ser percorridos por uma didática específica no processo de ensino e aprendizagem em História.

Referências

ALVES, G. L. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1800 - 1836**. 2. ed. Ibitinga, São Paulo: Humanidades, 1993.

BITTENCOURT, C. F. Identidade Nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, L. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 11 dez. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562/149061>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BONTEMPI JUNIOR, B.; BOTO, C. O ensino público como projeto de nação: a “Memória” de Martim Francisco (1816-1823). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 34, n. 68, p. 253-278, jul.-dez. 2014. Disponível em: <www.scielo.br/j/rbh/i/2014.v34n68/>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Biblioteca Digital. **Anais da Câmara dos Deputados, 1826, Tomo II**. Rio de Janeiro: Typografia do Imperial Instituto Artístico, 1874. Disponível em: <<https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/28840>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES. **Apostilas de Didática Especial de História**. Ministério da Educação e Cultura – MEC, 1959.

CASTRO, A. A. F. de. **Princípios do Método no Ensino de História**. São Paulo: Empresa Gráfica da “Revista dos Tribunais” LTDA, 1952.

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

DA SILVA, V. B. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 3, n. 2 [6], p. 29-57, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38695/20224>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

GUEDES, J. A. L. **Curso de Didática da História**. Rio de Janeiro: J. Ozon+Editor, 1963.

HAIDAR, M. de L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972.

NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/6, p.143-162, set. 1992/ago.1993. Disponível em: <https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SERRANO, J. **Methodologia da História na aula primária**. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1917.

SERRANO, J. **Como se ensina História**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A. Lições de método: o ensino de História em manuais destinados à formação de professores no Brasil: 1930-1970. In: GARCIA, T. M. F.; SCHMIDT, M. A.; VALLS, R. (Orgs.). **Didática, história e manuais escolares: contextos ibero-americanos**. Ijuí: Unijuí, 2013 (Coleção cultura, escola e ensino; 6), p. 105-138.

SCHMIDT, M. A. **Aprender a ensinar**: contribuições de manuais destinados a professores. Curitiba: W. A. Editores, 2017.

URBAN, A. C. **Didática da história**: contribuições para a formação de professores. Curitiba: Juruá, 2011.

URBAN, A. C. Manuais de Didática de Estudos Sociais como fontes para o código disciplinar da Didática da História. In: GARCIA, T. M. F.; SCHMIDT, M. A.; VALLS, R. (Orgs.). **Didática, história e manuais escolares: contextos ibero-americanos**. Ijuí: Unijuí, 2013 (Coleção cultura, escola e ensino; 6), p. 139-162.

GAMIFICAÇÃO PARA EDUCAÇÃO HISTÓRICA DOS ANOS INICIAIS

Marcia Evangelista da Silva Santos¹⁵⁸

Fábio Alves dos Santos¹⁵⁹

Resumo

Texto desenvolvido como parte do projeto de pesquisa Alfabetização Histórica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), este fragmento foi escrito após percebermos uma falta no uso de recursos tecnológicos digitais para a disciplina por desconhecimento dos docentes sobre materiais existentes. Diante desta constatação, realizamos uma busca bibliográfica. O foco deste extrato é a usabilidade dos jogos para a disciplina escolar História com o objetivo de incentivar a divulgação do uso dos games, fazendo a relação deles com as áreas temáticas da BNCC para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Gamificação; Alfabetização Histórica; Recursos Tecnológicos Digitais.

Introdução

Este Trabalho foi desenvolvido como parte do projeto de pesquisa Alfabetização Histórica: em busca de um reposicionamento disciplinar diante das reformas curriculares,

^{158*} Graduanda do curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe e pesquisadora do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

¹⁵⁹ Professor do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), ambos da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de História: Aprendizagem Histórica em espaços escolares e não escolares.

contemplado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O ponto de partida foi o Plano de Trabalho anterior que tomou por base a aplicação e análise de questionário com nove docentes em atividade durante a realização daquela pesquisa, atuantes em quatro escolas públicas do Município de Barra dos Coqueiros no Estado de Sergipe. Como um dos resultados daquela empreitada, percebemos uma lacuna no uso de recursos tecnológicos digitais para a alfabetização histórica pelos professores dos Anos Iniciais de Ensino Fundamental. Identificamos, com base nas respostas, que foi pouco citado e de uso simbólico apenas quando as perguntas eram direcionadas para o uso de recursos digitais. Tal constatação nos direcionou à problematização do porque o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) é tão pouco lembrado e incluído nas ações didáticas pelos professores entrevistados. Isto tanto durante as aulas presenciais regulares, quanto para o período de aulas remotas (que supomos contribuiria de várias formas para o início do uso de celulares, computador, tablets e afins) com a intenção de continuar com as aulas mesmo após o país ter adotado medidas restritivas de distanciamentos sociais no ano de 2020.

As ações de combate à pandemia provocaram a suspensão das aulas presenciais em sala de aula e no ambiente físico escolar, impondo a adoção do envio de alguns materiais didáticos impressos e aulas online para todas as séries escolares no Brasil, mas não se percebeu no caso estudado a adoção de recursos digitais já produzidos em âmbito acadêmico. Na presente pesquisa, o objetivo fundamental é identificar produções do Mestrado Profissional em Ensino de História, voltados para o uso de TDIC's, que devem ser vulgarizadas entre os docentes da rede básica. Esta proposta fundamenta-se na compreensão de que o ensino de História deve ter como princípio as metodologias e conceitos da Aprendizagem Histórica.

Baseando-se nas novas formulações e diretrizes do Ensino Básico para a disciplina de História, ganhou força o conceito de Alfabetização Histórica, termo que vem sendo estudado há alguns anos, aborda o processo de aquisição do conhecimento histórico para a disciplina. Pesquisadores como RUSEN (2015), LEE (2006, 2016), BARCA(2001), etc, trazem importantes contribuições para a formação desse conceito e, a partir destes autores, pensamos que um elemento importante para a formação da consciência histórica do indivíduo é que deve apresentar um pensamento prático sobre a História que esteja intrínseco à vida cotidiana do indivíduo e que, fundamentado na formação deste conhecimento, ele consiga elaborar,

resolver e refletir criticamente sobre assuntos da História. Como apontado por LEE (2006), não deve ser um conhecimento inerte, uma vez que:

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de idéias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. (LEE, 2006, p.131-150).

Percebemos que este aprendizado deve agir em conjunto com a vida habitual do aprendiz, entender que a História não é apenas uma sequência de datas e eventos gravados em livros, revistas e semelhantes. Uma parte importante da Educação Histórica e que deve se iniciar nos primeiros anos de ensino da disciplina, assim como observamos com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2018 que sugere o fomento para um entendimento de História como parte do processo da vida dos alunos, tanto em sua construção individual como na vida social dos discentes. Fica explícito este incentivo durante a leitura e análise de suas atribuições, e mais ainda com a elaboração e parceria do Currículo dos Estados.

Usar para o currículo escolar a associação do uso dos recursos tecnológicos para o ensino de História é uma forma de contribuir com dinâmicas de aprendizagens para uma sala de aula ativa e participativa, pois é levado em conta que os nativos digitais já carregam um conhecimento prévio sobre alguns desses recursos a exemplo dos jogos que atualmente carregam várias opções de downloads de forma gratuita para os diversos tipos de aparelhos. Talvez não no âmbito do ensino escolar, mas com uma pesquisa e análise dos conteúdos do currículo da disciplina é possível fazer com que eles sejam um potencial contribuidor para o uso como recurso pedagógico de ensino e torna o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo bem como falou ALVES e TELLES (2015):

Cabe, entretanto, ao professor de História investigá-los [os jogos eletrônicos que possuem representações da cultura histórica] com o objetivo de determinar quais as ideias históricas que transmitem, quais as características do passado que reconstroem e como, efetivamente, contribuem para a formação do pensamento histórico dos estudantes. (ALVES e TELLES, 2015, p. 125-126).

Com as atuais máquinas e aplicativos disponíveis, percebemos que é possível uma conexão com alguns objetivos das grandes áreas temáticas apontados na BNCC. A partir do segundo ano já localizamos um índice de uso dos recursos digitais para a disciplina que são

as formas de registrar as experiências da comunidade (BRASIL, 2018, P. 408) As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais. No quarto ano também aparece outra área temática que sugere o uso de tecnologias do ensino para a identificação das transformações no meio da comunicação (BRASIL, 2018, p. 412) na área temática da circulação de pessoas, produtos e culturas. Porém é possível ampliar esses recursos para outras áreas temáticas. Com este objetivo, esse trabalho identifica e apresenta alguns jogos educacionais que podem ser encaixados de maneira usual em algumas delas, apontando como sugestão essa conexão com alguns dos jogos encontrados, identificando em qual unidade temática e ano de ensino é compatível a aplicabilidade do jogo.

Desenvolvimento

Iniciamos a procura de produções acadêmicas sobre a temática e para esta escrita selecionamos quatro dissertações sobre gamificação das que foram encontradas nas ramificações do tema para o ensino de História no acervo do PROFHISTÓRIA. Este Programa de Pós-Graduação (Mestrado) profissional em rede nacional, surgiu no ano de 2012 com o objetivo de proporcionar formação continuada aos professores de História (graduados ou não na área) da Educação Básica. Liderado pela UFRJ, o programa tem vínculo institucional de 19 universidades e disponibiliza em seu sítio eletrônico o acervo de dissertações online com a produção de todos os núcleos.

Durante a procura observamos que o maior número de conteúdo divulgado neste estudo está direcionado para os anos finais de ensino e/ou Ensino médio, porém ainda que alguns destes textos sejam para os anos finais percebemos que alguns assuntos nascem de forma introdutória nas séries dos anos iniciais, isso foi possível porque durante a leitura dos textos descrições dos cenários de alguns destes jogos permeiam os conteúdos temáticos da disciplina de História dos anos Iniciais do Ensino Fundamental explícitos na Base Nacional, o que permite a realização deste estudo, entretanto encontramos sim trabalhos que as séries iniciais foi o laboratório de estudo para a realização da pesquisa.

É possível afirmar também que a gamificação digital é um assunto novo se pensado de modo educacional, pois os trabalhos datam de anos recentes dos games para a educação, conforme mostra a tabela abaixo.

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Alexandre Augusto Castro de Souza Freitas	História em jogo: orientações didáticas para o uso de um game no ensino de História para o 4º ano do ensino fundamental.	2018
Josimar de Mendonça	Jogos virtuais: um caminho para a aprendizagem do ensino de História.	2016
Daiana Aparecida Fontana Cecatto	Site de curadoria em jogos digitais para o ensino de História.	2019
Lucas Araujo Ramalho	Jogos digitais como material didático no ensino de História: análise da produção acadêmica.	2019

Fonte arquivo do pesquisador

A primeira dissertação dessa análise é de FREITAS (2018) intitulada “ HISTÓRIA EM JOGO: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O USO DE UM GAME NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL” , analisa o uso do jogo Minecraft para o olhar educacional dentro do eixo temático da disciplina de História, ele além de especificar qual eixo temático será usado, traz uma sequência didática para ser utilizada com o game, neste texto o estudo é para uma das séries iniciais dos Anos Iniciais ele detalha as especificações do jogo e descreve que o objetivo é usar o game para recriar cenários em diferentes tempos Históricos ou até em locais reais a depender do assunto escolhido pelo docente no que apresenta o jogo como novo mundo, segundo FREITAS(2018) o conteúdo é gerido para o material didático de “Memórias, Caminhos e Descobertas” (SÃO PAULO,

2015) o autor apresenta a Habilidade que irá trabalhar pelo jogo de acordo com o currículo do Estado de São Paulo e de acordo com ele é um tema que prevê um uso tímido das TDICS mas ainda assim permitiria o espaço para ser utilizado, ao fim das etapas da pesquisa ele constatou que o interesse pelo aprendizado usando o jogo como recurso ampliou a disposição dos alunos pelos assuntos da disciplina de História, que apesar do tema não conversar de forma direta com a TDIC e o game não ter sido criado para fins educacionais ele tem muito a ser explorado para contribuir se direcionado e mediado para tal propósito. A unidade temática encontrada na BNCC que apresenta bastante semelhança com a que o autor utiliza para o objetivo do uso do game descrito no texto direciona-se para o mesmo ponto central da dissertação de FREITAS (2018) é a primeira do 4º ano, transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos onde um dos os objetos de conhecimento é o estudo da ação das pessoas na comunidade no tempo e no espaço (BRASIL, 2018, P. 412)

Na dissertação de CECATTO (2019) com o título “SITE DE CURADORIA EM JOGOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA” apresenta várias discussões sobre o ensino de História na contemporaneidade com destaque para a relação dos jogos digitais e o ensino de história e por fim apresenta um site de curadoria em jogos digitais para História com o objetivo de integrar ao ensino da disciplina os jogos digitais. O site possui uma estrutura de fácil acesso com explicação de como jogar e a classificação etária dos games também tem uma aba de sugestões em que o professor pode escolher qual assunto quer e aparecerá algumas opções de jogos dentro daquele tema, também tem o direcionamento de como avaliar e utilizar o game além de possuir um site como sugestão para que o docente crie seu próprio jogo. Para os Anos Iniciais encontramos três jogos possíveis de serem usados nas séries destacadas nesta pesquisa, o primeiro um quebra cabeça virtual sobre os povos indígenas, que o assunto está como conteúdo programado para o 4º ano das séries iniciais na BNCC (BRASIL, 2018, P. 412):As questões históricas relativas às migrações no objeto de conhecimento sobre os processos migratórios para a formação do Brasil; os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos. O segundo game é um jogo da memória sobre máscaras africanas encaixando-se com vários objetos temáticos desta fase de ensino, porém destacamos que a usabilidade dele é compatível com as duas unidades temáticas do 5º ano da disciplina História (BRASIL, 2018, P. 414): Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social e Registros da história: linguagens e culturas. O terceiro contribuinte game do site é Conhecendo lugares com o jogo "Onde no Google Earth está Carmen San Diego" , um jogo que dá várias dicas onde achar a protagonista no mundo e o jogador com a ajuda do mapa do

google earth seguindo as dicas encontrará a Carmem, este abrange unidades do 1º ao 3º ano do ensino fundamental pois são as séries em que o aluno tem por objetivos de aprendizagens o seu conhecimento e o do outro de participação na comunidade, partindo da experiência de conhecer a si e ao outro e ampliando para o conhecimento do seu arredor para o mundo.

1º ano: Mundo pessoal: meu lugar no mundo e Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo. (BRASIL, 2018, P. 406)

2º ano: A comunidade e seus registros. (BRASIL, 2018, P. 408)

3º ano: O lugar em que vive e As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município. (BRASIL, 2018 P.)

No texto dissertativo de SILVA(2017) intitulado “TRABALHANDO JOGOS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA” o autor oferece uma sequência didática dialogada com os professores para incentivar o acesso e a agregação de jogos digitais como recurso para as aulas da disciplina, com o auxílio do estudo do próprio game desenvolvido em parcerias e com uma sequência didática direcionada para o Fundamental II, o jogo Aritana e a Pena de Harpia aborda temas como religião, espaços geográficos, mitologias entre outros porém os estudos de culturas e religiões é identificado como nos objetos de conhecimento do primeiro eixo temático da BNCC no ensino do 5º ano: Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social, portanto é possível a utilização de algumas sugestões didáticas encontradas na dissertação a exemplo da primeira atividade que aborda o conceito de religião e propõe uma análise da imagem retirada do jogo.

Por último temos o texto dissertativo de RAMALHO (2019) intitulado “JOGOS DIGITAIS COMO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA”, este com uma análise de produções acadêmicas sobre a temática dos jogos que procurou analisar produções de artigos, dissertações, trabalhos de conclusão de cursos, publicações em revistas, teses de doutorados, entre outros, o objetivo específico apresentado pelo autor é o de analisar e refletir criticamente como os jogos utilizados como material didático e as possíveis aplicações no ensino de História, propondo um website como produto final do seu trabalho entretanto o site disponibilizado como produto final não encontra-se disponível a mensagem que aparece é a que o endereço eletrônico possui algum erro. O texto aborda o estudo de vários games encontrados e como este universo já está imerso no mundo da maioria dos jovens por diferentes fontes, o primeiro jogo analisado é o

de Aritana e a pena da Harpia já citado neste texto o segundo jogo é o Valiant Hearts: The Great War, é ambientado na temática da 1ª Guerra Mundial é um jogo no estilo puzzle e o jogador deverá resolver quebra-cabeças ou pequenos desafios, a aplicação desse jogo na aula foi destinado para uma turma do 9º ano porém pelo cenário descrito no game pensamos que é possível introduzir a partir do 3º ano de ensino do ensino fundamental com a unidade temática da BNCC: Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos pois dentro de um dos seus objetivos de conhecimentos está a ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras (BRASIL, 2018, P. 412). O último jogo explicitado no texto é o jogo tríade desenvolvido dentro do universo acadêmico pelo pesquisador Lynn Alves e apontado pelo autor da dissertação como um importante diferencial pois o foco do jogo é justamente direcionado para as aulas de História, o game é em 3D e o jogador tem o papel de controlar o personagem principal nas diferentes fases do jogo e suas missões ambientado no cenário da revolução Francesa, este também usou o 8º e o 9º ano do fundamental como laboratório de ensaio para o uso do jogo nas aulas. Não encontramos uma unidade temática para este em nossa análise nos anos iniciais na BNCC, talvez pelo fato de que o jogo tenha sido pensado justamente para séries mais avançadas do ensino básico ele tem uma dinâmica de jogo que demanda conhecimentos prévios ao menos pelo que é descrito do jogo na dissertação contudo reforçamos a ideia de que se bem estudado talvez ele possa contribuir de alguma forma para os anos iniciais assim como já falado neste texto, sugerimos que se faça uma análise com mais detalhamento pois pensamos que é um contribuidor grandioso para ser utilizado.

Ressaltamos que em todas as dissertações o papel do professor como mediador e direcionador do conteúdo de forma educacional é citado como principal forma para que este tipo de recurso seja explorado para educação, bem como citou RAMALHO (2019, P. 45) “Nesse sentido, o papel do professor como mediador do conhecimento entre o que é apresentado no material didático com a proposta da aula é de suma importância”. com isso acreditamos que o conhecimento acerca dessas metodologias é importante para enriquecer as opções de uso em sala de aula, assim como apontado pelo estudo de FREITAS (2018) a contribuição educacional do jogo é possível ainda que o objeto digital não tenha sido criado para o uso na educação, nestes textos além da forma de uso do game para educação encontramos também planos de aulas usados como modelos durante o processo de execução, estes direcionados para determinados anos de ensino sendo usadas como laboratório de investigação porém que não pode ser considerado um fator determinante e limitador mas sim

para que seja uma porta de entrada para ser explorado nos outros anos de ensino, também observamos que a contribuição do jogo ultrapassa o fator de sua ação como game pois em alguns planos de aula foi usado imagens para explicar o conteúdo estudado na sala, apontando que pode-se utilizar de outros fatores que contribuem para ser executados como o exemplo do recurso midiático da imagem.

Portanto é possível dizer que foram contempladas com a análise dos quatros textos todas as séries dos anos iniciais, do 1º ao 5º ano de ensino confirmando que a busca é considerada satisfatória e com contribuições significativas para serem trabalhadas durante essa fase do ensino, fator para apenas uma fonte de pesquisa a possibilidade de incluir mais fontes indica que o número de contribuições poderia ser ainda maior para esse tema. A associação com a Base Nacional é um determinante para expandir as possibilidades de inclusão desses recursos para a educação, pois vimos aqui que o currículo do estado de São Paulo também abarca questões tecnológicas para o ensino de História e diante dessa informação pensamos em expandir para algo de alcance nacional pois é certo que a BNCC(BRASIL, 2018) já está em vigor a algum tempo e para facilitar o caminhar desde da sua ampliação nos currículos e materiais didáticos escolar fazemos o exercício de facilitar a compreensão e aplicação nas escolas.

Observamos que o índice de jogos exclusivos para uso didático é relativamente baixo, dentro no estudo de RAMALHO(2019) isso é evidenciado pois apenas um game foi produzido para atender as demandas do público escolar, bem como também ao longo desse texto que aparece apenas um o jogo Aritana e a pena da harpia que aparece também em outra análise de dissertação, por isso que o aproveitamento dos jogos disponíveis como forma de entretenimento não pode ser descartado haja vista que confirmamos que alguns deles foram ambientados em cenários e momentos histórico da humanidade e ainda que fora desse contexto o docente pode fazer o aproveitamento de vários itens dos games, ampliando o uso do recurso.

Outra contribuição positiva desta análise é a de que logo após a aplicação do recurso os pesquisadores notaram o aumento da participação do alunado, e o aumento da compreensão do assunto exposto através do jogo o que conta ponto positivo para o uso do recurso pois deixar o paradigma de que a História é uma disciplina em que os alunos só precisam decorar datas e eventos é um caminho a ser andado para uma Educação Histórica significativa e marcante para o estudante visto que aprender por meio de diversas fontes pode ajudar para uma aula interativa.

Considerações Finais

O campo de pesquisa sobre recursos digitais para os anos iniciais do ensino fundamental com foco nos games como recurso didático apresentou-se ser algo pouco explorado no cenário de dissertações acadêmicas, pesquisar as fontes destas mostrou-se importante para sua divulgação, ainda que o número de textos seja baixo apontou ser significativo de conteúdo e material para ser estudado pois consideramos estes materiais de grande valia na contribuição da formação Histórica do alunado deste período moderno civil, os estudo encontrados apesar de poucos são ricos em informação, historicidade e análise de conteúdo, chama atenção o fato de que o número de pesquisas para a temática é um pouco limitado pois foram encontradas em maior número para estudantes das séries finais do ensino básico, o que de forma alguma pode ser um fator determinante e limitar o uso de mais este recurso para a sala de aula da disciplina de História.

A principal indicação para os pesquisadores e professores é buscar formas de introduzir este método nas aulas de vários anos de ensino sem esquecer as séries iniciais do fundamental e assim sucessivamente, para que assim as aulas possam torná-se dinâmicas e principalmente incentivar a participação ativa dos alunos, conseguindo torna o processo de ensino-aprendizagem da disciplina algo incluso aos nativos digitais assim como afirma SELAU (2021):

Com o advento das tecnologias digitais na escola, pressupõe-se que esta venha a fazer parte de uma cibercultura ou cultura digital, e que tanto alunos quanto professores e equipe diretiva estejam engajados digitalmente na perspectiva de não serem meros receptores de informações, mas que a utilizem de forma problematizadora, para que as informações transformem-se em conhecimentos. (SELAU, 2021, P. 136).

Para contribuir com a divulgação do uso desse recurso citado no texto, disponibilizados uma lista de endereços eletrônicos dos games citados e mais alguns como recomendação para uso didático encontrados nas dissertações a fim de ser um meio facilitador de encontrá-los encurtando a busca e proporcionando vários meios de acesso, disponibilizados em forma de link em uma lista permitindo uma possível busca dos leitores desse texto, para que não houvesse nenhuma dificuldade todos os links foram acessados e testados em datas recentes, os que não conseguimos o acesso foram descartados para essa divulgação pois alguns sites apresentaram inexistência de conteúdo, curiosamente é que foram os sites de jogos produzidos exclusivamente para o uso durante o processo da pesquisa pois os games produzindo em plataformas de caráter de entretenimento não apresentou nenhuma falha em relação ao acesso,

download e jogabilidade, entretanto conseguimos manter um número significativo de jogos e sites após a seleção para esta divulgação.

Endereços Eletrônicos De Jogos

ARITANA E A PENA DA HARPIA

Disponível em: <https://www.duaik.com.br/> Acesso em 29/03/2022

FORGE OF EMPIRES:

Disponível em: <https://br0.forgeofempires.com/page/> Acesso em 29/03/2022

GREPOLIS:

Disponível em: < <https://br.grepolis.com/#/> >. Acesso em: 29/03/2022

HUNI KUIN:

Disponível em: <http://www.gamehunikuin.com.br/> Acesso em 29/03/2022

JOGO DA CABANAGEM

Disponível em: https://larv.ufpa.br/?r=jogo_cabanagem Acesso em: 29/03/2022

SÓ HISTÓRIA

Disponível em: <https://www.sohistoria.com.br/jogos/#> Acesso em: 29/03/2022

PIXELPAPERCRAFT

Disponível em: <https://www.pixelpapercraft.com/> Acesso em: 29/03/2022

MINECRAFT

Disponível em: <https://www.minecraft.net/pt-br> Acesso em: 29/03/2022

MINE CLONE (versão aberta do minecraft)

Disponível em: https://www.jogos360.com.br/mine_clone.html Acesso em: 29/03/2022

VALIANT HEARTS THE GREAT WAR

Disponível em: <https://www.xbox.com/pt-br/games/store/valiant-hearts-the-great-war/c0x15tr4np0b?activetab=pivot:overviewtab> Acesso em: 29/03/2022

Referências

ALVES, Lynn & VIANA-TELLES, Helyom. Ficção e Narrativa: O lugar dos videogames no ensino de história. In: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, n. 11. Programa de Pós Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD). PUC-SP, 2015.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras: História, Porto, v. 2, p. 013-021, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

CECATTO, D. A. F. **SITE DE CURADORIA EM JOGOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de pós-graduação profissional em ensino de História. Florianópolis, P. 104, 2019.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 107- 146, 2016.

RAMALHO, L. B. **JOGOS DIGITAIS COMO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, P. 101, 2019.

RÜSEN, J. **Teoria da História: Uma Teoria da História como Ciência**. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SILVA, F. **TRABALHANDO JOGOS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA**. Dissertação do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências, Bauru, P. 19, 2017.

SELAU, P.R.S. Tecnologias Digitais no Ensino Fundamental: problemáticas e perspectivas. **A Escola Pública no Brasil: temas em debate**, Caxias do Sul, 2.ed, rev. ampl.(136-151), 2021.

FREITAS, A. A. C. S. **HISTÓRIA EM JOGO: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O USO DE UM GAME NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, P. 139. 2018.

O CONTEÚDO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NOS CURRÍCULOS DO CENTRO-OESTE BASEADOS NA BNCC

Raimundo Agnelo Soares Pessoa¹⁶⁰

Resumo

Esta pesquisa examinou o conteúdo de História do Ensino Médio existente nos currículos das unidades federativas do Centro-Oeste, reformulados a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular. Pretendeu-se, assim, verificar as convergências e divergências de conteúdos nesses currículos, ausências ou inclusões de conteúdos na disciplina de História e

¹⁶⁰ Doutor em História. Professor do curso de História da Universidade Federal de Jataí. tupinick@gmail.com

as estratégias pedagógicas de efetivação desses. A pesquisa constatou convergências e divergências que não podem ser desprezadas. Os currículos dos estados do Centro-Oeste e do Distrito Federal trazem novidades que precisam ser acompanhadas, pela a sociedade com um todo, e sobretudo pelos interessados diretos na temática da educação.

Palavras-chave: BNCC, Currículo do Ensino Médio, Ensino de História.

Introdução

Esta pesquisa examinou a organização e o conteúdo de História nos currículos do Ensino Médio das unidades federativas do Centro-Oeste (Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul). Esses Documentos Curriculares materializam a (re)elaboração dos currículos desses entes federativos em atendimento ao disposto na Resolução CNE n. 5, de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um documento de caráter normativo - coordenado/elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação - que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2018a, p. 7).

A exigência legal para a existência de uma base curricular comum no país figura na Constituição Federal de 1988, artigo 210, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, artigo 26, e no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014. (BRASIL, 2018a, p. 10-11).

Para entendermos a organização/estruturação dos conteúdos de História, etapa Ensino Médio, existentes nos currículos das unidades federativas do Centro-Oeste faz-se necessário expor inicialmente a organização/estruturação da BNCC na parte referente a essa etapa do ensino da educação básica, bem como expor a orientação nela presente em que se apontam as orientações para a confecção dos currículos, a serem (re)elaborados pelos entes federados.

A BNCC, etapa Ensino Médio, está organizada em 4 “Áreas do conhecimento” (“Linguagens e suas Tecnologias”, “Matemática e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”), e sob essas áreas assentam as “Competências específicas” e as “Habilidades”¹⁶¹. As *Competências* e as *Habilidades* da BNCC constituem a *formação geral básica*. O currículo do Ensino Médio, de

¹⁶¹ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018a, p. 8).

responsabilidade dos entes federados, é composto por essa formação geral básica e pelos Itinerários Formativos.¹⁶² Esta pesquisa não analisou os Itinerários Formativos.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é composta por Filosofia, Geografia, História e Sociologia, e contem 6 Competências Específicas:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018a, p. 570).

Para cada uma dessas 6 competências há um rol de Habilidades, nos seguintes quantitativos: as Competências Específicas 1, 2, 3 e 6 possuem 6 Habilidades cada; as Competências Específicas 4 e 5 possuem 4 Habilidades cada, totalizando assim, 32 Habilidades. A título de exemplo, seguem abaixo as 6 Habilidades da Competência Específica 1:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

¹⁶² Itinerários formativos é o “conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade”. (BRASIL, 2018b, art. 6. Inciso III).

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/ natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018a, p. 572).

Esta pesquisa não teve como propósito avaliar o teor ideológico das Competências e Habilidades da BNCC. A exposição de parte delas neste texto visa tão somente permitir ao leitor acompanhar o raciocínio investigativo aqui desenvolvido e facultá-lo de poder fazer sua avaliação da temática analisada. Não obstante, mesmo que rapidamente precisamos fazer algumas observações de caráter meritório sobre a BNCC e a sistematização do Ensino Médio nela existente.

A BNCC explicita que a organização por áreas do conhecimento não exclui, necessariamente, as disciplinas, suas especificidades, e seus saberes próprios historicamente construídos. (BRASIL, 2018a, p. 32). Essa observação é importante, pois do contrário, podemos incorrer na percepção de que as componentes curriculares deixaram de existir com a BNCC. É importante salientar que esse documento normativo facultou aos entes federados a organização dos currículos, conforme suas conveniências:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância

para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2018a, p. 468).

A cerca da finalidade do Ensino Médio a BNCC especifica que ele visa:

Garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental [...]. Além de possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir ‘aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea’’. (BRASIL, 2018a, p. 464-465).

A estrutura e a organização do Ensino Médio, por sua vez, são explicadas nos seguintes termos:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018a, p. 468).

Por fim, para fecharmos esse delineamento geral da BNCC e do Ensino Médio, e passarmos ao exame, propriamente dito, dos currículos do Centro-Oeste é importante observar que as Competências e Habilidades não fazem menção explícitas aos conceitos substantivos. (LEE, 2001, p. 15 e 20), ou seja, considerando o conteúdo de História, por exemplo, ela não faz referência direta à Escravidão Negra, à Revolução Francesa, ao Feudalismo, à História Antiga, etc. Os termos mais próximos de conceitos substantivos ali existentes são: Brasil, Mundo, Indígenas, Quilombolas, Consumismo, Direitos Humanos, Américas, Cidadania, Povos, Nações, etc. Sendo assim, compete aos entes federados substantivar/curricularizar a BNCC, ou seja, eles devem assentar os conteúdos a serem trabalhados no Ensino Médio.

Currículo em Movimento do novo Ensino Médio - Distrito Federal

Tomando como critério a ordem alfabética dos nomes dos entes federados do Centro-Oeste, o primeiro currículo a ser analisado será o do Distrito Federal; o “Currículo em

Movimento do novo Ensino Médio” (CMEM-DF). O DF estruturou o conteúdo curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em “Unidades Temáticas” e “Objetivos de Aprendizagem”. São três unidades temáticas:

I - Ser Humano, Cultura e Conhecimento - Destinada à apresentação e à compreensão dos seres humanos em suas relações consigo mesmos e com os outros enquanto indivíduos que, mesmo participantes da natureza, constituem seres organizados em sociedades e ultrapassam o comportamento estático, relacionando-se simbolicamente com o mundo. Pretende-se o aprofundamento dos fundamentos teórico-metodológicos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como área do conhecimento e, também, de como os diferentes componentes curriculares podem dialogar e contribuir para a constituição formativa do estudante, de modo integral, complexo, reflexivo e propositivo.

II - Natureza, Trabalho e Tecnologia - Por meio da intersecção dos diferentes elementos constituintes das práticas produtivas e de consumo e seu papel na construção de subjetividades, o foco desta unidade consiste na problematização e na compreensão das interrelações e associações entre os recursos naturais e os diferentes contextos políticos e econômicos. Esses recortes sociais, históricos, geográficos e filosóficos também são entremeados pelos avanços de técnicas e tecnologias, pela desigualdade social, pela

insustentabilidade ambiental, pelo pensamento científico-racional, pelos conflitos de interesses ideológicos e subjetivos e, também, pelas relações de poder entre indivíduos e grupos sociais.

III - Direitos Humanos, Política e Cidadania - Pretende-se propor diferentes caminhos, considerando as diversas interconexões por meio das quais se constrói o senso de dignidade humana e a formação cidadã, que deve ser atuante, propositiva, reflexiva e crítica. Os elementos políticos, econômicos, socioculturais e ambientais apresentam-se integrados e podem ser percebidos pelos diferentes saberes das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a fim de apontar novas formas de sociabilidade e sentido colaborativo e participativo, respeitando a diversidade e a singularidade dos indivíduos. (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 104).

Sob essas três unidades temáticas estão os 75 “Objetivos de Aprendizagem”; assim distribuídos: I - Ser Humano, Cultura e Conhecimento, 27 objetivos; II - Natureza, Trabalho e Tecnologia, 25 objetivos; III - Direitos Humanos, Política e Cidadania, 23 objetivos. Abaixo estão reproduzidos os 5 primeiros objetivos de aprendizagem da unidade temática 1, “Ser Humano, Cultura e Conhecimento”:

CHSA01FG Analisar diferentes contextos (filosóficos, geográficos, históricos, sociológicos) de construção dos discursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

CHSA02FG Distinguir as categorias imperativas para o desenvolvimento da linguagem mitológica e da linguagem racional.

CHSA03FG Considerar a importância do pensamento crítico, a apreensão de conceitos, a argumentação e a problematização, observando sua organização, seu rigor e sua complexidade.

CHSA04FG Identificar as diversas formas de registro de memória para a representação sociocultural, interpretando-as em sua historicidade e geograficidade.

CHSA05FG Identificar os princípios epistemológicos de construção dos saberes em diferentes culturas, considerando as relações entre o senso comum e a consciência crítica em diferentes períodos históricos. (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 114).

A primeira particularidade que chama atenção no CMEM-DF é ausência de “objeto de conhecimento”; que “são os conteúdos, conceitos e processos” que constituem o teor, propriamente dito, de um currículo, conforme estabelece a BNCC. (BRASIL, 2018a, p. 28).

No CMEM-DF há alguns indicativos para a escolha dessa forma de organização:

Para a etapa do Ensino Médio, propõe-se uma visão mais complexa e plural das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cujos sentidos pedagógicos encontram-se articulados pelas quatro dimensões da formação humana (trabalho, ciência, cultura e tecnologia) e pelas competências gerais e específicas da BNCC.

[...]

Em termos epistemológicos e pedagógicos, este currículo visa promover uma interdisciplinaridade e uma transversalidade fortes entre os diversos componentes curriculares. (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 101-102).

Os dois primeiros indicativos para a estruturação do CMEM-DF, etapa Ensino Médio, da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, versam sobre a *interdisciplinaridade* e a *transversalidade*. Independentemente do que o Distrito Federal está entendendo por esses dois conceitos de articulação entre as componentes curriculares, tomando o currículo do DF como parâmetro, os indícios apontam para a não disciplinarização dos conteúdos: “a compartimentação dos saberes no currículo torna-se um obstáculo à compreensão integrada da realidade”. (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 103). Por isso, argumenta o CMEM-DF, “para concretizar esse movimento interdisciplinar da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, foram propostos objetivos de aprendizagem compartilhados por todos os componentes”. (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 105). Dessa forma, não há que se falar de Filosofia, Geografia, História e Sociologia como componente curricular em unidades isoladas, mas de área do conhecimento como expõe a passagem do CMEM-DF abaixo.

[...] a organização curricular em áreas de conhecimento pressupõe uma integração curricular e um planejamento coletivo. Os componentes

curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas precisam interagir entre si e com as demais áreas de conhecimento. Concretamente, a área deverá construir objetos de conhecimento dentro de cada unidade temática. (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 108).

O CMEM-DF, na parte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, segue parcialmente as orientações da BNCC sobre a organização curricular, ou seja, ele traz o teor curricular no formato interdisciplinar, mas elenca somente os objetivos de aprendizagem.

Em decorrência da inexistência de um elenco dos objetos de conhecimento tornou-se impreciso apontar o quanto o conteúdo de História foi valorizado ou menosprezado no CMEM-DF.

Para encerrarmos essa parte inicial sobre a análise do CMEM-DF cabe aqui uma última observação, ainda considerando a passagem acima. Como vemos há indicativo de que a área de Ciências Humanas e Aplicadas ficará responsável pela construção dos objetos de conhecimento, contudo não há o detalhamento de como isso se dará em termos efetivos. Por exemplo, a construção/definição desses objetos de conhecimento será elaborada por quais sujeitos do sistema de ensino do Distrito Federal?

Documento Curricular do Estado de Goiás - Etapa Ensino Médio

O “Documento Curricular do Estado de Goiás - Etapa Ensino Médio” (DC-GOEM), assim como o currículo do Distrito Federal, não segue a lógica da seriação presente na BNCC, etapa Ensino Fundamental, optou-se “por uma organização recursiva, que permite desenvolver as competências e habilidades ao longo do Ensino Médio, seja qual for a escolha feita pela escola ou rede de ensino” (GOIÁS, 2021, p. 452). Segundo ao DC-GOEM:

A concepção de recursividade é, em síntese, a proposta do currículo em espiral formulada por Bruner (2006), cuja concepção compreende que as ideias devem ser elaboradas e reelaboradas em sucessivas aproximações, permitindo a construção de uma compreensão ampliada. Isso significa que as mesmas competências e habilidades podem ser trabalhadas de modo espiralado, em momentos diferentes ou em outros assuntos retornando em outra perspectiva. (GOIÁS, 2021, p. 452).

O conteúdo curricular da DC-GOEM, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, está estruturado em 6 Competências e 32 Habilidades (originais da BNCC), 124 Objetivos de Aprendizagem (com uma média de quase 4 objetivos por Habilidade) mais os Objetos de Conhecimento; os conteúdos curriculares, propriamente ditos. (GOIÁS, 2021, p.

460). Para exemplificar essa organização, abaixo reproduzimos parte do primeiro quadro (Quadro 15) da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Fragmento 1 – Documento Curricular do Estado de Goiás - Etapa Ensino Médio.

Quadro 15. Competência específica 1, habilidades, objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento para a área de CHSA.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 01: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

HABILIDADES DA BNCC	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	(GO-EMCHS101A) Identificar diferentes fontes e narrativas expressas nas civilizações do Mundo Antigo Ocidental, Oriental, América Pré-colombiana e África, observando a tradição oral, as imagens, textos filosóficos e/ou sociológicos para compreender os processos históricos e a dinâmica territorial da origem da humanidade e a relação ser humano - espaço - natureza. (GO-EMCHS101B) Compreender diferentes fonte se narrativas históricas, presentes nos eventos econômicos e sociais nas mais diversas civilizações utilizando os conhecimentos cartográficos, localização e orientação geográfica para distinguir a dinâmica territorial, populacional e as relações socioeconômicas e ambientais que permitiram o desenvolvimento da humanidade. (GO-EMCHS101C) Utilizar as diferentes fontes e narrativas históricas expressas nas diferentes linguagens dos povos originários americanos, africanos, europeus e orientais reconhecendo o desenvolvimento do pensamento racional nas diversas culturas para perceber as diferenças entre pontos de vista científicos e senso comum.	Origem da humanidade. História e dinâmica territorial e populacional dos povos originários americanos, africanos, europeus e orientais. Conhecimento Filosófico. Conhecimento Científico. Senso Comum. Ciência no combate as falsas informações.

Fonte: GOIÁS, 2021, p. 464.

O DC-GOEM da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas segue mais estritamente as orientações da BNCC, ou seja, adota a proposta de interdisciplinaridade fuge da estrutura de seriação e elenca os objetivos de aprendizagem e os objetos de estudos. Fecharemos essa análise do DC-GOEM fazendo mais duas considerações a acerca da estruturação curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A primeira dela diz respeito a noção de recursividade que o DC-GOEM está propondo. Examinando o elenco dos objetos de conhecimento é possível perceber a repetição de alguns deles em objetivos de aprendizagem distintos; citamos aqui os objetos “Cidadania”, “Desigualdades Sociais”, “Etnocentrismo”, “Globalização”, “Movimentos sociais”, “Conferências Ambientais” e “Relativismo” que aparecem repetidos pelo menos três vezes cada. (GOIÁS, 2021, p. 464-496).

A segunda e última observação é sobre o conteúdo da componente curricular História existente no DC-GOEM. De um modo geral, os conteúdos clássicos de História estudados no Ensino Médio estão ali elencados (História Antiga, Medieval, Moderna, América, Brasil, Contemporânea, etc.). É importante ressaltar também a inserção de conteúdos interdisciplinares com apelo histórico no DC-GOEM, como por exemplo: "Cidadania", "Consumismo", "Cultura de Massa", "Cultura e Globalização", "Desigualdades Sociais", "Direitos civis, políticos e sociais", "Direitos Humanos", "Diversidade cultural em Goiás", "Ética e Moral", "Etnocentrismo", "Identidade Cultural", "Intolerância Religiosa", "Meios de Comunicação e Cultura", "Movimentos sociais", "Racismo", "Temas Decoloniais", e "Trabalho infantil". (GOIÁS, 2021, p. 464-496).

Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa Ensino Médio (DRC/MT-EM)

O “Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa Ensino Médio” (DRC/MT-EM), assim como os Documentos Curriculares do Distrito Federal e de Goiás, também não segue a lógica da seriação como na BNCC, etapa Ensino Fundamental. (MATO GROSSO, 2021, p. 220). Em relação a articulação entre as disciplinas esclarece o DRC/MT-EM que “a especificidade dos componentes curriculares também deverá estar presente, considerando que em alguns momentos o professor/a voltar-se-á para suas especificidades de formação. (MATO GROSSO, 2021, p. 209).

A estruturação da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está pensada na perspectiva de superar a ideia de as componentes curriculares trabalharem isoladamente:

A Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas se propõe a trabalhar de maneira interdisciplinar, transdisciplinar e integradora. É importante ressaltar que a interdisciplinaridade sempre foi um desafio e uma necessidade, as Orientações Curriculares de Mato Grosso (2012) elencaram a importância desse método para área de Ciências Humanas: (MATO GROSSO, 2021, p. 219).

O DRC/MT-EM da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não menospreza ou apaga a existência das componentes curriculares e suas particularidades:

Uma das características fortes da BNCC é o reforço a uma visão de área. Porém com isso não quer dizer que os componentes curriculares estão dispensados. Devemos sempre aferir as especificidades de cada componente devido às contribuições que cada um tem para os estudantes dessa etapa de ensino. (MATO GROSSO, 2021, p. 222).

O conteúdo curricular do DRC/MT-EM, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, está estruturado com as 6 Competências e as 32 Habilidades, originais da BNCC), 34 Habilidades específicas para a realidade do estado do Mato Grosso, mais os Objetos de Conhecimento; os conteúdos curriculares. Acompanham essa estruturação básica uma seção (coluna) denominada Habilidades Prévias em que são listados os códigos das habilidades do Ensino Fundamental correspondentes/correlacionadas às do Ensino Médio. (MATO GROSSO, 2021, p. 229-248). Abaixo está reproduzido um fragmento da organização gráfica do conteúdo curricular do Ensino Médio da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do currículo do estado do Mato Grosso:

Fragmento 2 – Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa Ensino Médio.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

HABILIDADES	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES PRÉVIAS
(EM13CHS101)	Tipos de fontes: escritas e não escritas; Cultura material	(EF01HI01)
Identificar, analisar e	e imaterial; A construção da História; Patrimônio	(EF01HI02)
comparar diferentes	Cultural; Educação patrimonial; Pré-História e	(EF01HI05)
fontes e narrativas	Primeiras Civilizações; A ancestralidade mato-	(EF02HI02)
expressas em diversas	grossense; Arqueologia brasileira e mato-grossense;	

linguagens, com vistas à	Mesopotâmia; África Antiga; Hebreus, fenícios e	(EF02HI06)
compreensão de ideias	persas; Civilização chinesa; Povos pré-colombianos; O	(EF02HI07)
filosóficas e de processos	processo histórico do Estado de Mato Grosso;	(EF03HI02)
e eventos históricos,	Diversidades de povos e culturas do Estado de Mato	(EF04HI08)
geográficos, políticos,	Grosso; Trabalho escravo e livre ao longo da história	(EF04HI08)
econômicos, sociais,	de Mato Grosso; Imperialismo e Neocolonialismo;	(EF06HI02)
ambientais e culturais.	Brasil República; Introdução aos estudos geográficos;	(EF01GE01)
(EM13CHS101.MT)	Conceitos básico de Geografia: Espaço geográfico,	(EF01GE02)
Identificar, analisar e	paisagens, lugares, territórios e regiões; Aspectos	(EF01GE03)
comparar diferentes	Teóricos Metodológicos da Geografia; A Ciência	(EF01GE03)
fontes e narrativas	Geográfica e a representação do espaço; Noções de	(EF02GE08)
expressas em diversas	orientação geográfica: a informação geográfica e a	(EF02GE09)
linguagens, com vistas à	cartografia; Linguagem, Pensamento, Cultura e Poder;	(EF02GE09)
compreensão de ideias	Estilos e gêneros de textos filosóficos; Filosofia e	(EF03GE06)
filosóficas e de processos	oralidade; Antropologia filosófica; Mitos, Filosofia,	(EF04GE05)
e eventos históricos,	Senso comum, Religião; Crítica da razão tupiniquim;	(EF04GE09)
geográficos, políticos,	Formas de conhecimento; Indústria cultural; A	(EF04GE09)
econômicos, sociais,	Revolução Industrial; Formação das Ciências Sociais;	(EF06GE08)
ambientais e culturais na	Surgimento da Sociologia como Ciência; A construção	(EF06GE08)
realidade de Mato	do pensamento antropológico; A Ciência Política;	
Grosso.	Estado moderno; A vida em Sociedade;	

Fonte: MATO GROSSO, 2021, p. 229.

Assim como o DC-GOEM, o currículo do Estado do Mato Grosso, de um modo geral, segue as orientações da BNCC. Merece destaque a “tradução/interpretação” que o DRC/MT-EM faz das Habilidades da BNCC para a realidade do estado do Mato Grosso (ver Fragmento 2 acima).

Em relação aos conteúdos de História estudados no Ensino Médio, o DRC/MT-EM traz um rol bastante expressivo. O elenco e o detalhamento do DRC/MT-EM é maior do que aquele existente no seu documento correspondente goiano. Os conteúdos interdisciplinares com apelo da História, como por exemplo: "Cidadania", "Consumo/Consumismo", "Globalização", "Desigualdades Sociais", "Direitos Humanos", "Diversidade cultural em Mato Grosso", "Etnocentrismo", "Identidade Cultural", "Intolerância Religiosa", "Meios de Difusão", "Movimentos sociais", "Racismo" e "Trabalho infantil", etc., também estão presentes no DRC/MT-EM; a lista desses conteúdos também é bem extensa. (MATO GROSSO, 2021, p. 229-248).

Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul - Ensino Médio

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa do Ensino Médio (CRMS-EM), na parte da formação geral básica, difere dos demais currículos do Centro-Oeste, pois adotou o paradigma da seriação; “1º ano do Ensino Médio”, “2º ano do Ensino Médio” e “3º ano do Ensino Médio”. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 19 e 262). Para além da seriação (anos), o CRMS-EM está organizado em Competências, Eixos Temáticos, Habilidades, Componente Curricular, Objetos de conhecimento e Sugestões Didáticas. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 262).

As Competências existentes no CRMS-EM da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são aquelas contidas na BNCC, e estão seriadas/divididas da seguinte forma: as Competências 1 e 2 estão alocadas no 1º ano. No 2º ano se realoca a Competência 2 e insere a Competência 3. As Competências 4, 5 e 6 foram alocadas no 3º ano. (veja as competências da BNCC na segunda página deste texto acima).

Os Eixos Temáticos do CRMS-EM da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas “foram definidos por meio das categorias propostas no texto introdutório dessa área da BNCC”; totalizam 6: “Tempo e Espaço”, “Território e Fronteira”, “Sociedade e Natureza”, “Política e Trabalho”, “Sociedade, Cultura e Ética” e “Indivíduo, Cultura, Política e Ética”. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 91). No 1º ano é trabalhado o eixo “Tempo e Espaço” e parte de “Território e Fronteira.” No 2º ano é trabalhado o restante do eixo “Território e Fronteira” e a totalidade de “Sociedade e Natureza”. Os eixos restantes - “Política e Trabalho”, “Sociedade, Cultura e Ética” e “Indivíduo, Cultura, Política e Ética” – são trabalhados no 3º ano.

Sobre as Habilidade esclarece o CRMS-EM: “foram organizadas nos três anos do Ensino Médio, considerando o grau de complexidade e a carga horária necessária ao seu desenvolvimento. São 31 Habilidades, assim distribuídas: 7 habilidades no 1º ano, 10 habilidades no 2º ano, e as 14 habilidades restantes foram para o 3º ano. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 94).

O CRMS-EM estrutura as áreas do conhecimento, na parte de formação geral básica “por meio da abordagem disciplinar correspondente a cada um dos componentes da área”. No caso da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas as componentes curriculares que compõe o CRMS-EM são as mesmas da BNCC; ou seja: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 259).

Os objetos de conhecimento referem-se aos conteúdos objetivos a serem trabalhados pelas componentes curriculares. O CRMS-EM que possui uma abordagem disciplinar, dividiu os objetos de conhecimento entre suas respectivas componentes curriculares. As ponderações sobre o conteúdo de História, matéria dessa pesquisa, serão feitas nos parágrafos finais desta seção.

Por fim, para encerrarmos essa descrição acerca das partes que estruturam o CRMS-EM, discorreremos agora sobre as “Sugestões Didáticas”. O CRMS-EM descreve que as sugestões didáticas são “práticas metodológicas que proporcionam aos professores orientações de estudo por área”. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 81), e completa: “as sugestões didáticas oferecem ao menos uma forma de materialização do conhecimento.” (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 82). A imagem abaixo ilustra a disposição gráfica da estruturação do CRMS-EM da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Competência específica 6, Eixo temático – “Indivíduo, Cultura, Política e Ética”, Habilidade MS.EM13CHS601:

Competência Específica da Área:			
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.			
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS - 3º ANO EM			
EIXO TEMÁTICO: INDIVÍDUO, CULTURA, POLÍTICA E ÉTICA			
Habilidades	Componente Curricular	Objetos de Conhecimento	Sugestões Didáticas
(MS.EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.	Geografia	Brasil e Mato Grosso do Sul na geopolítica mundial.	<p>Pesquisa e estudo de materiais culturais e científicos produzidos por indígenas e quilombolas, relacionando-os às vivências do cotidiano como hábitos, linguajares, objetos culturais, remédios caseiros, plantações, dentre outros, para conhecimento de outras culturas,</p> <p>Identificação e análise da relação do Brasil e de Mato Grosso do Sul com as demandas políticas, sociais, culturais e de protagonismo das diversas etnias/raças que formaram e formam o território brasileiro e o estado sul-mato-grossense.</p> <p>Produção de vídeos, para serem compartilhados no vlog da escola, promovendo ações que visem à redução das desigualdades étnico-raciais no país, considerando as noções próprias de justiça, igualdade e tolerância, valorizando e defendendo os direitos que cada indivíduo possui, independente de sua etnia/raça, cor, gênero ou orientação sexual.</p>
	História	<p>Indígenas e Quilombolas no Brasil e em Mato Grosso do Sul: período colonial até os dias atuais (século XXI).</p> <p>Povos Indígenas: Demarcação de terras e as políticas de Estado;</p> <p>Estudos étnico-raciais.</p>	<p>Pesquisa, em diversas fontes, sobre as relações étnico-raciais, para discussão e reflexão acerca de cota racial e outros aspectos, analisando o entendimento histórico, suas perspectivas de mudanças e permanências ao longo do tempo.</p> <p>Produção de cordel, a partir de um dos temas analisados para apresentação a toda a comunidade escolar.</p>

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 295.

Sobre os conteúdos de História habitualmente trabalhados no Ensino Médio o CRMS-EM não deixa nada a desejar; nele estão elencados os temas de História Antiga, Medieval, Moderna, América, Brasil, Contemporânea, etc.). Os conteúdos contemporâneos e com apelo interdisciplinares estão presentes na componente curricular de História; exemplos: “Direitos Humanos e Democracia”, “Fluxos migratórios no século XXI”, “Globalização e as fronteiras sociais”, “Imigração e refugiados no mundo globalizado”, “Movimento estudantil”, “O papel da mulher na sociedade”, “Políticas ambientais (nacionais e internacionais)”, “Questão

indígena: conflitos pela terra”, “Revolução agroecológica”, “Revolução verde”, e “Trabalho informal”. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 262-303). Chama atenção aqui o peso que o CRMS-EM deu a esses temas dentro da componente curricular de História. O destaque maior foi para a questão ambiental, é expressiva a quantidade de objetos do conhecimento relacionados a essa temática.

Considerações finais

O resultado desta investigação tangencia para algumas preocupações. A primeira delas versa sobre as possíveis consequências desse novo ensino das humanidades de forma interdisciplinar. O ponto de tensão aqui é a possibilidade de a História ensinada, nessa etapa da educação básica, centrar-se apenas no tempo presente. Os textos introdutórios dos Currículos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas examinados aqui são unânimes no reconhecimento de que o saber histórico é importantíssimo para se entender e ajudar superar as mazelas históricas, econômicas e sociais do Brasil. O ensino de história no país não pode esquecer essa função sócio-histórica.

A segunda preocupação diz respeito à noção de recursividade, currículo em espiral, etc. que pode quebrar lógica do aprendizado histórico, ou seja, eliminar o contraste/confronto recortes temporais; quer sejam esses recortes todos do passado ou entre o passado e o presente. Os currículos com maior apelo “sociológico” correm mais risco desse *presentismo*. (HARTOG, 2013).

A terceira e última preocupação diz respeito ao desafio da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de operacionalizar a interdisciplinaridade sem perder de vista a importância das particularidades das suas componentes curriculares, e não cair numa formação genérica e estéril. (THIESEN, 2013).

Por tudo isso, a avaliação e o acompanhamento do desenrolar do Ensino Médio da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tornam-se imprescindível.

Referências

BRASIL, MEC, CNE, CEB. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018b, Seção 1, p. 21-24.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso: 18/abril/2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília-DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18/abril/2022.

BRUNER, Jerome. *Sobre a teoria da instrução*. São Paulo: PH Editora; 2006.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em Movimento do novo Ensino Médio*. Brasília-DF, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-currículo-em-movimento/>. Acesso: 18/abril/2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio*. Goiânia-GO, 2021. Disponível em: <https://novoensinomediogoiano.educacao.go.gov.br/dcgoem/>. Acesso: 18/abril/2022.

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

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel. *Perspectivas em Educação Histórica: actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação - Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul - Ensino Médio*. Campo Grande-MS, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/institucional/publicacoes/>. Acesso: 18/abril/2022.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa Ensino Médio*. Cuiabá-MT, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado>. Acesso: 18/abril/2022.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e Possibilidades. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 591-614, maio/ago. 2013.

O SIGNIFICADO DO PENSAMENTO HISTÓRICO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Rosangela Gehrke Seger¹⁶³

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt¹⁶⁴

Resumo

O estudo será realizado a partir do pensamento histórico em sujeitos com deficiência, no ensino da história, com estudos a partir das leituras de Bodo Von Borries, Maria Auxiliadora Schmidt e Jörn Rüsen, abordando as questões dos saberes escolares, os imperativos didáticos e as dinâmicas sociais. Temos no Brasil muitos estudos direcionados a materiais didáticos e,

¹⁶³ Doutoranda em Educação, Servidora da Universidade Federal do Paraná - UFPR e Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR. E-mail rgseger@gmail.com.

¹⁶⁴ Professora Sênior e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH/PPGE/UFPR. Bolsista do CNPQ. Orientadora da Rosangela Gehrke Seger. E-mail dolinha08@uol.com.br.

historicamente, os livros didáticos, bem como as disciplinas didáticas. Os estudos das disciplinas estão muito presentes nas teses e dissertações acadêmicas e com grande circulação nos materiais didáticos. Neste trabalho será discutida a questão das pessoas com deficiência na escola a partir de análises e reflexões sociológicas, onde Rüsen comenta sobre a evidência de sempre se remeter com as reflexões da herança cultural tanto na conservação quanto na transmissão, sendo isto uma função essencial na educação em todos os sentidos da sociedade. As investigações procurarão entender de que maneira as pessoas com deficiência conseguem se relacionar com a questão da aprendizagem histórica, a partir do pensamento histórico. A forma pela qual se chega a uma conclusão a respeito do fenômeno investigado é, nesta área, no mínimo tão importante quanto o conhecimento em si, e os métodos usados para gerá-lo precisam ser definidos, compreendidos, discutidos e aprimorados para que se possa aplicá-lo a uma realidade empírica. Naturalmente, existem diferentes métodos, posto que a realidade se apresenta com fenômenos distintos e típicos, para os quais se necessita de abordagens metodológicas e técnicas articuladas às características dos objetos de estudo, na perspectiva de conhecê-los e compreendê-los. E com todas as leituras realizadas e as vivências com alunos com deficiência de forma inclusiva, como vamos olhar a cultura hoje dentro da escola, e como ficam então as disciplinas escolares para estes alunos, no qual na maioria dos casos é necessária uma adaptação, sendo que os professores não possuem formação específica para atuar com estes alunos.

Palavras-chave: Pensamento Histórico. Pessoas com deficiência. Educação Histórica.

Introdução

O historiador alemão Bodo von Borries, em seu livro publicado em 2018 – “Jovens e Consciência Histórica” – sugere algumas definições iniciais a respeito do que se compreende sobre a definição de disciplina: de que a maioria compreende o ensino da história apenas como parte da ciência histórica. Mas o autor insiste de que é uma natureza interdisciplinar constitutiva do ensino da história, que elege uma ponte entre a história, educação, psicologia e estudos culturais. Para ele, a aprendizagem deste tipo de conhecimento histórico tem que levar em consideração alguns pressupostos fundamentais. Um deles diz respeito às condições necessárias para uma aprendizagem efetiva da história, tais como o fato de que os novos insights precisam ser relacionados com os velhos, precisam conectar, positivamente, emoções e serem relevantes para a vida.

Já Schmidt apresenta a perspectiva de que é necessária uma ênfase no processo de aprender história, e que a aprendizagem irá fazer uma relação sólida dos conteúdos, sendo bastante específica com a aquisição dos processos do pensamento histórico, no qual os sujeitos aprendizes possam transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa, tendo como objetivo precípuo aprender a pensar historicamente (LEE, 2006).

Para que possamos ter um paradigma relacionado em nossas pesquisas acerca do ensino da história, e pensando no processo de ensino aprendizagem de estudantes com deficiência, precisamos elucidar questões pertinentes às relações entre o pensamento histórico e a formação da consciência histórica, fazendo assim uma articulação entre aprendizagem e o ensino da história.

Desenvolvimento

Uma educação com atitude inclusiva é antes de tudo, uma questão de direitos humanos, que se insere na perspectiva de assegurar o direito à educação das crianças, jovens e adultos, independentemente de suas características ou dificuldades. Neste sentido, o direito à educação requer acesso e permanência pautado em políticas públicas que estejam, efetivamente, destinadas a atender qualitativamente todos os alunos.

Em face da complexidade da exclusão, que marca a educação das pessoas com deficiência no Brasil, a busca por sua inclusão impõe um olhar cuidadoso e crítico, pois reverter o quadro de injustiças e de usurpação dos direitos historicamente negligenciados a essa demanda vai além da institucionalização legal, que define a educação especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Para a construção de uma educação inclusiva, saber quem é o aluno com deficiência e onde está inserido, parece um dos pontos de partida. Neste sentido, visto que não há análises sobre como ensinar os conteúdos do ensino da história para pessoas com deficiência na educação básica, no Estado do Paraná, este estudo preocupa-se com esta realidade no município de Curitiba. Entende-se que este alunado possui características individuais, sociais, culturais e educacionais que precisam ser levadas em consideração ao se propor uma educação que, de fato, busque a inclusão educacional.

E em relação a questão do direito à educação, sendo este um aspecto de muita relevância, pois a temática necessita ser discutida devido às subjetividades do direito, para que possamos legitimizar a participação do aluno público-alvo da educação especial em todas as ações previstas para o contexto do ensino da educação básica.

Em primeira instância temos os direitos sociais e a sua real importância para que tenhamos uma efetivação da nossa cidadania. Segundo a definição descrita no dicionário Michaelis,

O que é justo e conforme com a lei e a justiça. O que define as relações das pessoas em sociedade, e as submete à sua ação. *De direito:* com justiça, em virtude da lei, legitimamente. *Em direito, em bom direito:* conforme as

regras do direito, da equidade ou da justiça. *Constitucional*: ramo do direito público interno, que trata da organização política do Estado, da sua forma de governo, dos poderes que o constituem, suas funções e atribuições, bem como dos direitos e deveres essenciais do cidadão. (MICHAELIS, <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-s-portugues&palavra= Direito>. Acesso: Janeiro/2021).

E conforme Cury (2002) relata que não se constrói o direito da noite para o dia e sim temos uma história com fundamentos legais que dão amparo para a referida legitimação. Segundo Bobbio,

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades que chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar. (2004, p.69)

Quando descrevemos sobre os direitos à educação, relacionamos com à cidadania uma vez que é por meio da educação, que as pessoas são preparadas para atuar em sociedade, exercendo assim sua cidadania. O autor menciona que os direitos do homem estão intimamente ligados a democracia e a paz. Sendo assim estes direitos estão ligados ao reconhecimento e a proteção dos direitos do homem, bases estas das constituições democráticas, e a relação da paz está intimamente ligado a proteção dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional.

Temos a questão que é tratada a partir de períodos em que o reconhecimento do outro como cidadão de direitos enfrentou a convivência com a escravidão, com a ausência de direitos sociais, com a limitação dos direitos políticos e civis, que existiam somente na lei. Ao mesmo tempo, essa cidadania excludente não impedia a existência de uma cidadania ativa, que pode ser exemplificada pelos movimentos abolicionistas e de resistência à escravidão, pelas revoltas sociais do Império, pelo movimento dos trabalhadores da década de 1920.

O direito à educação permite a adultos e crianças marginalizados a integração na sociedade. Possibilita, também a difusão da democracia, dos direitos humanos e da proteção do meio ambiente, valores cruciais no mundo contemporâneo. Em referência ao direito, lembra-se que a efetividade do direito à educação e suas repercussões beneficiam reciprocamente o indivíduo e a coletividade. Com isso os interesses particulares e públicos,

se definem e se fundem também, da mesma forma que os interesses locais, regionais e nacionais.

Com relação ao dever do Estado, não encerra só no oferecimento e financiamento da educação, ele tem o dever de promover e ter disponível todos os meios necessários do direito acessível, adequando então as necessidades sociais e com adaptações as necessidades especiais do sujeito.

Temos também que tem bem esclarecido que existe uma diferenciação em Direito à Educação e Direito na Educação e conforme Ranieri descreve temos a descrever que Direito à Educação (gênero) é um direito a prestações positivas materiais, de custo social. Ou seja, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; o ensino fundamental na língua materna das diversas comunidades indígenas; atendimento educacional especializado as pessoas com deficiências; oferta de ensino noturno; atendimento ao educando no ensino fundamental, dentre outros direitos previstos na legislação brasileira. São essencialmente direitos de promoção e proteção, realizados mediante ações positivas. E descrevendo então sobre o Direito na Educação que na verdade é um desdobramento no campo da educação e que temos a liberdade em relação a educação entre elas a questão do aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gestão democrática do ensino público; o ensino religioso facultativo; a autonomia universitária.

Desde muito tempo no Brasil, a partir da história da educação brasileira que se fala na questão do direito à educação, como uma das obrigatoriedades escolares, sendo assim um dos direitos e deveres do Estado em cumprir, pois torna-se uma questão totalmente ligado ao exercício de cidadania política, pois educação é um direito de todos.

Todas as questões descritas sobre direito à educação fecham um período, recuperando assim a partir da promulgação da Constituição de 1988 à obrigatoriedade escolar em nossa legislação educacional brasileira, sendo então recuperado o direito público subjetivo que desde a década de 30 está esquecido e abandonado.

Constata-se na história da educação especial brasileira que a educação das pessoas com necessidades especiais é um fenômeno recente em nosso país sendo que, até 1930, preponderava o atendimento visto como assistencialismo e filantropia.

Nos anos 80, com o processo de redemocratização do país, ocorreram reformas importantes no sistema educacional, comprometidas com a universalização do acesso e com

a democratização do ensino básico e público. Nesse contexto configura-se a discussão do campo da educação especial.

Sendo o direito à educação, um direito público subjetivo, entende-se que a educação é um dos direitos fundamentais do homem, sendo ela reconhecida na Constituição Federal (BRASIL, 1988), sendo o primeiro e mais importante dos direitos sociais, sendo que por meio da educação que as pessoas adquirem seus conjuntos de bens e serviços que temos na sociedade, sendo que é em decorrência dela que se tem um desenvolvimento social. Na Constituição de 1967 no Art. 168 já afirmava a educação como um direito de todos e dever do Estado. Mas neste momento a educação não tinha nenhum instrumento de exigibilidade.

A Constituição de 1988 é um marco significativo na questão dos problemas relativos à educação brasileira, pois nele temos a questão das diretrizes, princípios e normas que destacam a importância do tema estudado e que merece. O direito à educação é apresentado no Art. 6º e discutido, em especial nos artigos 205, 206 e 208, conforme segue a seguir:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento

da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A CF 1988 além de afirmar o direito público da educação para todos, registrou no **art. 208** como dever do Estado com a educação, mediante a garantia do atendimento educacional especializado, para os portadores de deficiência¹⁶⁵ preferencialmente na rede regular de ensino e também acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, onde entende-se que seja o ensino Superior.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2006), no seu artigo 58, a Educação Especial, é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência. Em seu artigo 59, inciso I, II, III e IV da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2006) esclarece que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência. Pode-se verificar que a nova LDB no que tange ao tema da educação especial mostra-se mais específica do que a primeira Lei, mas que reduz a educação especial apenas no âmbito escolar. A legislação fala da inserção do aluno na sociedade, mas as Leis são deficitárias quanto a obrigação e a participação da família junto à escola. Se o aluno considerado normal necessita da integração da família com a escola para que o ensino esteja melhor alicerçado, fundamentado e íntegro para inseri-lo de maneira salutar na sociedade então se torna indispensável a participação e a conscientização da família do portador de necessidades especiais nas atividades escolares.

¹⁶⁵ Nomenclatura utilizada conforme documento original.

Assim como com os objetivos da “Educação para Todos” e com a LDBEN 9.394/96 que prevê a oferta de educação “preferencialmente” na rede regular para pessoas com deficiência, a oferta de serviços de apoio especializado na escola regular e restringe o atendimento em classes e/ou escolas especializadas aos alunos cuja deficiência não permitir sua integração na rede regular. Cabe também a verificação se a Meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado por meio da Lei n.º 13.005/14, que trata da educação inclusiva está permitindo o acesso da pessoa com deficiência, o qual se caracteriza muito mais do que a presença física a permanência, qualidade, garantia e reconhecimento. Também foram utilizados referenciais da Educação Superior e de Avaliação de Políticas.

No campo da inclusão escolar das pessoas com deficiência, o desafio é responder se o Brasil tem dado respostas efetivas às orientações expressas nos marcos legais, se mudanças são reconhecidas, se as avaliações estão integrando-se às políticas públicas, identificando os impactos e efeitos nas condições de vida dos beneficiários.

A construção de sistemas educacionais inclusivos que atendam realmente as especificidades de todos os alunos ainda é um sonho a ser conquistado. Após 2003, tivemos no Brasil grandes avanços relacionados aos fundamentos legais que contemplam a área da Educação Especial. Pode-se relacionar ao conjunto das legislações instituídas o amparo para a formulação de políticas educacionais focadas às demandas do público-alvo envolvido.

Em suma as políticas públicas de inclusão assumem uma certa ambiguidade quanto as responsabilidades dos sistemas de ensino, ora mostram avanços no cumprimento dos compromissos assumidos em Salamanca, ora registram a inclusão no Brasil, ainda como um processo de adaptação e evolução.

Para tanto, com relação a questão política, temos ainda que levar em consideração a Lei de Diretrizes e Bases (ou apenas Lei da Reforma Educacional) de 1971¹⁶⁶, texto este que traz legalmente escrito durante este período em que os direitos civis foram sonogados com maior intensidade pelo regime autoritário das décadas de 60 e 70, e que continha a devida expressão “preparo para o exercício da cidadania” (FURMANN, 2006), onde esta expressão teria como objetivo a educação.

Assim, pretende-se compreender a partir deste histórico, como que foi recepcionada, ou não, a questão da cultura política democrática proveniente do regime constitucional de 1988, fazendo assim a devida relação da pessoa com deficiência e o ensino da história.

¹⁶⁶ Para alguns autores a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 não pode ser nomeada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas deveria de ser nomeada de Lei da Reforma Educacional.

Assim, é importante destacar que temos que após toda esta análise política que temos uma questão de cidadania do estudante imbrincada neste contexto, e que este é um vínculo jurídico entre o indivíduo e o Estado. Temos para destacar neste assunto o ponto de vista do antropólogo Roberto DaMatta, e que segundo ele a cidadania é vista de forma singular, diferente da tradição política ocidental. “O cidadão é a entidade que está sujeita à lei[...]”. (DAMATTA, 1991, 88, IN: FURMANN, 2006, 54).

Segundo Marshall, ele nos descreve sobre uma questão importante com relação a ideia de cidadania como um construto de igualdade política associada à liberdade, que não é de nossa cultura brasileira. E que com isso ele quer nos trazer que a igualdade é uma posição livre de privilégios e com isso, torna-se inferior, sendo que a questão de cidadania não é levada para a prática. E o que precisamos levar em conta e encaminhar para discussões de que existe uma inversão no sentido de cidadania, e que precisamos observar a historicidade e a realidade social a fim de entender o significado de cidadania na forma da realidade.

Segundo Arroyo, que traz em sua coletânea de textos *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? (1993)*, destaca o problema da exclusão de grupos sociais da cidadania outorgada pelo Estado. Para o autor a cidadania liberal exclui as camadas e não se encaixa numa perspectiva em uma nova noção de cidadania popular. Partimos, portanto, da construção de Arroyo, que considera possível à formação de uma nova experiência de cidadania popular, a partir da cultura vivida do povo.

Pensando na questão da educação, a escola tem um papel importantíssimo na questão de discutir a temática de cidadania e com isto formar o cidadão, sendo esta uma questão urgente.

Em se tratando a respeito da Aprendizagem Histórica, temos que pensar no nosso sujeito de que ele precisa conhecer e aprender história e com isto ter uma grande capacidade de abstração, uma vez que estamos tratando de pessoas com deficiência, especificamente a baixa visão.

Segundo Rüsen, em seu livro “Aprendizagem Histórica livro fundamentos e paradigmas “(2012) diz que a aprendizagem,

[...]é constante, por isso sujeito a mudanças, correções, suplementos ao longo de toda vida [...] (p12), [...] a aprendizagem histórica se trata de um processo coerente de operações mentais e cognitivas com desenvolvimentos visíveis [...] Processo de aprendizagem básico e fundamental, em que toda aprendizagem organizada é baseada nesta natureza e define todas as possibilidades e limites (p. 73).

[...] pode ser descrito como segue: o estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontra-se nas necessidades de orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando desconcertantes experiências temporais. Portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente[...] (RÜSEN, 2011, p.44)

Rüsen nos traz em suas leituras de que a motivação para a aprendizagem histórica vem de uma necessidade que o sentido do sujeito, gera em suas necessidades quando os indivíduos vivenciam experiências temporais perturbadoras, então, o aprendizado de histórico é colocado em andamento somente a partir do momento que o indivíduo vivencia experiências relevantes do presente, a falta dessa orientação leva o indivíduo a assumir uma visão questionadora do passado, avalia o potencial experimental da memória histórica, a seguir, correlaciona o passado de acordo com as perspectivas questionadoras, então a experiência do passado poderá se transformar em experiência histórica específica, tornando-se conteúdo próprio do ordenamento mental do sujeito. (2011, p.44)

Uma vez que essa apropriação da aprendizagem ocorre por meio da interação, do conhecimento histórico, a aprendizagem histórica seria, entretanto, parcial, quando é considerada apenas um processo cognitivo.

Para Rüsen (2011) dificilmente os processos concretos de aprendizagem podem ser decifrados empiricamente por terem um caráter abstrato, mas, pode-se recorrer a diferenciações tipológicas ao aprendizado histórico tendo a didática como componente norteador, e desta forma organizar tipologias do aprendizado histórico, que poderão agir como instrumentos para a investigação e a apreciação de processos concretos de aprendizado.

Ao reafirmar a consciência histórica como uma questão da aprendizagem, Rüsen (2012) coloca novas questões do ponto de vista conceitual e de elaboração histórica. E que quando vamos fazer tal investigação empírica, onde irá demandar uma operacionalização de investigação na perspectiva Heurística, Analítica e Interpretativa. Na perspectiva Heurística, ela significa que uma teoria da aprendizagem histórica necessita de investigações que sejam observados a questão dos enunciados da consciência histórica, identificadores e possibilitadores dos desempenhos da aprendizagem histórica. Na perspectiva Analítica indica que uma teoria da aprendizagem histórica destaca os critérios e as categorias necessárias às investigações do material a ser analisado com base em seus enunciados, material este a ser estudado a partir dos conteúdos de história. E por fim temos a perspectiva Interpretativa, onde ela parte da teoria da aprendizagem histórica que consiste, assim, em obter empiricamente, a

partir de informações das fontes, os contextos temporais com os quais a pergunta histórica pode ser respondida.

Considerações Finais

Para tanto, o ensino de história deve, além de contribuir para o bem comum, não somente ser capaz de argumentar o cuidado e reconhecer a humanidade dos outros, mas a educação histórica deve investir na capacidade dos estudantes trabalharem conjuntamente considerações de justiça ou moralidade e trabalhar as diferenças. Esta poderá ser a parte mais complicada do ensino da História e mais sujeita a manipulação.

Na perspectiva da Educação Histórica com relação a **Interpretação** é um conceito considerado por Peter Lee como de “segunda ordem”. Para esse autor, conceitos de segunda ordem são os conceitos que se referem à natureza da História. Além da interpretação, para esse historiador, a narrativa, o relato, a explicação, a compreensão e a consciência histórica são alguns dos conceitos considerados próprios da epistemologia da História.

Segundo o autor, é importante investigar as ideias das crianças sobre os conceitos epistemológicos, pois se elas apresentarem ideias pouco elaboradas sobre a natureza da História o professor deverá intervir, caso isso não ocorra essas ideias manter-se-ão, e isso poderá comprometer o desenvolvimento do pensamento histórico dessas crianças. E em se tratando dos estudos a serem realizado com as pessoas com deficiência devemos ter mais atenção e uma melhor interpretação de suas ideias com relação as narrativas históricas.

Referências

BRUNO, M. M. G. **A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>>. Acesso em: 12/08/2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Nova Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

BORRIES, Bodo von. **Jovens e Consciência Histórica**. W.A Editores, 2018, Curitiba.

CAIADO; K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. **Programa Educação Inclusiva**: Direito à Diversidade, uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. 31ª Reunião da ANPED, 2008.

CAIADO, K. R. M. Práticas pedagógicas: a diversidade na escola inclusiva. In: PERES, E.; TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; BONIN, I. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura**. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 03, p. 1.

CASTRO, Sabrina Fernandes. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. nº 116, p. 245-262, julho, 2002.

FURMANN, Ivan. **Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária-Pr**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE/UFPR. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2006.

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

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. [Trad. Meton Porto Gadelha]. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

RANIERI, Nina. **Educação Superior, Direito e Estado: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96)** São Paulo: Edusp, 2000.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas**. Curitiba: W.A editores, 2012.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Competências do Pensamento Histórico**. Coleção Educação Histórica. Volume 2, Curitiba, Editora W.A editores, 2020.

OS USOS DA MEMÓRIA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NAS CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADE

Geovane Gonçalves de Oliveira^{167*}

Maria Auxiliadora Schmidt¹⁶⁸

Resumo

O trabalho aqui apresentado é resultado das leituras referente a memória e teoria das histórias em quadrinhos, onde busca estabelecer relações entre os dois, e demonstrar através de exemplos de algumas obras desta categoria, que exemplificam como a memória tem um papel importante na construção de identidade através desta modalidade de narrar história de maneira

^{167*} Mestre, UFPR-LAPEDUH, geovane.g.oliveira2013@gmail.com

¹⁶⁸ Doutora UFPR-LAPEDUH dolinha08@uol.com.br

sequenciada, e demonstrar como esta linguagem auxilia no ensino de jovens, na identificação das múltiplas identidades.

Palavras chave: História em quadrinhos; Memória; Identidade.

Introdução

O presente artigo busca por meio de estudos das histórias em quadrinhos, mostrar sua relação com o imaginário popular e com a construção de uma memória coletiva de certos personagens e aspectos, estabelecendo uma formação de identidade. Ele é um recorte da Dissertação de Mestrado realizado no programa de Pós Graduação em Educação da Unicentro. Atualmente tem sido desenvolvido um pouco mais na tese de doutorado com o título provisório de “As narrativas difíceis do interior do Paraná: Questões para a aprendizagem e o Ensino de História vinculado ao LAPEDUH (Laboratório de Educação Histórica), na Universidade Federal do Paraná.

As histórias em quadrinhos estão em uso, como conhecemos nos dias de hoje, desde 1896, com o personagem The Yellow Kid. Como conta Luchetti (2000, p.2) em seu artigo O menino amarelo: o Nascimento das histórias em quadrinhos. Nesta época criou-se uma relação entre a história em quadrinhos e as crianças. Chamados de Comics por terem começado com histórias de tom humorístico e sem uma história muito complexa. Com o tempo a ideia destas histórias foi mudando e moldando outros ideais, sendo conduzidos conforme seu contexto histórico.

Este artigo busca ideias e simbolismos culturais em alguns dos personagens conhecidos como super-heróis, entre outros tipos de histórias em quadrinhos. Como fala SILVA (2011, p. 2), os super-heróis apareceram na forma como são conhecidos hoje em 1938 com a criação do Superman. Estes seres messiânicos possuíam poderes, ideais e uma moral acima do humano. Eram retratados como humanos perfeitos e dotados de altruísmo elevado, seu surgimento é anterior a Segunda Guerra Mundial. Representa o valor e a memória que as pessoas queriam que as crianças tivessem, e criaram um personagem anti-guerra. Como veremos no decorrer do texto, estes ideais e personagens foram sendo alterados e reorganizados, conforme se configurava o contexto vigente.

Neste artigo a ideia de memória também é trabalhada, e como ela conversa com os quadrinhos. Estes personagens elencados no trabalho demonstram como uma memória deles cresce e se desenvolve ultrapassando os quadrinhos, sendo conhecidos por pessoas que não são os leitores usuais. A memória neste caso é construída por uma repetição de temas, estes que são facilmente identificáveis por pessoas comuns.

Uma das principais metas deste trabalho, é trabalhar com os conceitos de memória presentes na obra de Jaques Le Goff e aliá-la, com os conceitos de símbolos presentes nas ideias de Geografia Cultural de Paul Clavau, e compreender como a memória e o uso de determinados símbolos, podem fazer parte de uma memória coletiva sobre determinados assuntos, e com eles representarem uma ideia, através da simbologia ligada aos personagens.

Essa simbologia, representando uma ideia, pode desenvolver, como veremos nas páginas a seguir, uma identidade, fruto do acúmulo de experiências pertencentes ao campo da memória.

Desenvolvimento

A memória e a identidade coletiva

Neste artigo trabalharemos com a ideia de memória, como é relacionada com grupos entendem os quadrinhos, e como estes são mecanismos e ferramentas de conservar a memória. Mas primeiro, por memória entende-se, como explica Jacques Le Goff (1990, p.423):

a memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas.

O uso desta memória como ferramenta seletiva do que lembrar e esquecer, permite que o indivíduo observe acontecimentos passados e remonte de sua maneira. E essa relação de troca entre o indivíduo e a memória mostra muito sobre a construção dela. A pessoa que for construí-la tem duas maneiras de fazê-la, primeiro, existe o lembrar individual, que acontece de maneira voluntária ou involuntária, este indivíduo lembra e esquece-se de coisas todos os dias, a problemática mora na questão se ele teve papel nisso ou não. Já a memória coletiva, surge quando esse indivíduo pertence a um grupo, e este coletivo decide o que lembrar e esquecer.

A memória coletiva é construída, e essa construção se deve a um sentimento conjunto de um grupo de pessoas sobre determinado acontecimento ou indivíduo. Este sentimento geralmente está ligado ao orgulho nacional ou alguma atividade cultural destes grupos. Para que este sentimento aflore na memória destas pessoas, uma construção e repetição de uma memória fazem com que seja memorizada mais fácil. Cabe aí dentro desta memória o que lembrar e o que esquecer, quando pertence ao coletivo.

A memória coletiva constrói sentimentos de pertencimento que estão inteiramente ligados a identidade, tanto individual quanto conjunta. Sobre a identidade individual, BAUMAN explica que:

“Identidade” significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular — e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar. E, no entanto, a vulnerabilidade das identidades individuais e a precariedade da solitária construção da identidade levam os construtores da identidade a procurar cabides em que possam, em conjunto, pendurar seus medos e ansiedades (...) (BAUMAN, 2003, p. 21).

A identidade do grupo também mantém essa singularidade dos demais, este grupo é visto e se manifesta com sua própria identidade cultural. Como cada grupo desenvolve essa identidade, faz com que sua memória seja definida. A formação de grupos cria uma coletividade cultural, trabalhando em conjunto com sua maneira de se ver no mundo, a cultura que para Rüsén “é uma maneira do homem dar sentido à natureza”. Essa busca por sentido coletivo cria grupos específicos que interpretam e reinterpretam a cultura a sua maneira.

Esse interpretar mostra a posição que este grupo de indivíduos ocupa no espaço em relação à natureza. As várias manifestações que ocorrem podem gerar as mais variadas figuras de interpretação, o ser humano, quase que involuntariamente, vai olhar para dentro de sua cultura e manifesta, neste caso, em forma de histórias em quadrinhos. Essa representação do cotidiano transforma as produções coletivas de identidade, em resultados de memória.

Como resultado de uma identidade individual, que se relaciona com o coletivo, temos a chamada memória coletiva. Ela perpassa por todos os indivíduos do grupo, fazendo com que cada um tenha uma memória sobre determinado objeto. Como por exemplo, nos quadrinhos temos a ideia do superman, a consciência ligada a memória pessoal de alguém que consumiu algo desse personagem a vida inteira, leu todas as edições, viu todas as animações e filmes, vai ser diferente de uma pessoa que somente conhece o símbolo, mas ambas têm uma memória relativa a mesma coisa, e a interpretam como tal. Entendemos que aquilo faz ou não sentido para sua vida prática, esse entender a natureza a partir da história em quadrinho torna esta leitura um exercício cultural.

Esse conjunto de identidade e memória coletiva caminha juntos na criação e consumo de histórias em quadrinhos. A memória afetiva que cada indivíduo estabelece com determinada obra, molda e representa sua identidade. Um coletivo agindo e lembrando-se da mesma coisa, relaciona estas pessoas àquele personagem, e nessa memória que se transforma a cada leitor, cria algo novo, uma nova interpretação de algo já antes posto. Mostrando assim,

a memória coletiva como fator condutor de uma cultura mais ampla, que foge algumas restrições culturais postas geralmente em tais práticas.

Símbolos como mecanismo da memória

Os símbolos são parte fundamental das histórias em quadrinhos, é com eles que transformamos um simples desenho em uma narrativa em quadrinhos, com os símbolos podemos nos orientar na história e entender o que está acontecendo. Com toda a simbologia, própria dessa arte, uma convenção silenciosa é criada, sem muito esforço entendemos que um balão pontilhado são pessoas cochichando, um espinhado é um grito, dominar esses símbolos e seus significados são parte fundamental de toda a experiência que é ler uma HQ. Símbolos são algo cultural do ser humano, é sua especificidade, como fala Leslie White (1955. ([Ed. bras., p.180.].

“Toda cultura depende de símbolos. É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Sem o símbolo não haveria cultura, e o homem seria apenas animal, não um ser humano.... O comportamento humano é o comportamento simbólico.”

O ser humano então começa atribuir valor a vários símbolos, e deles criaram um sentido mais amplo, que os ajuda a compreender melhor uma ou outra cultura, e de certo modo até a própria. Esta orientação de símbolos coloca sentido e diferentes tons em uma conversa escrita sem necessariamente explicar qual é este tom, e dão todo um significado para a história em quadrinho:

De acordo com Ferreira (2012):

As histórias em quadrinhos são uma forma de demonstração de imagens em arte que coliga textos escritos e figuras animadas com o intuito de narrar histórias dos mais variados tipos. (FERREIRA, 2012, p.14).

E alguns exemplos de símbolos corriqueiros, que são facilmente identificáveis, que auxiliam a história ser contada, sem precisar de ajuda sonora, e algumas vezes até sem texto.

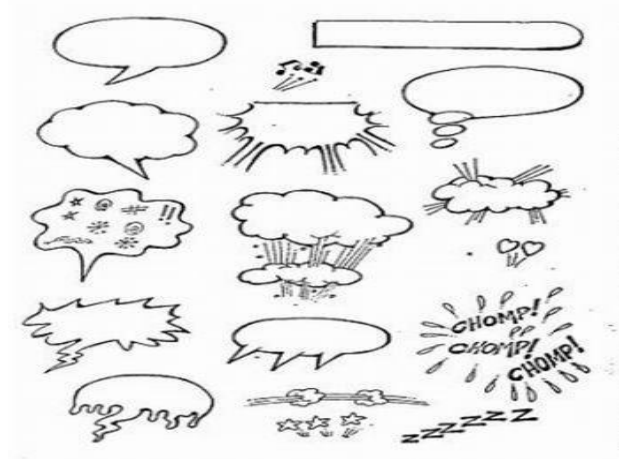


Imagem retirada do Portal Da Educação.

Esse uso dos símbolos, contribuem para a construção da HQ, mas ela mesma cria símbolos próprios. Estes símbolos que estão na imagem acima, são normalmente utilizados e de maneira sequencial dão sentido a história, contando sempre da esquerda para a direita no ocidente e da direita para a esquerda no oriente (mangás). Isso já estabelece algo ligado a memória, mesmo tendo um caráter técnico, é importante ressaltar como estes símbolos estão diretamente ligados as HQs, e que romper com este sistema, mesmo que em muitos casos traz uma ruptura atrativa, causa estranhamento, e logo quando pensamos em HQs, ligamos a estes símbolos. O uso de símbolos ajuda a manipular o sentimento do leitor, ao compreendê-los, ele está aberto a uma grande gama de sentimentos, e a leitura, orientada vai ajudá-lo a entender o que acontece com estes personagens.

Pois bem, compreendendo os símbolos técnicos e culturais dos quadrinhos, o leitor é levado a conhecer esta história, logo cada história cria seus próprios símbolos, estes que estão ligados a memória. Essa memória em conjunto com o símbolo, pode estar ligada a memória do autor em seu quadrinho, ou da memória afetiva presente naquele que consome.

Por exemplo, quando o autor está se utilizando de fatos, que despertam sua memória de algo que aconteceu com eles mesmos como em Persépolis de Marjane Satapri, que conta sua própria história, baseando em sua memória pessoal para contar sua vida da infância a juventude, passando pelo início do Irã e pela revolução Islâmica. Outro exemplo de quadrinho que faz uso disso e cria sua própria simbologia, e que também é fruto de uma memória, é o clássico dos quadrinhos “Maus, a história de um sobrevivente” do sueco Art Spiegelman, que narra a luta do seu pai contra o Holocausto na 2ª Guerra Mundial. O simbolismo mais evidente está nas escolhas de como contar esta história, pois em Maus, os judeus são retratados por ratos, e os nazistas como gatos, e cada nacionalidade e personagem da 2ª guerra ganha sua

representação antropomórfica. Nestes dois casos se evoca a memória do autor ou alguém ligado ao autor, os símbolos utilizados são elaborados com o intuito de explicar algo, deixar o simbolismo aberto a interpretação, que os guiem pela própria memória, para que o leitor entenda a mensagem que querem passar e pelo que passaram. Toda a relação na história do enquadramento, dos animais escolhidos, ou como no caso de Persépoles, a posição de cada personagem, cada roupa que ela usa, está em prol da história, fazendo que os leitores viagem pelas lembranças desses personagens, entendendo suas motivações e percepções daquele período fazendo assim que esses quadrinhos se tornem uma produção social da memória.

E sobre isso, CHAUI afirma que,

a cultura é a capacidade de decifrar as formas da produção social da memória e do esquecimento, das experiências, das ideias e dos valores, da produção das obras de pensamento e das obras de arte e, sobretudo, é a esperança racional de que dessas experiências e ideias, desses valores e obras surja um sentido libertário, com força para orientar novas práticas sociais e políticas das quais possa nascer outra sociedade. (CHAUI, 2006, p.8).



Persépolis de Marjane Satrapi Maus, a história de um sobrevivente Art Spiegelman,

Quanto à memória daquele que consome, serão expostos casos dos quadrinhos que obtiveram um impacto social, com ideias políticas e revolucionárias. Estes estão ligados a memória através de símbolos também. Diferente dos exemplos anteriores estes não estão ligados a algum acontecimento, ou são frutos de alguma vivências dos autores, eles são basicamente histórias para entreter, e seu público alvo são as crianças e adolescentes, isso não deixa que sejam um poderoso vínculo com mensagens e ideais. Seu uso na memória foca mais na relação afetiva das pessoas com estes símbolos, eles já são criados com o intuito de educar e transmitir uma mensagem, como o exemplo do Superman, que foi criado em 1938 como um

símbolo de esperança, período pré - Guerra. Essa criação, fora do intuito mercadológico, teve essa vontade de inspirar um sentimento patriótico e esperançoso, neste caso o próprio personagem se torna um símbolo. Como também podemos observar nos quadrinhos da Mulher-Maravilha, ela simbolizava movimentos em prol das mulheres, que buscavam mostrar uma mulher forte e independente, este é outro caso onde a personagem simboliza uma ideia, que passa pela memória de geração para geração. Como uma ideia estes personagens tem o papel de criar uma relação com o presente, e simbolizarem e representarem algo. Logo, atitudes e histórias remetem a alguma memória, coletiva e individual.

O símbolo já foi tema de inúmeras histórias em quadrinhos, como algo que transcende o homem, como aquilo que implanta uma ideia e essa ideia representa algo. Temos aqui um exemplo, de movimentos que foram inspirados em alguma HQ, esse exemplo é tão forte que muitas pessoas conhecem o símbolo, mas dificilmente associam a obra de origem, e sim no que ela significa. Esta obra é V de Vingança, de Allan Moore, que se passa em uma sociedade distópica onde o vigilante V é um revolucionário que busca destruir o estado, esse símbolo de revolta do povo contra o estado é tão grande, que hoje a máscara do personagem, inspirada em Guy Fawkes, (soldado britânico morto em 1606), marca presença nas mais variadas manifestações e movimentos revolucionários.

A inspiração em tal personagem histórico toma corpo como um personagem de HQ, logo essa memória ligada à revolução, que muitos atribuem ao personagem é tornada uma memória coletiva, todos interpretam o V a sua maneira, dependendo do seu contato com ele, mas todos partem de um mesmo ponto, o próprio personagem. Neste caso o quadrinho associa logo a uma ideia, e as pessoas buscam a inspiração em tal obra, esta obra fala e contribui com a cultura, a confecção de símbolos, como determinados ideias entra nessa concepção, que cultura é atribuir sentido a símbolos. Estes símbolos no caso do V falam por si, e assim entramos em outra ideia de cultura, como a capacidade de decifrar estes símbolos

Sobre essa ideia que a literatura inspira, neste caso os quadrinhos, CHAUI, também da sua contribuição ao falar de cultura:

a cultura é a capacidade de decifrar as formas da produção social da memória e do esquecimento, das experiências, das ideias e dos valores, da produção das obras de pensamento e das obras de arte e, sobretudo, é a esperança racional de que dessas experiências e ideias, desses valores e obras surja um sentido libertário, com força para orientar novas práticas sociais e políticas das quais possa nascer outra sociedade. (CHAUI, 2006, p.8).

Alguns exemplos dos quadrinhos orientando novas práticas sociais e políticas:



V de Vingança Allan Moore.1982 Manifestante do Rio de Janeiro. 2013

Todos esses personagens citados, Superman, Mulher maravilha e o V, podem ter suas características próprias, mas eles se encontram, quando os personagens fogem das suas histórias e seus símbolos fazem sentido para a população, tornando-se memória. Sobre sentido podemos entender aquilo que foi dito por Jörn Rüsen (2014, p. 180).

Sentido é a quinta-essência de interpretação humana do mundo e de si mesmo. Os seres humanos precisam interpretar seu mundo e entender a si mesmos em relação com outros para poder viver. Esse feito interpretativo faz do mundo e do ser humano uma formação de sentido que, enquanto quadro orientador, torna o sofrimento compreensível e determina o agir.

Esse pensar e agir, enxergar símbolos e significados, que se configuram em cultura, é o que faz parte constituinte do ser humano, como ele molda e se enxerga nesta cultura nestes símbolos, é o que trás o reconhecimento daquilo que o cerca. Agora buscar sentido e inspiração nestas obras, entender toda a simbologia de histórias que querem contar um fato, ou inspirar algum sentimento, tornando-se algo que transpassa a HQ, e está totalmente intrínseco na memória e cultura popular, podendo ser reconhecido até por aqueles que não leram e não atribuem um sentido imediato, mas sendo uma forte agente na construção de identidade política e social.

Construção de identidade nas HQs dentro da educação.

Sobre identidade voltamos as palavras de BAUMAN, que fala que “Identidade” significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular — e assim a procura da

identidade não pode deixar de dividir e separar”. Seguindo esta ideia previamente posta, entendemos que identidade é ser diferente. Culturalmente a identidade gera uma divisão, uma separação. Inclusive uma cultura coletiva está sujeita a interpretação.

A identidade é aquilo que torna o indivíduo único, é sua impressão social. Ela é fruto das inúmeras vivências acumuladas, um conjunto de pessoas e acontecimentos que a formam como é sendo assim a identidade fruto da memória do passado. Esse acumular não acontece só com aquilo que é propositalmente aprendido, palpável, mas aquilo também que o indivíduo lê em HQs, a identidade neste caso está em uma busca por representação, por identificação.

Mas primeiro, vamos entender como funciona a formação de uma identidade, ligada a memória. Como vimos na primeira parte deste artigo, a memória coletiva constrói uma identidade coletiva, um mesmo grupo que se identifica individualmente com o coletivo, que entende os símbolos, participa das convenções, e cria uma temporalidade e lembranças, sente orgulho do passado e se identifica com aquele grupo. Uma vez que estão ligados a uma memória única, estes absorvem conhecimentos desta fonte, são educadas indiretamente pelas HQs, a maneira como um personagem se comporta é fruto de um comportamento verdadeiro, mas que tantas vezes repetidos começam a transmitir e proliferar cada vez mais este comportamento aos leitores.

Pois bem, eles também servem de ferramentas de construção e representação de identidade. As HQs como vimos anteriormente tem um poder de influenciar socialmente. Mas como toda produção humana as páginas dos quadrinhos refletem aquilo que o autor acredita e como ele enxerga a sociedade, essa representação pode influenciar em comportamentos e ideias de mundo. Como já foi dito anteriormente, alguns personagens se tornam símbolos para este comportamento e pensamento. Então os quadrinhos passaram por todas as fases, indo de problemas de escala mundial, com personagens que eram uma ideia, eram seres quase perfeitos, mas como isso se relacionava com os jovens? Como eles poderiam enxergar aquilo na sua vida prática? Dificilmente o faziam, por isso quebrando essa ideia de seres-humanos simbólicos, os quadrinhos na década de 1960, começaram a se preocupar com problemas humanos.

Então, encontrando estas relações, os quadrinhos tornam-se fruto da sociedade, de seus comportamentos, e com isso, uma prática cultural, exposta pelos quadrinhos, é revisitada pelos seus praticantes, e se transforma. Por exemplo, antes desta década, os jovens liam quadrinhos sobre homens, brancos, na faixa dos 30 anos, a representação de seu seguimento social era relegado a personagens secundários, seus problemas eram vistos como sem importância no

meio de um mundo em perigo. Provavelmente movidos por um desejo mercadológico, os idealizadores de quadrinhos olharam seu público, e os representaram nas bandas desenhadas. Um exemplo disso são os homens aranhas, o primeiro deles foi o pioneiro em heróis que eram adolescentes e de uma classe social mais baixa, e o segundo já representava um outro tipo de jovem, que já não tinha tanto destaque representativo, que é um homem aranha latino e negro, mas isso aconteceu mais de 50 anos de diferença, um do outro. Eles não se preocupavam tanto com o monstro que assola a cidade, e sim com problemas corriqueiros como pagar o aluguel, os trabalhos de escola, gerando assim uma identificação mais fácil com o jovem. Era muito mais fácil, para os jovens que consumiam esse conteúdo se relacionar com estes personagens.



Esquerda:Homem aranha, 1963 Stan Lee e Steve Ditko
Direita: Homem Aranha Ultimate, 2013 Sara Pichelli, Brian Michael Bendis, Joe Quesada.

A partir daí, os quadrinhos começaram uma busca para melhor representar os leitores. As mulheres começaram a partir dos anos 2000, a ganhar traços menos estereotipados, cada etnia, gênero e classe, começou a ser representada. As HQs seguem o contexto, as representações de identidade vão se transformando conforme as discussões ganham fôlego em fóruns populares, e essa identidade posta à prova, tem como objetivo criar uma memória em que as pessoas associem personagens com certas causas e objetivos.

Isso cria um sentido educacional, o reconhecimento de multiculturas na sociedade, ajuda os jovens a compreender as múltiplas identidades, dentro da própria comunidade isso gera discussão, muitos apoiam essas representações, assim como tem um grupo contra, isso

gera uma problematização, pois ambos os lados desta briga, defendem, aquilo que é mostrado no quadrinho repercute pela comunidade mais jovem, sendo que os personagens que manifestam alguma representação de identidade em quadrinhos mais populares, simbolizam e representam uma parcela da população, pois hoje estão saindo das páginas e ganhando as outras mídias.

Considerações finais

A partir deste artigo, levantamos certas questões, que quando unidas chegam a um resultado. Todos os tópicos aqui apresentados formam uma educação através do quadrinho. Este pertencendo a uma memória coletiva influencia indireta e diretamente na identidade juvenil. Esse educar a identidade se manifesta através de sua arte, uma vez que quadrinho representa um tipo de jovem, este que compreende que está sendo falado sobre ele, e repensa seu comportamento através da leitura. Tudo isso está conectado à memória dos jovens, personagens que acompanham desde a infância, começam a criar laços com seu cotidiano, falando de coisas próximas a ele.

Criando uma identidade, este indivíduo, se sentira representado, e terá um sentimento de pertença, pois quando é visto, e sua cultura é colocada em discussão, mesmo que não se seja a intenção, aquilo gera um orgulho cultural. Essa representação de uma cultura, foi alterada com o passar do tempo, como vimos durante o artigo, esse dar a voz se tornou algo relativamente recente, mas que vem crescendo com o passar dos anos, a identidade representara o homem em sua época, manifestando uma história ou personagem que está ligada à sua memória.

A memória agrega ao indivíduo um acúmulo de experiências, que moldam sua identidade, por isso o indivíduo não pode ser a frente de seu tempo, não pode necessariamente elaborar um quadrinho sobre um passado distante com eficácia, ou um futuro muito realista, o quadrinho, não importando a época que se passa história, ela retrata o contexto que o autor vive, suas carências e experiências, e elabora a partir da sua realidade. Logo os quadrinhos estão totalmente ligados a memória, memória coletiva, que a partir de uma cultura de massa, auxilia culturalmente, através de símbolos, uma construção de identidade.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CLAVAL, Paul. A geografia Cultural/ Paul Claval; tradução de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. 3. ed. – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2007.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Unicamp, 1990.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade social. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RÜSEN, Jörn; Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã/Jörn Rüsen; Tradução de Nélio Schneider – Petrópolis, RJ: Vozes 2014.

SOUZA, Mariana Jantch. A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. Revista Graphos, vol. 16, nº 1, 2014.

PAULO FREIRE E CÉLESTIN FREINET: EDUCAÇÃO PARA A PLENITUDE DO SER HUMANO

Flávia Cristina de Souza Cezário¹⁶⁹

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar a convergência das teorias de Paulo Freire e Célestin Freinet na Educação de Jovens e Adultos (EJA) visando compreender os processos de desenvolvimento da autonomia, criticidade e crescimento profissional. O presente estudo justifica sua relevância, pois a EJA no Brasil necessita ser melhor compreendida a fim de propiciar melhorias nessa modalidade, que envolve uma grande parcela da população brasileira de analfabetos ou alfabetos funcionais, incapazes de utilizar a leitura e a escrita como prática social. Para atingir tais objetivos, o estudo adota como metodologia a pesquisa bibliográfica. Como resultado da pesquisa espera-se que as análises e convergências das teorias e práticas de Paulo Freire e Célestin Freinet possibilitem uma melhor reflexão da EJA, possibilitando extrair estratégias que almejem a autonomia, criticidade e o atendimento às necessidades dos jovens e adultos que buscam tal formação na expectativa de crescimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Paulo Freire; Célestin Feinet.

Introdução

O interesse na temática surgiu ao se identificar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apesar de não se apresentar como sendo uma modalidade nova no sistema educacional brasileiro, infelizmente estar longe de atingir seus objetivos qualitativos e quantitativos ao que se refere às aprendizagens dos educandos que nela estão inseridos. Esta constatação possibilita identificar que há a necessidade de se pensar em políticas educacionais, assim como, possibilitar reflexões quanto às questões teóricas que fundamentam essas práticas.

A educação tem a capacidade de transformar o indivíduo, proporcionar-lhe autonomia, liberdade e criticidade, tornando-o autor de sua própria história.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado

¹⁶⁹ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Central Paulista/ UNICEP. e-mail: flavia.cristina1978@hotmail.com

do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2015, p. 98).

A EJA, que tem como público alvo regressos ao ambiente escolar que em sua maioria, por questões sociais ou econômicas o deixaram no passado e hoje enfrentam diversas dificuldades que tangem, desde práticas cotidianas, como locomoção, localização às condições de inferioridade profissional perante o mercado de trabalho competitivo, restrito e com exigências de formação.

Além de não obter a procura e frequência compatível com os objetivos de redução dos índices de analfabetos ou analfabetos funcionais no Brasil, a EJA tem elevada evasão escolar, enfrenta preconceitos pela sociedade e até mesmo pelos alunos que se julgam inferiorizados.

Este alunado possui um contexto e experiências acumuladas que devem ser respeitados e aproveitados. A rotina de trabalho, o cansaço, questões familiares e econômicas são aspectos que dificultam a frequência adequada e a compreensão dos conteúdos.

Tais especificidades tornam necessária a construção de novas estratégias na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, visando estimular o prazer pela busca do conhecimento e da transformação social.

Para a criação de novas estratégias visando o alcance dos objetivos na modalidade, o presente estudo intenciona buscar relações entre as teorias Freinetiana e a teoria Freireana, buscando convergência entre estas que possam permitir trazer inovações positivas tanto na construção social e crítica do alunado da EJA quanto na formulação e aplicação dos conteúdos.

Assim sendo, a proposição é repensar a Educação de Jovens e Adultos possibilitando repensar as estratégias das práticas pedagógicas, oportunizando uma nova forma de leitura do mundo para seus educandos.

É dessa inquietação que surge a questão deste estudo o qual busca compreender analisar a convergência das teorias de Paulo Freire e Célestin Freinet na Educação de Jovens e Adultos. Busca-se, portanto, uma reflexão de práticas e estratégias da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, compreendendo o contexto histórico desta modalidade e suas carências, com base na teoria e método desenvolvido por Paulo Freire, conseguir identificar, inserir e convergir com a “Pedagogia do Bom Senso” e o ideal de uma “escola para o povo”, doutrinados por Célestin Freinet, na construção de estratégias evolutivas na prática pedagógica do público alvo deste estudo.

Para atingir tais objetivos, o estudo adota uma pesquisa bibliográfica como metodologia de pesquisa. Segundo Gil (2010),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2010, p. 27).

A busca desta convergência possibilita extrair invariantes, métodos e práticas embasadas nas teorias de ambos os autores almejando a autonomia, criticidade e o atendimento às necessidades específicas dos jovens e adultos que buscam tal formação na expectativa crescimento pessoal e profissional.

Orientação Teórica

1. Célestin Freinet e Paulo Freire: idealizadores de uma escola para todos.

Célestin Freinet (1896-1966) e Paulo Freire (1921-1997), pensadores da educação em estudo neste artigo, em países e cronologia diferentes, possuíam em comum um ideal de construir uma escola para todos e a construção de um cidadão crítico: uma educação libertadora. Faz-se necessário relacionar as relações históricas e socioeconômicas com as teorias em torno da educação e o reflexo na intencionalidade educativa para que possamos explicitar, superficialmente, a importante relação entre o contexto histórico e cultural com a criação dos pensamentos pedagógicos de cada período.

Aprofundar-se no estudo dos aspectos da educação, independente dos estágios e modalidades, é adentrar-se em um universo com diversas teorias, diferentes práticas e principalmente intencionalidades diversas e ao mesmo tempo atemporais que não podem ser analisadas isoladamente, pois desde o início dos tempos, os estudos da educação e dos processos de ensino-aprendizagem estão diretamente ligados aos contextos que o cercam, sejam no âmbito histórico, econômico ou social.

2. – Célestin Freinet: uma educação para o povo.

Célestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, no pequeno povoado de Gars. Lutou na Primeira Guerra Mundial, acarretando o comprometimento de seus pulmões pela ação dos gases tóxicos. Iniciou seu trabalho como docente no vilarejo de Bar-sur-Loup, em 1920 e paralelamente iniciou a divulgação de seus artigos sobre educação que posteriormente ganhariam o mundo.

Inovou a rotina escolar levando para dentro da sala de aula um tipógrafo, criando a aula-passeio, a correspondência escolar, a imprensa na escola e a livre expressão. Em 1927 fundou a Cooperativa do Ensino Leigo (CEL), que proporcionou a disseminação de seus ideais e a intensificação de suas atividades, atrelados à sua postura de comunista não agradava a extrema direita dominante na França que acarretou na exoneração do cargo de professor (SAMPAIO, 1989).

Na Segunda Guerra Mundial, é preso e encaminhado ao campo de concentração de Var sob a alegação de tratar-se de um perigoso líder que editava panfletos clandestinos, sediado na CEL, que consideraram um quartel-general, onde se guardavam armas e munições (SAMPAIO, 1989).

Libertado em 1941, faleceu em 08 de outubro de 1966, no lugar que mais amava: a sua escola. Freinet pode ser considerado atemporal. Há quase cem anos idealizava uma escola para todos e almejava a criticidade, autonomia e a liberdade através da educação, do bom senso, da educação para o trabalho lecionando para crianças. Tal anseio nos remete ao Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, que também dedicou sua vida à transformação de homens em sujeitos ativos alfabetizando adultos, buscando a liberdade, como veremos a seguir.

3. – Paulo Freire: da opressão à libertação.

Paulo Reglus Neves Freire, nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife, no Estado do Pernambuco. Morou em Recife até 1931 quando obteve suas primeiras lições de alfabetização com sua mãe. Em 1943 ingressou na Faculdade de Direito do Recife e de acordo com Beisiegel (2010) em 1944 casou-se com Elza Maria Costa de Oliveira, uma professora e diretora de escola primária com quem teve cinco filhos.

Segundo Beisiegel (2010) em 1959, concorreu ao provimento de uma cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de belas Artes de Pernambuco não sendo indicado. Tal participação rendeu-lhe o título de doutor, possibilitando-lhe em 1960 efetivar-se como professor das mesmas disciplinas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife.

Em 1962, em Angicos, sertão do Rio Grande do Norte, em uma expedição, alfabetizou 300 agricultores. O projeto ficou conhecido como “Quarenta horas de Angicos” e posteriormente assumiu, em 1964 a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, com a utilização do método Paulo Freire de alfabetização de adultos. Conheceu, neste período, Anísio Teixeira, educador que lutava por uma escola para todos.

Com o golpe de Estado em 1964, Paulo Freire foi preso e posteriormente levado para o exílio no Chile, em 1969 foi transferido para os Estados Unidos, em 1970 para Genebra, na Suíça e em seguida para outros países da Europa.

Paulo Freire faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997. Através da lei 12.612, sancionada em 13 de abril de 2012, Paulo Freire foi nomeado Patrono da Educação Brasileira e é o brasileiro mais homenageado mundialmente.

Assim, pode-se compreender um pouco da trajetória de vida destes dois grandes educadores, identificando assim suas vivências e experiências, as quais estão diretamente ligadas as suas teorias, como poderemos observar na última seção.

4. - Paulo Freire e Célestin Freinet: educação para a plenitude do ser humano.

Todo método ou teoria educacional possui uma intencionalidade e tal intencionalidade define grande parte da metodologia a ser adotada e aplicada para que atinja o objetivo almejado. Ainda ressaltamos que as intencionalidades da educação podem ter origem política, cultural, social entre outros motivos capazes de tornar a educação e os processos de ensino e aprendizagem tão diferentes em cronologias diferentes ou concomitantes; no mesmo período, porém em regiões diferentes, podem ocorrer diferenças nas técnicas e teorias pedagógicas por influência da cultura local.

A alfabetização e posteriormente a expansão dos conteúdos historicamente acumulados é um objetivo comum à educação, independente de cronologia, cultura e demais contextos, porém, o cidadão não pode ser considerado completo apenas por saber ler e escrever e sendo adulto ter um trabalho que lhe traga apenas o sustento. A educação completa conscientiza, provoca o empoderamento, amplia a visão e constrói sujeitos ativos.

Muito diferente do que se tinha em metodologias pedagógicas neste período, Paulo Freire revoluciona as teorias educacionais em 1960, com a proposta de promover nos educandos a criticidade, conscientização e autonomia enquanto ensinava a ler e escrever. Para Freire, quando se alcança esses objetivos, o homem alcança a libertação.

Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não liberdade os mantém à comunhão criadora, a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada. Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. (FREIRE, 2015. p. 47-48).

Freinet não concordava com o formato educacional da época, baseado em rígidas regras, mas sim em uma educação que valorizava a criança e suas aspirações. Segundo Sampaio (1989), almejava uma escola para o povo e um ensino de qualidade, acreditava na relação escola-comunidade e via a necessidade de renovação no processo de ensino e aprendizagem para que despertasse nas crianças a sede pelo conhecimento.

educação e instrução não são necessariamente provações, [...] são — e devem ser — funções naturais, como respirar com volúpia o ar sonoro de uma manhã de primavera ou escalar uma montanha, mesmo e sobretudo se for íngreme e perigosa, porque conservamos a tenaz esperança de descobrir lá do alto uma paisagem de uma amplitude e uma profundidade que nos dão uma dimensão divina de nosso destino, e porque enfim o homem foi feito para subir, para elevar-se, para vencer virilmente as dificuldades (FREINET, 1998, p. 111, *apud*, BOLEIZ, 2012).

Percebemos então as semelhanças nos conceitos e intencionalidades de Freire e Freinet e o valor que ambos dedicavam à profissão e aos educandos e passaremos a discuti-las mais especificamente a seguir.

5. - Educação, autonomia, liberdade e trabalho, anseios da EJA, baseados nas pedagogias de Freire e Freinet

A educação no Brasil e no mundo, mesmo sendo regida por diretrizes, parâmetros e objetivos, diferencia-se de uma região, município ou até mesmo de uma escola para outra em suas concepções e práticas, sendo que parte dessas diferenças é resultado da adaptação ao contexto da comunidade em que a escola está inserida.

Outro fator determinante nos processos de ensino aprendizagem e também nas intencionalidades além da apreensão de conhecimentos de cada escola é a fundamentação doutrinária, ou seja, em que teoria, em que base pedagógica ou em que pensador da educação transcorrerá este processo.

Com relação ao EJA no Brasil, percebemos ao longo deste estudo a necessidade de inovação, visto que os objetivos e índices não têm sido alcançados e ainda decresce o número de alunos matriculados e concluintes nos últimos anos.

A EJA enquadra-se na categoria de educação popular e pode ser compreendida e ou definida por vários ângulos como processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas como a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política, a busca do certificado exigido apenas como regra nos processos seletivos e algumas questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar.

A Lei 5692/71 instituiu e proporcionou flexibilidade àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória com a criação de novas possibilidades de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras, tendo como característica principal a aceleração do tempo de frequência, que geralmente é a metade do previsto para o sistema regular.

Diante de tais concepções, percebemos o caráter quantitativo e não qualitativo do ensino proporcionado aos alunos da EJA e sabendo-se que os primeiros programas de alfabetização tiveram início no Brasil a partir dos anos 40, mesmo tendo citada na Constituição de 1934, passando por diversas iniciativas como o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, Serviço de Educação de Adultos em São Paulo, MOBREAL, o revolucionário Método Paulo Freire e a Constituição Federal de 1988, que estendeu e garantiu o direito, mais amplo, à educação básica aos jovens e adultos como resultado da comprovação das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres.

Contudo chegamos em 2022 sem alcançar um resultado expressivo com relação ao índice de adultos realmente alfabetizados por esses programas, e não meramente analfabetos funcionais e a ausência da formação crítica, sendo que a herança pedagógica deixada ao longo destes anos é extremamente rica.

Estes dois educadores de épocas e realidades tão diferentes apresentam pontos de convergência entre seus ideais e objetivos. Freinet, em 1920 iniciou sua carreira como docente, em Le Bar-sur-Loup, professor primário que enfrentou a guerra, a escassez de recursos. Paulo Freire em 1962 no Brasil se deparou com o mesmo formato de sala de aulas de Freinet, sem qualquer estrutura adequada para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Entre eles, a grande diferença encontrava-se no alunado. Enquanto Freinet lecionava para crianças filhos de pastores de ovelhas de um pequeno vilarejo na França, os alunos de Freire não eram adultos analfabetos a quem o modo de produção social havia negado o direito à educação.

Ambos valorizavam o cotidiano e o contexto social dos seus educandos e através do diálogo proporcionam um ambiente familiar e estimulante, pois tais métodos utilizam-se dos conhecimentos e experiências trazidas pelos próprios educandos, desmistificando o conceito de que a escola é o único lugar onde se adquire conhecimentos e que o professor é o detentor de todo e qualquer conhecimento. O diálogo é presente durante todo o processo. Freinet e

Freire demonstraram, por meio de sua prática, o diálogo expande os horizontes de crianças e adultos.

Para colocar em prática de forma sistêmica o diálogo, Freinet organizava diariamente uma prática por ele batizada de “roda de conversa”, onde os alunos contavam suas experiências do dia anterior, ou ainda se haviam saído do ambiente escolar, trocavam suas observações e com isso a prática da expressão ia se aprimorando. Freire com os adultos praticava o que chamou de “círculos de cultura”, onde, visto que seu alunado era constituído por adultos, trocavam experiências, relatavam suas realidades, o trabalho e os problemas enfrentados dentro do contexto da turma.

Outra concepção comum é que ambos buscavam a formação completa do educando, ou seja, a formação crítica e a consciência para tomada de decisões.

Fica aqui a igualdade na base da metodologia utilizada por ambos, pautada nas relações entre os ideais da alfabetização e da educação com a realidade dos alunos, sendo em ambos os casos advindos de classes populares.

Freinet acredita que a criança ao produzir o texto livre, com a naturalidade de sua escrita, demonstra a sua maneira de conhecer e compreender mundo em que vive as relações sociais, seus conflitos e ideais, apropriando da consciência e da realidade como um sujeito ativo na transformação de seu mundo e, por consequência, do mundo como um todo.

Já Freire, em seu método, cada qual precisa conquistar sua maneira de se pronunciar por meio da palavra verdadeira. Para que seja completo o homem precisa de trabalho, de promover seu sustento, porém com dignidade, ser conhecedor da sua realidade e a partir de então ter coragem para exigir seus direitos. O diálogo é uma ferramenta transformadora no ambiente escolar e na EJA tal prática sendo utilizada no cotidiano através de debates e relatos das experiências dos educandos ou ainda práticas teatrais, para que o jovem ou adulto perceba que é capaz de reivindicar, criticar e se fazer ouvido.

Célestin Freinet buscou, enquanto professor primário, promover uma educação que visasse de fato, os interesses e anseios das classes populares, ou seja, seus alunos. Seu compromisso com a educação popular era coerente com os ideais de formação de sujeitos da própria história, capazes de aprender, de criar e de escrever sua própria história. Por este ideal Freinet lutou intensamente, e descreve em seu livro “Para uma escola do povo”.

Paulo Freire por sua vez, buscava superar as desigualdades e a opressão através da educação. Suas aulas eram permeadas por discussões de cunho social e político e econômico,

pois uma vez que seus educandos não conseguem enxergar a própria realidade, segundo Feitosa (1999), não sabem que podem transformá-la e tornam-se escravos dela.

Ainda sobre suas convergências, neste momento chegamos a uma ponte extremamente relevante que é a educação para o trabalho, visto que este estudo tem como modalidade de ensino a EJA, por conseguinte, seu alunado, composto por jovens e adultos que em quase sua totalidade já integram o mercado de trabalho.

Freinet buscou em suas técnicas direcionar seu processo de ensino aprendizagem para uma “Educação para o Trabalho”. Apesar do contexto pobre em que se localizava sua escola, seu objetivo era proporcionar uma educação primária de qualidade. Para ele, o educando era o centro do trabalho educativo em todas as atividades escolares.

Em seu método, criou diferentes técnicas pedagógicas, com resultados materiais e intelectuais úteis para a vida de cada um de seus alunos visando o prazer em fazer e satisfação em produzir.

Em resumo, o trabalho como base educativa prepara a harmonia social pela harmonia individual, é um estimulante para o estudo abstrato, é finalmente, um fator inestimável de moralidade e sociabilidade (FREINET, 1998, p. 94).

Paulo Freire, em meio a um contexto voltado para adultos, desenvolveu metodologias que, segundo o próprio Freire (1982) além de se apoiarem na importância do trabalho, como atividade transformadora do mundo e produtora de cultura (*práxis*), conscientizavam os educandos de sua condição de humanidade, proporcionando-lhes condições de construir a própria libertação.

Em certo momento já não se estuda para trabalhar e nem se trabalha para estudar; estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e a teoria. Mas, insista-se, o que a unidade entre prática e teoria elimina não é o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas. A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto (FREIRE, 1977, p. 21).

Diante deste estudo, comparando Célestin Freinet e Paulo Freire, como já citado acima, conhecemos um pouco da vida e dos ideais de dois professores que viveram em países diferentes, tempos históricos diferentes, contextos políticos diferentes e um alunado diferente.

Conviveram com a repressão, pois, seus ideais eram contrários aos pregados politicamente. Freinet vivenciou a guerra lutando em campo de batalha como defensor de seu país, mas também preso e enviado para um campo de concentração acusado, segundo

Sampaio, 1989, de esconder armas e produzir material contra o governo e Paulo Freire foi preso e exilado na ditadura instalada no Brasil em 1964.

Porém, ambos travaram, durante toda a jornada docente, uma luta muito maior que a guerra ou a ditadura: a luta pela formação, ou ainda pela transformação do cidadão.

Ambos acreditavam na edificação do homem através do trabalho, mas baseado no prazer em produzir, em falar e ser ouvido, ter suas opiniões respeitadas, serem autores de suas próprias histórias, sendo necessário conhecimento e conscientização.

As Diretrizes Curriculares da EJA completam vinte e um anos, mas a lacuna evolutiva ainda permanece com a falta de materiais, projetos e práticas diferenciadas com intuito de promover a sede pelo conhecimento nos adultos que ingressam a EJA, a mesma sede que Freinet nos relata na história do cavalo que não estava com sede.

Diante da atualidade exigente do mercado de trabalho, que exige cada dia mais, aperfeiçoamento, profissionais diferenciados, dinâmicos e pró-ativos e tendo de outro lado um país que ocupa a oitava posição no índice de adultos analfabetos do mundo, um novo olhar para a EJA pode trazer resultados a médio prazo para tal dicotomia, visto que os adultos ou estão no mercado de trabalho ou em idade para ingressar, mas faltam-lhe a sede ou acreditar na possibilidade de chegar até a fonte.

O legado deixado por Paulo Freire, direcionado à alfabetização e formação crítica dos adultos, aliados a “Pedagogia do Bom Senso” ou “Pedagogia do Trabalho” proposta por Célestin Freinet podem contribuir de forma ampla e abrangente para que a EJA avance de forma qualitativa e quantitativa na formação de cidadãos completos e profissionais bem sucedidos sedentos de conhecimento, busca de oportunidades, criticidade, autonomia, coragem e dignidade.

Considerações

Pode-se afirmar, pelos dados iniciais dessa análise, que as ideias de Freire se aproximam das propostas de Freinet, pois este também não concordava com o formato educacional da época baseado em rígidas regras. Segundo Sampaio (1989), almejava uma escola para o povo e um ensino de qualidade, acreditava na relação escola-comunidade e via a necessidade de renovação no processo de ensino e aprendizagem para que despertasse nas crianças a sede pelo conhecimento.

Segundo Amorim, Castro e Silva (2012) Célestin Freinet, visa o mesmo ideário de educação, através do seu método natural de aprendizagem, também na busca de uma educação libertadora através da autogestão do conhecimento.

Ainda segundo Amorim, Castro e Silva (2012) Paulo Freire, (1921-1997) defendia a educação popular e a relacionava com a tríade: cultura, política e sociedade, vendo esta como uma “educação libertadora” ou “educação para a prática da liberdade”, visando a conscientização dos sujeitos através do diálogo na busca pela transformação social.

Ambos valorizavam o cotidiano e o contexto social dos seus educandos, o diálogo e a amorosidade, pois tais métodos desmistificavam o conceito de que a escola é o único lugar onde se adquire conhecimentos e que o professor é o detentor de todo e qualquer conhecimento.

Fica aqui a igualdade na base da metodologia utilizada por ambos, pautada nas relações entre os ideais da alfabetização e da educação com a realidade dos alunos, e a busca da formação completa do educando, ambos os casos advindos de classes populares.

Ambos acreditavam na edificação do homem através do trabalho baseado no prazer em produzir e serem autores de suas próprias histórias.

Referências

- AMORIM, Giovana Carla Cardoso; CASTRO, Alexsandra Maia Nolasco de; SILVA, Micaela Ferreira dos Santos. **Teorias e práticas pedagógicas de Cèlestin Freinet e Paulo Freire.** 2012. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/e7e23670481ac78b3c4122a99ba60573.pdf>>. Acesso em: 16.04.2019.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire.** Recife: Editora Massangana, 2010. 128p. Coleção Educadores MEC.
- BOLEIZ Jr, Flávio. Freinet e Freire: Processo pedagógico como trabalho humano. 165 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar: Estado, Sociedade e Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.
- BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 - MEC Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na. Resolução CNE/CEB 2/98. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br> > cne > arquivos > pdf>. Acesso em 29.09.2021.
- FEITOSA, Sônia Couto Souza. Método Paulo Freire: Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação: Filosofia da Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso.** 1º Edição brasileira. São Paulo: Martins Fontes. 1985
- FREINET, Célestin. **Ensaio de Psicologia Sensível.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra Editora. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª Edição. São Paulo: Paz e Terra Editora. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª Edição. São Paulo: Editora Atlas. 1996.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Scipione, 1989. 240 p.

PROFESSORAS DE HISTÓRIA E DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964 A 1985: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO SOBRE O TEMA NOS ESTUDOS HISTORIOGRÁFICOS.

Tamara Conti Machado¹⁷⁰

Jorge Luiz da Cunha¹⁷¹

Resumo

O presente trabalho caracteriza-se por ser um levantamento do estado da arte referente a temática do projeto em História *A trajetória de formação de professoras de história do Brasil no período ditatorial de 1964-1985 e no período de transição para a democracia*. Possui por objetivo geral verificar o ineditismo do tema de pesquisa proposto, por objetivos específicos contribuir com o projeto de tese em relação com referencial teórico e metodológico. Foram realizadas pesquisas em banco de teses e dissertações da CAPES, BDTD, de Universidades federais e particulares, bem como, alguns artigos que versem sobre o tema de pesquisa.

Palavras-chaves: Narrativas de vida; Gênero; Ditadura civil-militar.

Introdução

Nos últimos anos, as pesquisas acadêmicas estão ampliando o olhar para grupos sociais que não eram vistos como agentes históricos em outras narrativas do passado. Nesse contexto, têm-se demonstrado a agencia histórica das mulheres e suas contribuições nas sociedades em que viveram e vivem, como também, de outros grupos sociais minoritários que não tiveram voz em muitos relatos sobre o passado.

¹⁷⁰ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria – RS. e-mail: conti.tamara@gmail.com.

¹⁷¹ Professor dos Programas de Pós-Graduação em História e Educação da Universidade Federal de Santa Maria – RS. e-mail: Jlcunha11@yahoo.com.br.

Nesse sentido, o presente artigo pretende realizar uma abordagem sobre o processo de levantamento do estado da arte de uma proposta de tese em História, cujo o tema versa sobre “*A trajetória de formação de professoras de história do Brasil no período ditatorial de 1964-1985 e no período de transição para a democracia*. Devido à importância da contribuição das narrativas de professoras que tiveram formação acadêmica no período de 1964 à 1985, tanto na ampliação da participação das mulheres nos espaços sociais, quanto no âmbito familiar como profissional. Assim, considera-se significativo evidenciar suas trajetórias de vida, conquistas por espaço profissional, de gênero e reconhecimento profissional de professoras de história com formação no período da ditadura civil-militar de 1964 a 1985.

A pesquisa visa realizar um estudo sobre professoras/pesquisadoras da área de história que tiveram sua formação inicial compreendendo os anos de 1964 a 1985. Compreende-se que as trajetórias de vida de cada sujeito estão diretamente relacionadas com suas experiências de vida, acumuladas durante o decorrer de sua existência e, ligadas às formas como articula elas em uma linearidade temporal peculiar de cada pessoa e sua consciência histórica.

Para o presente estudo de levantamento do estado da arte, foram priorizados os programas de pós-graduação em História e passando para consulta com descritores relacionados com a temática do projeto de tese para sites que concentram os principais artigos científicos como Scielo. Assim, ao realizar consulta no SciELO e Catálogo de teses e dissertações da CAPES, as pesquisas apresentaram artigos relacionados a discussão sobre a resistência de mulheres em períodos ditatoriais e representações da mulher em revistas e propagandas, não abordando especificamente o tema da presente proposta de projeto de doutorado.

Metodologia

Foram realizadas pesquisas nas bibliotecas digitais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Rio Grande (UFRG), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Também, foi realizada consulta em programas de pós-graduação em História em universidades particulares como a Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC-SP, Pontifícia universidade do Rio Grande do Sul – PUC-RS, Universidade do Vale do Sinos – UNISINOS e Universidade de Passo Fundo – UPF. A investigação foi realizada a partir da inserção de

descritores que possuem relação com os conceitos que a temática do presente projeto pretende trabalhar, sendo eles: Professoras de história; trajetórias de mulheres professoras de história; ditadura civil-militar. Entretanto, em vários sites não tinha a opção de pesquisa sobre assunto, desse modo, foram analisados títulos e resumos para encontrar relação com o tema do levantamento.

Os primeiros passos da coleta de dados consistiram em buscas realizadas nos sites que concentram as pesquisas já concluídas dos programas de Pós-Graduação das instituições de Ensino Superior, como Catálogo de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Biblioteca digital brasileira de dissertações e teses – BDTD, bem como, consultas nos repositórios de teses e dissertações da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Universidade Federal do Paraná - UFPR, , Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade de São Paulo - USP e a Universidade Estadual de Campinas - UNICAMPI. Está última não foi possível acessar as pesquisas concluídas em seu site. As escolhas das instituições consultadas após o levantamento realizado nos bancos de dados da CAPES e BDTD, se deram pelos resultados das pesquisas que apresentaram maiores números de trabalhos que poderiam dialogar com o tema da pesquisa proposta.

Foram consultados os termos *trajetórias de professoras de história*, área de concentração Ciências Humanas, História, apareceram 3465 trabalhos, porém, nenhum relacionado com a temática da pesquisa proposta por esse projeto. Em relação ao descritor *professoras de história*, apareceram 5589, sendo que com os outros descritores se repetem os resultados. Ao analisar os resultados e verificar que se repetem, optou-se por selecionar as que poderiam remeter a temática da proposta do projeto. Em relação ao descritor *ditadura civil-militar*, o número de trabalhos no resultado final é de 1761.

Desta pesquisa, foram selecionados trabalhos que podem contribuir para o já referido projeto de tese. Como o trabalho de Juliana Marques do Nascimento “Guerrilheiras e biografias: a imagem da mulher militante nos ciclos de memória sobre a Ditadura civil-militar brasileira”, de 2019, da Universidade Federal Fluminense, a dissertação aborda as narrativas biográficas de mulheres guerrilheiras que atuaram durante a ditadura.

Na consulta do catálogo da CAPES, realizada no dia 23 de novembro de 2021, com o descritor *narrativas de professoras de história*, inicialmente foram apresentados 701 trabalhos que teriam alguma relação com o termo. Deste total de trabalhos, foram selecionados 22 que

podem dialogar com o tema de pesquisa. Observa-se que muito dos trabalhos apresentados nesta consulta pertencem à UFSC, com 17 trabalhos, sendo 9 dissertações e 13 teses.

Nesta consulta, a dissertação “História de vida e formação de professores de História: narrativas de si e repercussões sobre a prática docente”, de João Paulo Santana Maciel, do programa de Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Tocantins, faz uma abordagem sobre narrativas de formação de professores de história e ensino de história.

O levantamento do estado da arte realizado no site da BDTD em 26 de novembro de 2021, apresentou o resultado de dois trabalhos, "mulheres e ditadura", foram apresentados 14 trabalhos, duas dissertações e doze teses, das quais foi considerada relevante para a pesquisa a dissertação “Reforma de ensino de 2º grau na conjuntura histórica da ditadura civil-militar (1964-1985): um estudo sobre as representações discursivas da lei nº 5692/71”, de autoria de Auristela Rodrigues dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. O trabalho versou sobre as representações discursivas da Lei de Diretrizes e Base de 1971 (lei 5692/71). O referencial teórico da dissertação e as reflexões estabelecidas com os mesmos, irão contribuir para o presente projeto de pesquisa, como fundamentos e conceitos de história, memória e representação de Roger Chartier (1991) e conceitos e reflexões sobre trabalho de E. P. Thompson (1992).

Universidades Públicas

Nas consultas realizadas diretamente nos repositórios das universidades, no caso da USP, foi examinado a área de conhecimento: História Social, mulheres 80, professores 23, ditadura 74. Desses resultados foram selecionados dois trabalhos que podem ter relação com a presente temática de pesquisa. A tese “Entre a ditadura e a democracia: história oral de vida acadêmica” (FFLCH-USP), de Glauber Cícero Ferreira Biazo, a pesquisa trata de um conjunto de narrativas que possibilitaram construir uma memória coletiva sobre o papel desempenhado pela USP no período da transição política da ditadura civil-militar de 1964 a 1988 para a democracia no Brasil, relacionando elementos históricos, como a Lei 5540/68 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média

A segunda tese considerada importante para o presente estudo é “Professores de História em cena: trajetórias de docentes na escola pública paulista (1970 - 1990)” (FFLCH/USP), de Elaine Lourenço, a autora trata sobre as reformas na educação no período de análise, no contexto da escola pública de São Paulo, o objeto de análise são professores de História. A tese aborda as reformas na educação e também com as reflexões sobre como os

professores de História lidaram com elas. A pesquisa trata de temas como: carreira docente, ditadura militar, escola pública e professores de História. Assuntos que convergem com o estudo proposto.

O repositório de teses e dissertações do programa de pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná (PPGH/UFPR), apresentou as pesquisas concluídas por ano, foram consultados os anos de 2016 a 2021, os anteriores que compreendem os anos de 2012 a 2015, não foi possível consultar as pesquisas, pois não consta título e o arquivo no site. O total de pesquisas foi de 199, 125 dissertações e 74 teses. Como a pesquisa foi consulta por ano não foi possível inserir descritores.

Na busca realizada, a tese “Os professores do Paraná e sua associação: entre a organização e os movimentos pela democracia (1947-1982), de José Jailton Camargo, de 2021, analisa a trajetória da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. A pesquisa tem por objetivo entender as mudanças ocorridas no sindicato no período da ditadura civil-militar iniciada em 1964. As contribuições consideradas estão relacionadas ao contexto sindical e as referências teóricas adotadas para análise das fontes como Hannah Arendt, Edward Palmer Thompson e Norberto Bobbio.

Outro trabalho selecionado foi a tese “Uma História toda sua: Trajetórias de historiadoras brasileiras (1934-1990)”, de Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, da Universidade Federal do Paraná, a tese de 2017 aborda as articulações entre gênero e carreira acadêmica na História. Faz uma investigação e análise das trajetórias intelectuais e profissionais, explorando as narrativas biográficas das participantes da pesquisa que são historiadoras brasileiras. A autora delimitou duas gerações de historiadoras profissionais que se sobrepõem, as quais estiveram vinculadas às universidades públicas brasileiras conforme suas produções acadêmicas e prática docente: 1ª geração (1934-1970) e 2ª geração (1971-1990).

Também foi realizada pesquisa sobre o tema do projeto de tese no site do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade federal de Santa Catarina (PPGH/UFSC). De um universo de 601 trabalhos, entre dissertações e teses, foram considerados três estudos que podem auxiliar a pesquisa atual. Os estudos selecionados compreendem o período temporal da ditadura civil-militar de 1964-1985, falam sobre o gênero mulher, porém direcionam as análises para a atuação sindical como nos trabalhos de Luciana Carlos Geroleti, “Mulheres nos bancos: caminhos da profissionalização e lutas por direitos (1960-2000), tese de 2019. A pesquisa trata da história de mulheres que bancárias, com recorte de dois bancos, Banco do

Brasil e Bradesco, abordando a ação sindical dessas mulheres, também aborda o contexto social delas e seus dilemas, como profissionalização, padrões sociais e o problema de onde deixar os filhos para trabalhar.

A tese de Maise Caroline Zucco, “Viagens e permanências dos feminismos: o trânsito dos saberes no eixo-sul do conhecimento (Brasil e Argentina 1960-1999)”, de 2014, também possui o tema relacionado com a temática escolhida para o projeto de tese, porém diferencia-se nas fontes e perspectivas de análise, apesar de tratar de questões de gênero, pois fala de mulheres no contexto de ditaduras no período de 1960 a 1990, no Brasil e a Argentina, as fontes são distintas e as análises propostas também se distanciam, pois tese investigou estudos feministas e de gênero do recorte temporal e espacial.

Outro trabalho que possui relação com a temática do presente estudo é a tese “Ditaduras em perspectivas: casos de militância das mulheres em Salvador (Brasil), Coimbra, Lisboa e Porto (Portugal) (1964-1975)”, de Allana Letticia dos Santos, de 2021. Além de tratar de gênero e do recorte temporal dentro do que se pretende analisar no projeto de tese, trabalha com fontes: como relatos, memórias e jornais.

A dissertação “Mulheres catarinenses e o movimento feminino pela anistia: narrativas de suas atuações políticas” de Mariane da Silva, de 2019, aborda a invisibilização da atuação das mulheres pela Anistia em Santa Catarina. Possui uma perspectiva da História do Tempo Presente, pois considera que os mecanismos de Estado do período ditatorial ainda permanecem na atualidade, bem como, as construções de gênero também.

No repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME/UFRGS), foram pesquisados entre 420 dissertações e teses na área de ciências humanas, compreendendo algumas da área de História, Educação e Geografia pesquisas que podem colaborar com o presente trabalho. Após, pesquisou-se diretamente no site do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGH/UFRGS). No sítio estavam elencadas as dissertações e teses de dos anos de 2015 à 2018. Foram analisados os resumos dos trabalhos para ver se tinham alguma relação com o presente projeto de tese, sendo encontrados alguns que podem contribuir teórica e metodologicamente. Assim foram selecionadas três dissertações que aproximasse do tema do projeto em questão. Chamando atenção para a ausência de teses com a temática do mesmo.

O estudo “O conceito de experiência histórica e a narrativa historiográfica”, de Fernando Felizardo Nicolazzi, de 2004. Destacou-se por tratar de teoria da história, convergindo com o referencial teórico proposto pelo projeto de tese. O trabalho disserta sobre

a escrita da história em geral e sobre a maneira como um texto de história organiza, na unidade de uma narrativa, a pluralidade de uma experiência de tempo. Estabelecendo um diálogo entre os trabalhos de Paul Ricoeur e Reinhart Koselleck.

A pesquisa de mestrado de Anna Cláudia Bueno Fernandes, de 2017, “As mulheres em realidade: modelos femininos e histórias possíveis (1966-1976)”. A pesquisa realizou levantamento de reportagens da Revista REALIDADE relacionadas com mulheres e gênero. A dissertação aborda questões de gênero sob as perspectivas das representações de mulheres veiculadas pela imprensa e da liberação feminina em processo, sendo a análise dividida entre questões que envolviam a vida íntima de mulheres (sexualidade e família) e a atuação feminina extraluar (trabalho e política) e o olhar masculino dirigido a elas.

Outra dissertação selecionada da consulta no PPGH/UFRGS é “Corpo de mulher, um campo de batalha: terrorismo de estado e violência sexual nas ditaduras brasileira e argentina de segurança nacional”, de, Janáina Athaydes Contreiras, de 2018. O estudo trata das formas de violência empregadas pelas ditaduras do Brasil e Argentina para as mulheres, abordando o tema de ditadura e gênero.

Na consulta ao repositório de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação da UFPEL, o resultado apresentou somente dissertações, uma vez que o Doutorado foi criado em 2018 e não tem teses concluídas ainda. A dissertação de Débora Strieder KREUZ, “Elas têm um outro jeito de ser, de resistir”: a narrativa de mulheres sobre o feminismo e a sua militância contra a ditadura civil-militar brasileira, do Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pelotas. A pesquisa de mestrado trata da militância clandestina de mulheres contra ditadura civil-militar brasileira, de maneira a compreender como sua atuação influenciou a formação do movimento feminista nacional.

A pesquisa “Práticas de resistência e atuação política do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - CPERS no período final da ditadura civil - militar (1979 a 1984)”, de Lisiane Beltrão Pereira, de 2020, da Universidade Federal de Pelotas, considerada relevante porque analisa a trajetória política da atuação do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS, identificando as práticas de resistência dos professores associados à entidade no final do regime ditatorial após o Golpe de 1964, tendo foco no período dito de abertura, entre os anos de 1979 e 1984. Avalia-se importante a contribuição da dissertação no sentido de se entender como se articulava no âmbito profissional as resistências ao regime autoritário.

No repositório da Universidade Federal de Santa Maria – RS e no Programa de Pós-Graduação em História da referida Universidade (PPGH/UFSM) foram encontradas 29 teses e 73 dissertações, totalizando 102 trabalhos. Destes, 12 possuem temáticas relacionadas com o recorte temporal e tratando sobre ditadura civil-militar, trabalho e uma abordando as mulheres no recorte temporal pretendido. Contudo, após uma leitura mais detalhada, foram selecionados os seguintes trabalhos que possam convergir em alguns aspectos, como contribuição teórica e metodológica.

A dissertação de Aline Silveira Flores, com o título “Mulheres na política da cidade de Santa Maria na década de 1980: Ativismo e Trajetória”, de 2017, trata sobre gênero e resistência de mulheres, tendo por finalidade evidenciar o ativismo feminino na cidade por meio de entrevistas com mulheres que ocuparam diferentes espaços de poder na política santamariense.

Neste sentido, a dissertação Movimento Estudantil e ditadura Civil-Militar em Santa Maria (1964-1968), de Mateus da Fonseca Capssa, de 2013, aborda as dinâmicas internas do movimento estudantil da época, como apoios e resistências à ditadura civil-militar. Através da temática do estudo pode-se estabelecer algumas relações com o projeto de tese no sentido que se pretende trabalhar com narrativas de mulheres que eram estudantes no período de 1964-1985.

Por fim, a dissertação de Yuri Rosa de Carvalho de 2014, “Se dez vidas tivessem, dez vidas dariam”: O Movimento Revolucionário Tiradentes e a participação da classe trabalhadora na resistência (1964-1971), aborda o debate sobre o papel da classe trabalhadora frente ao golpe civil-militar de 1964. Considera-se relevante para a presente pesquisa de tese, pois trata sobre os trabalhadores e suas formas de resistências frente ao autoritarismo que estava se instalando, como a reorganização da classe trabalhadora e organização de grandes greves. Neste contexto, os professores também se articulam e se organizam como uma das classes trabalhadores com mais representatividade e capilaridade no país.

Universidades Particulares

O outro passo do processo investigativo do presente artigo, foi realizar consulta nas teses e dissertações de história de universidades particulares, foram selecionadas a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PPGH/PUC-SP), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGH/PUC-RS), Universidade do Vale do Sinos (UNISINOS) e Universidade de Passo Fundo (UPF), com o objetivo de ampliar o olhar para outros contextos

de programas de pós-graduação em História. No repositório da Universidade de Passo Fundo (UPF), foram encontradas 176 teses e dissertações de História, contudo, não foram encontradas pesquisas que abordassem o tema do presente projeto de tese.

No site do programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PPGH/PUC-SP), no conjunto de 118 trabalhos de conclusão de pós-graduação, foi encontrada a tese “A mulher professora na cidade de São Paulo: política, imprensa e universidade (1971-1990)”, de Marinella Binda Rossetti, de 2007, que trata de narrativas de professores do ensino fundamental da cidade de São Paulo.

Em consulta ao banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGH/PUC-RS), foram contadas 496 teses e dissertações. Na consulta por palavras chaves, apareceram números limitados de trabalhos ou não apareciam, assim, foi realizada consulta em todos os trabalhos com títulos e resumos e indicassem relação com a presente temática de pesquisa.

Desse modo, foi encontrado um trabalho, a dissertação de Bianca Silva Costa, “O ensino superior na ditadura militar brasileira: um olhar através da “Revista MEC”, de 2009, possui por objetivo analisar a reforma no ensino superior no período da ditadura civil-militar de 1964-1985 na “Revista MEC”. Por se tratar de um estudo sobre a reforma do ensino superior no recorte temporal que teve forte influência no ensino superior, considera-se importante a contribuição para o presente projeto de tese.

Na pesquisa realizada no site de banco de teses e dissertações da UNISINOS, nas teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em História, foram encontradas 119 teses e 171 dissertações, das quais destacam-se com temas que podem de alguma forma se relacionar com a presente temática de pesquisa as dissertações: “A atuação feminina no movimento estudantil universitário durante o processo de redemocratização do Brasil (Pelotas/RS: 1977-1985)”, de Luisiane da Silveira Gomes e a dissertação, e, a dissertação “Vestindo corpos, tecendo femininos : gênero e construção de feminilidades em colunas de moda da imprensa porto alegre (1960-1970)”, de Elisa Fauth da Motta, ambas do ano de 2017. Os estudos possuem temas transversais a temática de pesquisa, porém, não correspondem a ao tema e os objetivos do presente projeto de tese.

Alguns artigos referentes ao tema de pesquisa

Em consulta no site SciELO, com o descritor “trajetórias de professoras de História”, foram encontrados 07 trabalhos correspondentes abordando pesquisas com formação de professores direcionados a área da Educação, História da Educação e formação de professores,

como o artigo de Rodrigo Cerqueira do N. Borba e Sandra Escovedo Selles, “Notas para pensar os sujeitos periféricos na História da educação em ciências”, disponível em Revista da Educação, de 2020.

O artigo trata sobre as possíveis invisibilidades na construção curricular da disciplina de ciências. Outro texto encontrado é intitulado “O que pretendemos conhecer quando pesquisamos histórias de vidas de professoras(es)?” de Patrícia Petitinga Silva, Gabriel Ribeiro e Andréia Maria Pereira Oliveira, de 2018, disponível em Pro-Posições [online]. O trabalho trata sobre formação de professores e a importância das narrativas de vida para suscitar reflexões atinentes as formações de professores.

O artigo “A Ditadura Militar e a proletarização dos professores”, de Amarilio Ferreira Jr. e Marisa Bittar (2006), publicado na revista Educação e Sociedade, apresenta as transformações ocorridas no magistério durante a ditadura civil-militar, tratando sobre o processo de formação de uma categoria profissional e sua atuação no período. O texto pode contribuir para contextualizar e trazer um aspecto de análise sobre questões de trabalho referentes ao recorte temporal.

Outro texto importante para o presente projeto de tese é “Memória, Ensino de História e Formação de professores: narrativas (auto)biográficas de educadores formados no curso de História da Universidade Federal de Santa Maria”, de Lisliane dos Santos Cardôzo e Jorge Luiz da Cunha, publicado em Revista AEDOS, de 2012. O texto apresenta a justificativa da escolha de se realizar o processo investigativo por meio da metodologia das narrativas (auto)biográficas para a pesquisa de mestrado em Educação, que visava abordar professores formados em História na UFSM. Apresentando reflexões sobre o uso das narrativas e a centralidade do sujeito nas pesquisas. Por conseguinte, o texto demonstra relação com a pesquisa em tela, pois a mesma caracteriza-se por usar o gênero biográfico em seu processo investigativo, contribuindo com a mesma no aspecto metodológico.

Uma pesquisadora que possui vários artigos sobre o tema de gênero é Guacira Lopes Loro, com temas de formação de professores e questões de gênero. Ao pesquisar seus artigos, foi escolhido o texto “Gênero, História e Educação: construção e desconstrução”, publicado na Revista Educação e Realidade, de 1995, em que trata sobre as formas de abordar gênero nas pesquisas acadêmicas, as mudanças de olhares investigativos e os lugares das narrativas sobre sua agência histórica. A leitura do texto foi fundamental para ampliar o conhecimento sobre as pesquisas sobre gênero e educação, tornando-se um aporte teórico significativo para a elaboração do projeto de tese em História.

Considerações finais “preliminares”

A partir do panorama apresentado de estudos exibidos sobre o tema do projeto de tese em História, observa-se que existem pesquisas sobre o tema professores relacionados ao período da ditadura civil-militar, com abordagens sobre gênero no período e questões referentes a trabalho, temas que convergem com a temática do presente projeto.

No entanto, não tratam das fontes particulares e dos objetivos geral e específicos da pesquisa em andamento, demonstrando o ineditismo da pesquisa de doutorado em História e sua contribuição para a historiografia sobre a temática. Nesse sentido a produção do conhecimento, aqui exposto, contribuem para reforçar o ineditismo do projeto de tese.

Através do levantamento, pode-se dividir em eixos temáticos como: – trabalho e ditadura civil-militar (1964-1985); militância e gênero; resistência e gênero e; gênero e representações. Estes foram as principais percepções do presente levantamento do estado da arte. Outro ponto de destaque, foi a verificação da existência de poucos trabalhos apresentados nas pesquisas por período dos últimos 5 anos, deste modo, houve a necessidade de ampliar o recorte de tempo para as consultas nos bancos de dissertações e teses.

Constatou-se que o projeto de tese em História caracteriza-se por abordar questões de História da Educação, Gênero, trabalho e ditadura civil-militar, isto posto, a presente pesquisa trata sobre trajetórias de mulheres que são perpassadas por essas clivagens sociais. assim, muitos dos temas de pesquisas que foram aqui abordados possuem relações pois abordam vários aspectos da sociedade da época em que se pretende investigar.

Tem-se ciência da limitação do alcance da pesquisa de estado da arte, pois não foi abordado a temática em âmbito internacional, podendo ser tema de trabalhos futuros e análises mais detalhadas e outras perspectivas de abordagens sobre o assunto.

Isto posto, reforça-se a importância de se verificar as trajetórias de professoras de história, pois muitas formaram estudantes críticos e que construíram um referencial teórico no campo profissional, considera-se relevante dar visibilidade às suas histórias de vida, a partir da construção do seu espaço e na produção teórica, pois as mesmas acompanharam várias mudanças sociais no decorrer de suas vidas, as quais também perpassaram com as do seu país, como exemplo: o processo de redemocratização do país, e lutas travadas no campo de conquistas de direitos, tanto no campo da educação, como no campo civil e, por igualdade de gênero. Visto que, para serem ouvidas em paridade com os homens e de ocupar espaços e o Ensino de História se consolidar sua importância na formação de estudantes críticos, ainda lutam por igualdade de gênero.

Referências

- BLAZO, Glauber Cícero Ferreira. **Entre a ditadura e a democracia: história oral de vida acadêmica** (FFLCH-USP). 2014. 249 f. Tese (Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas / FFLCH-USP). São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-20012015-180157/pt-br.php>. Acesso em 28.11.2021.
- BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento e SELLES, Sandra Escovedo. **Notas para pensar os sujeitos periféricos na História da educação em Ciências**. Educação em Revista [online]. 2020, v. 36 [Acessado 2 Agosto 2021], e233642. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698233642>>. Epub 30 Nov 2020. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698233642>.
- CAMARGO, José Jaílton. **Os professores do Paraná e sua associação: entre a organização e os movimentos pela democracia (1947-1982)**. 2021. 236 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em História) Universidade federal do Paraná. Curitiba. Disponível em: https://www.prrpg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=13267&idprograma=40001016009P0&anobase=2021&idtc=213_. Acesso em 28.11.2021.
- CARDÔZO, Lisliane dos Santos; CUNHA, Jorge Luiz da. **“Memória, Ensino de História e Formação de professores: narrativas (auto)biográficas de educadores formados no curso de História da Universidade Federal de Santa Maria”**. Revista AEDOS, n. 11 vol. 4. Set. de 2012. p. 624-637. Disponível em: <file:///C:/Users/conti/Documents/Downloads/31763-129512-1-PB.pdf>. Acesso em: 12.01.2022.
- CARVALHO, Yuri Rosa de. **“Se dez vidas tivesse, dez vidas daria”**: O Movimento Revolucionário Tiradentes e a participação da classe trabalhadora na resistência (1964-1971). 2014. 268 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História). Universidade federal de Santa Maria – RS, Santa Maria (RS). Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/9645>. Acesso em: 27.11.2021.
- CONTREIRAS, Janaína Athaydes. **Corpo de mulher, um campo de batalha: terrorismo de estado e violência sexual nas ditaduras brasileira e argentina de segurança nacional**. 2018. 251 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/188258>. Acesso em: 18.01.2022.
- COSTA, Bianca Silva. **O ensino superior na ditadura militar brasileira: um olhar através da “Revista MEC”**. 2009. 127 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS). Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2297>. Acesso em: 21.01.2022.
- FERNANDES, Anna Cláudia Bueno. **As mulheres em realidade: modelos femininos e histórias possíveis (1966-1976)**. 2017. f 296. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/168936>. Acesso em: 21.01.2022.
- FERREIRA JR. Amarilio; BITTAR, Marisa. **A Ditadura Militar e a proletarianização dos professores**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbJBWcy5m97dXTXC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24.01.2022.

FLORES, Aline Silveira. **Mulheres na política da cidade de Santa Maria na década de 1980: ativismo e trajetória**. 2017. 167f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em História) Universidade Federal de Santa Maria – RS. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13014>. Acessado em: 02.07.2021.

GEROLETI, Luciana Carlos. **Mulheres nos bancos: caminhos da profissionalização e lutas por direitos (1960-2000)**. 2019. 279 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://tede.ufsc.br/teses/PHST0667-T.pdf>. Acesso em: 01.12.2021.

GOMES, Luisiane da Silveira. **A atuação feminina no movimento estudantil universitário durante o processo de redemocratização do Brasil (Pelotas/RS: 1977-1985)**. 2017. 194 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História). Universidade do Vale do Sinos, São Leopoldo (RS). Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7156> Acesso em: 05.02.2022.

KREUZ, Débora Strieder. **“Elas têm um outro jeito de ser, de resistir”**: a narrativa de mulheres sobre o feminismo e a sua militância contra a ditadura civil-militar brasileira. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgh/files/2017/06/D%C3%A9bora-Strieder.pdf>. Acesso em: 27.12.2021.

LIBLIK, Carmem Silvia da Fonseca Kummer. **Uma história toda sua: trajetórias de historiadoras brasileiras (1934-1990)**. 2017. 343f. Tese. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/48871>. Acessado em: 01.07.2021.

LIMA, Mateus da Fonseca Capssa. **Movimento Estudantil e Ditadura Civil e Ditadura Civil-Militar em Santa Maria (1964-1968)**. 2013. 156 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História). Universidade Federal de Santa Maria – RS. Santa Maria, RS. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9641/LIMA%2c%20MATEUS%20DA%20FONSECA%20CAPSSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02.02.2022.

LORO, Guacira Lopes. **Gênero, História e Educação: construção e desconstrução**. Revista Educação e Realidade. v. 20, n. 2. 1995. p. 101-132. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722>. Acesso em: 27.01.2022.

LOURENÇO, Elaine. **Professores de História em cena: trajetórias de docentes na escola pública paulista (1970 - 1990)**. 2011. 316 f. Tese (Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas / FFLCH-USP). São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-12062012-142415/pt-br.php>. Acesso em 28.11.2021.

MACIEL, João Paulo Santana. **História de vida e formação de professores de História: narrativas de si e repercussões sobre a prática docente**. 2018. 144f. Dissertação (Programa De Pós-Graduação Em Ensino De História - PPGEHIS Mestrado Profissional Em Ensino De História – PROFHISTÓRIA), Universidade federal do Tocantins (UFT). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430463/2/Hist%C3%B3ria%20de%20vida%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20de%20hist%C3%B3ria-%20narrativas%20de%20si%20e%20repercuss%C3%B5es%20sobre%20a%20pr%C3%A1tica%20docente.pdf>. Acesso em: 27.11.2021.

MOTTA, Elisa Fauth da. **Vestindo corpos, tecendo femininos: gênero e construção de feminilidades em colunas de moda da imprensa porto alegreense (1960-1970).** 2017. 209 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História). Universidade do Vale do Sinos, São Leopoldo (RS). Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6359>. Acesso em: 05.02.2022.

NASCIMENTO, Juliana Marques do. **Guerrilheiras e biografias: a imagem da mulher militante nos ciclos de memória sobre a ditadura civil-militar brasileira.** Dissertação, 2019. 200f. Universidade Federal Fluminense. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7643895. Acessado em: 02.07.2021.

NICOLAZZI, Fernando Felizardo. **O conceito de experiência histórica e a narrativa historiográfica.** 2004. 154 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/109370>. Acesso em: 21.01.2022.

PEREIRA, Lisiane Beltrão. **Práticas de resistência e atuação política do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - CPERS no período final da ditadura civil - militar (1979 a 1984).** 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/6914>. Acessado 02.07.2021.

ROSSETTI, Marinella Binda. **A mulher professora na cidade de São Paulo: política, imprensa e universidade (1971-1990).** 2007. 256 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em História). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP). Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12987>. Acesso em: 01.02.2022.

SANTOS, Allana Letticia dos. **Ditaduras em perspectivas: casos de militância das mulheres em Salvador (Brasil), Coimbra, Lisboa e Porto (Portugal) (1964-1975).** 2021. 110 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226846>. Acesso em: 27.11.2021.

SANTOS, Auristela Rodrigues dos. **Reforma de ensino de 2º grau na conjuntura histórica da ditadura civil-militar (1964-1985): um estudo sobre as representações discursivas da lei nº 5692/71.** 2018. 112 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal da Paraíba. São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12993>. Acesso em 28.11.2021.

SILVA, Mariane da. **Mulheres catarinenses e o movimento feminino pela anistia: narrativas de suas atuações políticas.** 2019. 160 f. Dissertação (Pós-Graduação em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214935>. Acesso em: 21.12.2021.

SILVA, Patrícia Petitinga, RIBEIRO, Gabriel e OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de. **O que pretendemos conhecer quando pesquisamos histórias de vidas de professoras (es)?**. Pro-Posições [online]. 2018, v. 29, n. 3 [Acessado 2 Agosto 2021], pp. 640-660. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0077>>. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0077>.

ZUCCO, Maise Caroline. **Viagens e permanências dos feminismos: o trânsito dos saberes no eixo-sul do conhecimento (Brasil e Argentina 1960-1999).** 2014. 400 f. Tese (Programa de

Pós-Graduação em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC). Disponível em: <https://tede.ufsc.br/teses/PHST0486-T.pdf>. Acesso em: 27.11.2021.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA AMOSTRA DAS EXPERIÊNCIAS, DEBATES E DESAFIOS

José Vieira da Cruz¹⁷²

Maele Moreira Sandes Cavalcanti¹⁷³

Introdução

Templos de mulheres e homens máquinas

O tempo e templos modernos

Os humanos são mecanizados

Indivíduos, isolados... desvalorizados

Desestabilizados...cooptados...

Para não sermos humanos.

Será que as tecnologias educacionais nos isolam, nos controla, nos pune... transforma cada vez mais as escolas em gaiolas?

Para onde nos leva?

Nos programa e nossas mentes podem preferir o voo?

Mas, o cenário mudou, não temos pássaros...

Mas, homens e mulheres máquinas.

Não precisamos de alimentos, nem sonhos...

Agora somos máquinas...

As aulas remotas, os diários eletrônicos... novos troncos...

As casas grandes controlam as escolas gaiolas!!!

Via rede de homens e mulheres máquinas.

(BEZERRA, 2022)

¹⁷² Doutor em História (UFBA), membro do PPGH/UFAL e do PROFHISTÓRIA/UFS. E-mail: jose.vieira@academico.ufs.br

¹⁷³ Mestranda em História, PPGH/UFAL - e-mail: maele.cavalcanti@delmiro.ufal.br

Os desdobramentos provocados pela pandemia da COVID-19 impuseram mudanças, acelerações e rupturas em esferas diferentes da vida humana: saúde, educação, economia, cotidiano, entre outras. No Brasil, por conta desse acontecimento sanitário e de saúde pública, dentre as várias consequências, foi decretado o período de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), Lei 13.79/2020, transcorrido oficialmente entre fevereiro de 2020 a maio de 2022, Portaria MS n. 913. Neste período, como bem descreve a poesia “Templos de mulheres e homens máquinas”, escrita por um professor de história da rede pública de ensino, os impactos do distanciamento social, o negacionismo científico e, sobretudo, as milhares de vidas perdidas por conta pandemia, alteram rotinas, práticas de ensino e impuseram o Ensino Remoto Emergencial (EREM).

O EREM, portanto, gerou desdobramentos no cotidiano do(a)s aluno(a)s e junto a prática do(a)s profissionais de ensino - dentre os quais os docentes que trabalham com aprendizagem histórica. Neste sentido, este estudo é uma reflexão pedagógica, metodológica e sobre um passado próximo, presente, sensível e em construção do seu fazer-se (BLOCH, 2001). Neste cenário - contraditório, global e desigual -, os desafios para os professores de história multiplicam-se, em particular, naquilo que os versos do poema em epígrafe destacam - de uma humanidade transpassada por um tempo de homens e de mulheres máquinas. Uma realidade explorada por prazos, metas e rotinas desgastantes e desumanizadas.

Em torno desta discussão, o objetivo deste estudo é – através da aplicação de um formulário *Google Forms*, tipo *Survey* (MOTA, 2019), enviado a 73 participantes no “III Seminário Nacional de Ensino de História - Educação Histórica, História Pública e os enfrentamentos à tecnocracia em tempos de ensino remoto”, ocorrido na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em julho de 2021 - compreender como os profissionais que atuam no ensino de História estavam avaliando o impacto do EREM. Frente a este propósito, a aplicação deste formulário, respeitando a Lei Geral de Proteção de Dados (LGDP), Lei nº 13.709/2018, solicitou autorização prévia para coleta dos dados, bem como, preservar o anonimato das respostas.

Diferentes dos debates sobre *homeschooling*, da Educação à Distância e/ou do Ensino à Distância (EAD), o EREM foi abrupto, imprevisto, geral e impositivo - e, por estas e outras razões, ainda mais impactante. O *homeschooling*, não pode ser confundido com EREM e ou EAD, pois caracteriza-se com uma proposta de ensino domiciliar de fundo ético-moral-religioso crítico às instituições escolares convencionais (RIBEIRO; PALHARES, 2020). A Educação à Distância (GIOLO, 2008) e/ou Ensino à Distância (PATTO, 2013), por sua vez,

embora reservem diferenças conceituais entre si, diferem do ensino remoto em razão do planejamento prévio, organização e natureza facultativa.

Enquanto o EREM, por sua natureza sócio-histórica-temporal, apresentou-se como “solução” emergencial, generalizada, sem planejamento e, sobretudo, adaptando ambientes virtuais de aprendizado através de atividades remotas conectadas pela *internet*. Desta forma, aluno(a)s, pais e professores(as) de todo o país - sem a mediação de uma política de compensação das diferenças econômicas, sociais, educacionais e culturais - foram arremessadas aquela modalidade de ensino (CRUZ, 2022).

Esta realidade de aprendizagem virtual, parafraseando um verso visionário de uma música de Gilberto Gil, não é um “cérebro eletrônico[que] faz tudo”, ele até parece que “faz quase tudo, mas ele é mudo” (GIL, 1969), não transmite calor humano, esconde-se através de câmeras de vídeos fechadas, emudece através de microfones desligadas e, por fim, mudo, inerte, esvaziado e “ausente” de olhares reais se desloca para "máquinas", “filtros”, e impulsos eletrônicos distantes do convívio social.

Um estudo a respeito desta realidade, ao analisar a aprendizagem de história no 2º ano do ensino médio em uma escola do Rio Grande do Sul no contexto do EREM, identifica dificuldades na participação ativa nas aulas virtuais. Esse estudo também faz o diagnóstico acerca de uma queda no interesse dos alunos sobre as atividades realizadas, em específico na disciplina de História (CAIMI, 2021).

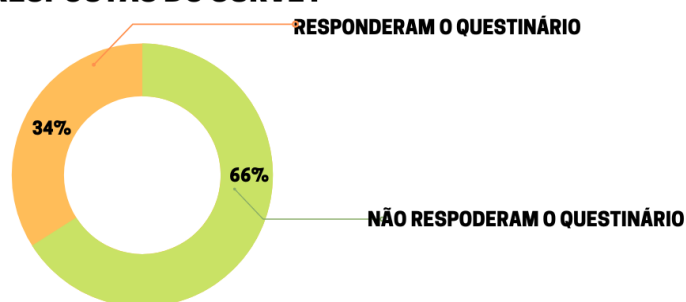
Neste cenário, o historiador não precisa ser um *expert* para explorar a história digital nem lidar com o ensino remoto, mas necessita entender que as mudanças trazidas pela internet ocupam o lugar na reescrita, reinterpretação e aprendizado dos saberes históricos (MAYNARD, 2016). Assim, as fontes impressas, documentos e arquivos, embora continuem sendo apreciadas para o pensar histórico, compartilham com “as mídias digitais eminentemente alteraram as formas tradicionais de transmissão de conhecimento entre escritores e leitores, produtores e consumidores” (OLIVEIRA, 2021). Dessa forma, seja em contexto presencial ou de base digital, estudar o passado, o presente histórico e/ou de horizontes de expectativas futuras demanda do historiador, professor de história e de cidadãos críticos, reinventar-se em meio à crise do “que é a história? ”, “para que ele serve? ” e “para ela serve?” (CRUZ; SANTOS, 2020).

O que dizem os dados coletados?

Diabo do menino agora quer um *ipod* e um computador novinho, o certo é que o sertão quer navegar no micro do menino internetinho. (GIL, 2008)

Assim como nos versos musicados em epígrafe, o presente estudo busca compreender perfis, experiências e desafios de profissionais da pesquisa e do ensino de história no contexto da pandemia e do EREM. Assim, através da aplicação do formulário enviado ao universo os participantes do mencionado evento foram obtidos o percentual de 34% de respostas, ou seja, 28 de um total de 72 participantes responderam o formulário.

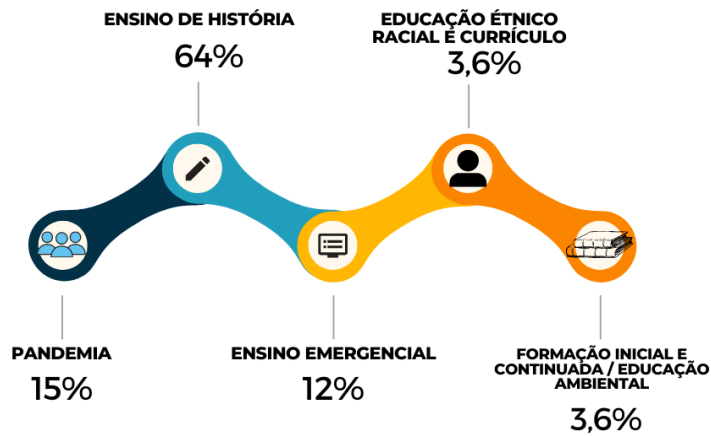
RESPOSTAS DO SURVEY



FONTE: (CRUZ; CAVALCANTI, 2022)

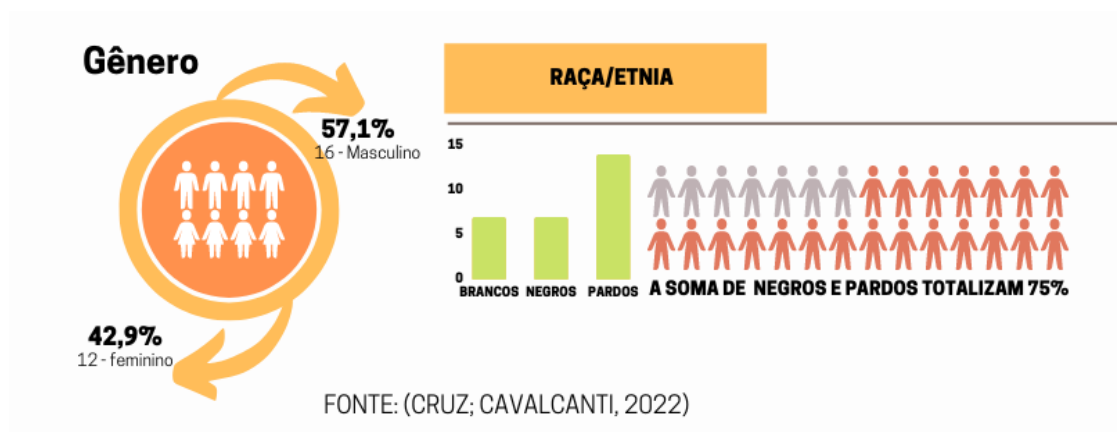
Dentre este universo de respostas, na modalidade múltipla escolha, entre os temas de interesse dos participantes do evento destacam-se: ensino de história 64%, pandemia 15%, ensino emergencial 12%, educação étnico-racial 3,6% e formação inicial e continuada de professores 3,6%, como expresso no infográfico a seguir. Ao analisar estes percentuais, é importante ponderar que os temas indicados representam os interesses, recortes e áreas de pesquisa de professores, pesquisadores e estudantes de diferentes modalidades de ensino, formação acadêmica e redes de ensino pública e privada.

TEMA DE PESQUISA VOCÊ ESTA APRESENTANDO NO III SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA "EDUCAÇÃO HISTÓRICA, HISTÓRIA PÚBLICA E OS ENFRENTAMENTOS À TECNOCRACIA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO"



FORTE: (CRUZ; CAVALCANTI, 2022)

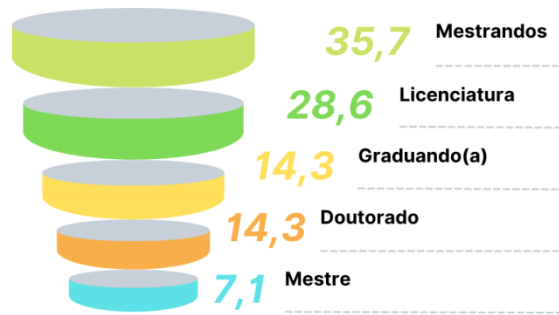
É interessante observar que dentre os que responderam o formulário, público masculino alcançou o percentual de 57,1%, enquanto o público feminino interagiu com 42,9%. Já em relação as questões étnicas, 14 participantes das 28 respostas se autodeclaram pardos, 7 brancos e 7 negros. A título de registro, a soma de pardos e negros totalizou o percentual de 75% da amostra analisada -, o que evidencia um número significativo de afrodescentes neste campo profissional.



FORTE: (CRUZ; CAVALCANTI, 2022)

A formação acadêmica é um outro ponto relevante para compreender o perfil da amostra analisada. Destes, o percentual de 35,7%, ou 10 dos 28 participantes que preencheram o *survey*, são mestrados; 28,6% licenciados, 14, 3% estudantes da graduação, 14,3% doutores e 7% mestres.

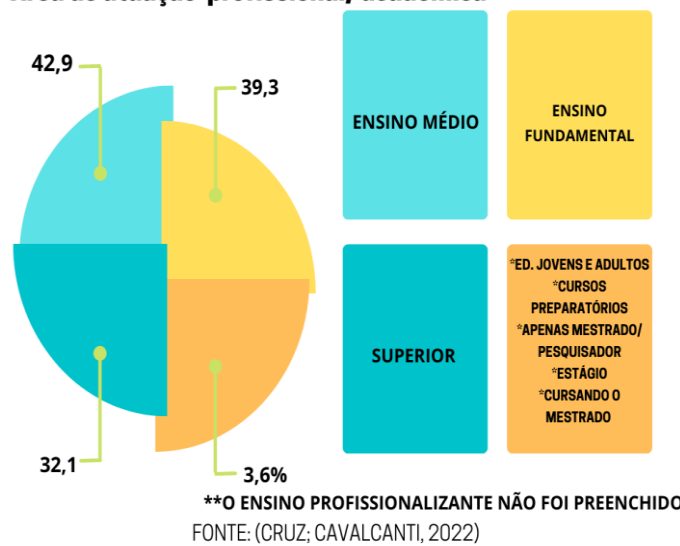
Formação Acadêmica



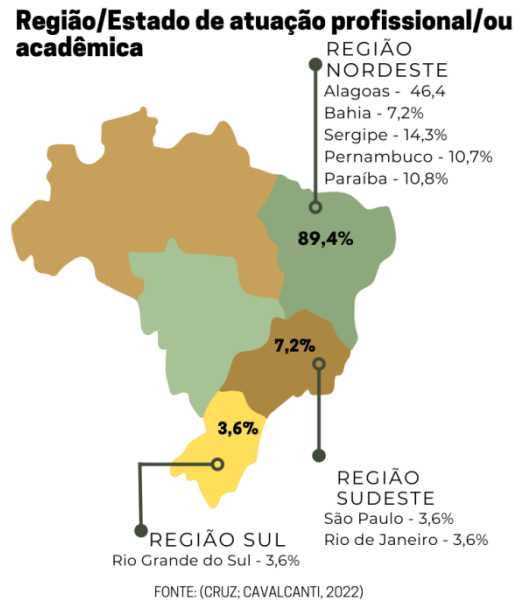
FONTE: (CRUZ; CAVALCANTI, 2022)

Em relação à área de atuação profissional o percentual de 42,9% atua junto ao ensino médio, 39,3% no ensino fundamental, 32,1% no ensino superior e 3,6% em outras modalidades/níveis de atuação no campo dos saberes históricos - educação de jovens e de adultos, cursos preparatórios, mestrado, doutorado e/ou estágios profissionais como se pode mensurar no infográfico a seguir.

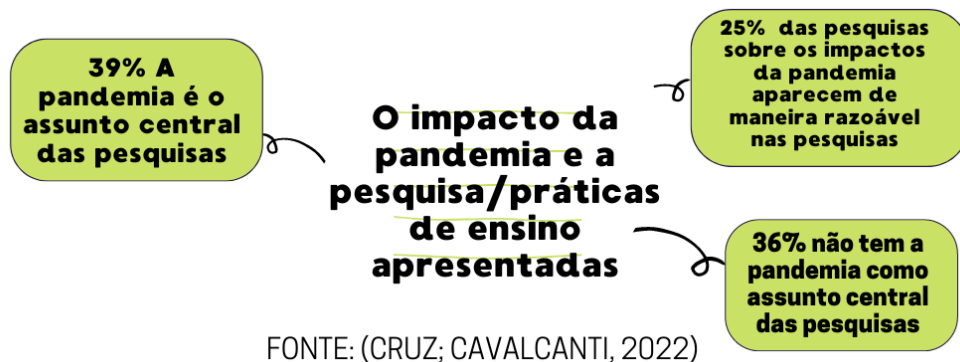
Área de atuação profissional/ acadêmica



Em relação à região/estado de atuação profissional/acadêmica o universo analisado externa os seguintes resultados: 89,4% das respostas são de profissionais que atuam no Nordeste - 46,4% em Alagoas, 14,3% em Sergipe, 10,8% na Paraíba, 10,7% em Pernambuco e 7,2% na Bahia; 3,6% no Sul/Rio Grande do Sul; e 7,2% no Sudeste - 3,6% em São Paulo e 3,6% em São Paulo.

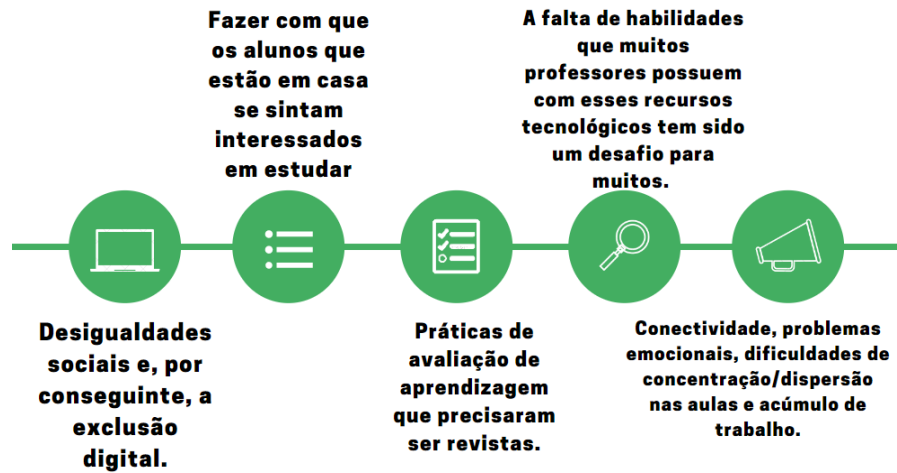


Quando os participantes da pesquisa foram perguntado(a)s sobre o impacto da pandemia, o percentual de 39% responderam que sentiram fortemente os efeitos da pandemia sobre a escrita de suas pesquisas/práticas de ensino; 25% informaram ter sentidos de forma moderada os efeitos da pandemia sobre suas pesquisa/práticas de ensino; e 36% não sentiram e/ou não tem a pandemia com central e/ou perceptíveis em suas pesquisas/práticas de ensino.



À medida que os impactos da pandemia são mensurados, considerando o universo de respostas, observa-se que os principais desafios enfrentados no contexto do EREM foram manter a atenção, motivação e concentração do(a)s aluno(a)s; falta de habilidades, intimidade e/ou costume dos professores em relação às novas tecnologias; as desigualdades sociais e de exclusão social externadas pelo EREM; necessidade de reavaliar as práticas de verificação da aprendizagem; limitações dos equipamentos, problemas de conectividade, acúmulo de atividades e dispersão dos alunos.

Principais desafios do EREM

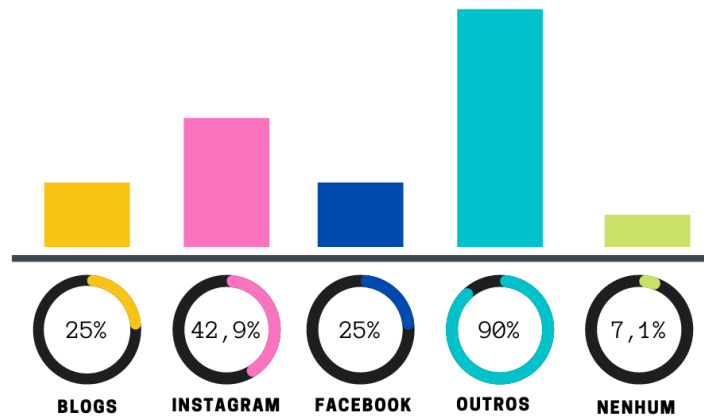


A avaliação do processo de verificação da aprendizagem no contexto de pandemia e do Ensino Remoto Emergencial (EREM) foi observada no campo das respostas escritas como um dos pontos mais sensíveis, desafiantes e que exigiu muita atenção dos docentes. No infográfico a seguir, em ordem de classificação das preocupações mais frequentes para menos frequentes, são elencadas as cinco avaliações/percepções mais frequentes.



No campo de respostas coletadas, em relação ao questionamento de quais plataformas digitais foram utilizadas por esses profissionais durante o EREM, foi possível mensurar, através de uma pergunta de múltipla escolha, os seguintes dados: 25% utilizam blogs, 42,9 o Instagram, 25% o Facebook, 90% outras ferramentas digitais e 7,1% nenhuma ferramenta digital.

PLATAFORMAS DIGITAIS UTILIZADAS NO EREM



Em busca de caminhos

O referido contexto sanitário, educacional e político, portanto, transmutou enormes desafios à aprendizagem e ao ensino de história - tanto dentro quanto fora dos convencionais espaços de diálogos escolares. Os referidos espaços de aprendizagem foram emergencialmente conectados por diferentes plataformas virtuais. A interação, compartilhamento e convivência com estes espaços, ferramentas e metodologias, geraram contradições e evidenciaram disparidades sociais. Entretanto, enquanto solução paradoxal, também ajudou a lidar com o aprendizado em tempos de pandemia e de distanciamento social.

Neste sentido, diante o EREM a percepção predominante foi a de que o papel do professor de história torna-se mais exaustivo - não somente enquanto um intermediador do saber histórico, como também, em relação aos problemas técnicos de conexão, desafios de aprendizado e de realidades sociais distintas. Neste cenário, o uso da plataforma *Meet* da *Google*, assim como outras plataformas, revelou-se para muitos profissionais, estudantes e pais, um processo massificado, dependente e com níveis de acesso, habilidade e aprendizado desiguais.

Em síntese, a pandemia e o ensino remoto ampliaram os desafios do aprendizado de saberes históricos. Um aprendizado que não deve se submeter, assim como outros campos

dos saberes, aos ditames de homens e de mulheres máquinas - pois é no presente histórico, humanizado e socialmente referenciado que reside a razão de ser de nosso ofício.

Referências bibliográficas

BEZERRA, Gildo Alves. *Templos de mulheres e homens máquinas* [poesia]. Aracaju: s/editora, 2022.

BLOCH, Marc Leopoldo Benjamin. *Apologia a História ou o ofício do historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BRASIL, *Lei nº 13.979*, 20/02/2020.

BRASIL, *Lei nº 13.709*, de 14/08/ 2018.

BRASIL, *Portaria MS nº 913*, de 22/04/2022.

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia; DE MELLO, Pedro Alcides Trindade. Aprendizagem histórica em contexto de pandemia. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 09-23, 2021.

CRUZ, José Vieira da. *Um estágio pós-doutoral em tempos de pandemia e de ensino remoto emergencial: um aprendizado autobiográfico, acadêmico e histórico, 2020-2022*. Recife: PPGEdU/UFPE, 2022 (Relatório de Pós-doutorado).

CRUZ, José Vieira da; CAVALCANTI, Maele Moreira. *Aprendizagem histórica em tempos de ensino remoto emergencial: uma amostra das experiências, debates e desafios* [Formulário Google Forms. Maceió: UFAL, 2022

CRUZ, José Vieira da; SANTOS, Fábio Alves do. *Aprendizagem histórica: espaços, suportes e experiências*. Recife: EDUPE, 2020.

GIL, Gilberto. *Banda Larga Cordel* [música]. Rio de Janeiro: Universal, 2008.

GIL, Gilberto. *Cérebro Eletrônico* [música]. Rio de Janeiro: Universal. 1969.

GIOLO, Jaime. Educação à Distância e a formação de professores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400013>>. Acesso 27/09/2022.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. Passado eletrônico: notas sobre o passado digital. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 29, n.2, p. 103-116, janeiro-dezembro, 2016. Disponível em: <<https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/726/731>>. Acesso em 28/09/2022.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do *Google Forms* na pesquisa acadêmica. *Humanidades & Inovação*, v. 6, n. 12, p. 371-373, 2019.

OLIVEIRA, João Paulo Gama (org.). *Acervos e fontes: diferentes caminhos para o ensino de história*. Recife, 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação. *Educação e Pesquisa* [online]. 2013, v. 39, n. 2 [Acessado 27 Setembro 2022] , pp. 303-318. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200002>>. Acesso: 27/09/2022.

RIBEIRO, Álvaro Manuel; Chaves; PALHARES, José. *Homeschooling* e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas. In: DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à

Educação: *Pro-Posições*, v. 28, n.2, maio-agosto, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0098>>. Acesso em 27/09/2022.

UFAL. *III Seminário Nacional de Ensino de História*: "Educação Histórica, História Pública e os enfrentamentos à tecnocracia em tempos de ensino remoto". Maceió, julho de 2021. Disponível em: < <https://www.even3.com.br/iiiseminarionacional/>>. Acesso em 28/09/2022.

EDUCAÇÃO REMOTA: CONTRIBUIÇÃO FREIREANA EM TEMPOS DE COVID – 19 PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Azure G. Flora

Dra. Carla Reinaldo Gimenes de Sena

Resumo

A pandemia estreitou os laços de dependência do ensino público com a tecnologia, porém devido às desigualdades presentes no país, muitas são as barreiras para se garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Esta pesquisa propõe uma análise crítica sobre a realidade educacional durante o período pandêmico de 2020 a partir da contribuição Freireana e seus críticos, acerca da autonomia necessária para democratização do acesso às tecnologias digitais na educação pública.

Palavras-chave: Educação; Covid-19. Freire; Democratização; Tecnologias Digitais.

Introdução

A pandemia do COVID-19 levou instituições educacionais de todo o mundo a adotarem modelos emergenciais de ensino à distância para dar continuidade ao ano letivo. Nesse caso, os professores e estudantes precisaram se transformar a cada dia para realizar o currículo de atividades. Embora desafiador, esse período pode ser visto como promissor no contexto educacional para ampliar o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem em todos os níveis de ensino. Portanto, a intenção desse trabalho é realizar a análise da realidade educacional durante o período pandêmico de 2020, a partir da contribuição Freireana acerca da autonomia necessária para democratização do acesso às TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), fazendo uma antítese a realidade do ensino remoto em uma escola do interior paulista. Sem desconsiderar a complexidade do tema e a necessária crítica às desigualdades socioeconômicas, nesta pesquisa será focado, especialmente, o debate acerca do exercício da docência quando realizado por intermédio de tecnologias digitais, o uso da internet e a elaboração do ensino remoto a partir ótica antagonista de Paulo Freire em

três obras: “Pedagogia da Autonomia” (1996), “Pedagogia da Esperança” (1992) e “Por uma pedagogia da Pergunta” (1985). O objetivo central é propor a exposição e o debate de elementos que nos permitam pensar sobre o papel do professor e as possibilidades de encontro em um contexto diverso da sala de aula, gerado de forma emergencial pela instalação desta pandemia e a aderência ao ensino remoto.

Desenvolvimento

Tais acontecimentos, aliados à história do ensino a distância, temática narrada por C. Coscarelli no artigo: “Educação a distância: mitos e verdades” (2002), que fala acerca da estrutura da educação digital brasileira, o que antes já era muito mal fornecido aos educadores públicos do país, acabaria nesse momento de crise deixando ainda mais a desejar (SANTOS, ZABOROSKI, 2020. p. 44). As consequências foram das mais diversas possíveis, desde o professor que em meio a pandemia se vê em uma situação mais precarizada, faltando-lhe suporte técnico e qualificação profissional para o ensino remoto, até o aumento de demandas de tarefas, desdobramento da carga horária de trabalho, o que acabou por provocar um desânimo no próprio educador, que culmina em desestimular qualquer progresso que o estudante possa vir a ter de ser participativo na construção de seu próprio conhecimento (RABELLO, 2020, p.6).

No ambiente escolar, nota-se que os recursos digitais, se utilizados de maneira pedagógica, podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Sendo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ferramentas importantes para a mediação da formação do sujeito (PINTO, 2005, p.1).

Estudos que comparam ensino presencial e ensino a distância (principalmente ensino online) mostraram grande heterogeneidade em seu acesso (BERNARD et al., 2004; CAVANAUGH et al., 2004; MEANS et al., 2009; MORGAN, 2015). Essa diferença se dá devido a qualidade da implementação dos cursos, assiduidade do aluno, problema de monitoramento do tempo online (MORGAN, 2015; QUEEN; LEWIS, 2011), e do grau de preocupação com os métodos tradicionais (CAVANAUGH, 2004). Se a organização e a estrutura são razoáveis, um ambiente que combina ensino presencial com orientação online parece produzir os melhores resultados (MEANS et al., 2009; O'DWYER; CAREI; KLEIMAN, 2007; SUN; LIN; YU, 2008). Muitas evidências são oportunas, pois não são apenas os equipamentos importantes para o acesso à Internet, mas a forma como a tecnologia é inserida nas escolas.

Entretanto, muitos são os relatos daqueles que estão passando por todo esse cenário atípico. De acordo com pesquisas feitas por um jornal virtual, as queixas realizadas por estudantes, professores e responsáveis vão desde: falta de acesso ao conteúdo remoto; (des)continuidade dos assuntos; estrutura pedagógica precária; preparo dos professores e preparo dos alunos faltante neste quesito. Outros problemas destacados também foram: as desigualdades sociais extremamente afloradas; preparação para o Enem comprometida; baixa adesão ao ensino remoto; ausência de apoio familiar; incerteza sobre a retomada das aulas presenciais; conteúdo perdido e readaptação (PORTAL G1, 2020).

Estima-se que no Brasil existem mais de 70 milhões de brasileiros sem acesso à internet, e entre estes que nunca acessaram a Internet, a maior parte está na zona rural - 41% da população (10,3 milhões de pessoas) em nenhum momento acessou a internet (FOLHA, 2020). Segundo dados do IBGE, 72% dos 5 milhões dos estudantes de instituições rurais do país não efetuaram o acesso nas plataformas digitais (PORTAL G1, 2020). Evidentemente que todos esses fatores interferem no acesso às plataformas educacionais, potencializando ainda esses desníveis sociais. No Estado de São Paulo apenas 1,6 milhão dos 3,6 milhões de estudantes da rede estadual acessaram a plataforma de conteúdo e no Paraná, professores estimam que apenas 30% dos estudantes estão assistindo às videoaulas e entregando as atividades propostas pelo aplicativo (PORTAL G1, 2020).

De acordo com os dados da pesquisa realizada pelo CETIC (2019), 29% dos domicílios brasileiros (cerca de 19,7 milhões de domicílios) não possuem Internet. Entre o grande número de pessoas desconectadas, 59% afirmaram que não alugaram por achar o serviço muito caro ou 25% porque não havia Internet no local. Vale destacar também que 41% dos entrevistados afirmaram não possuir computador e 49% não sabiam usar a Internet. Dessa forma, os alunos incluídos nessas estatísticas não se enquadram no âmbito das estratégias de EAD mediada pela tecnologia digital. Segundo Kenski (2012), se utilizado de forma adequada, o processo de formação pode ser promovido ou potencializado por meio de oportunidades de se construir o conhecimento, o que parece ser difícil de ser alcançado nesse processo excludente que está sendo descrito.

Destaca-se também como desafio da aprendizagem dinâmica o espaço ao qual o sujeito está inserido que muitas das vezes é insuficiente ou escasso, como poucos quartos, muitos membros ou atividades e ruído excessivo. Deve-se enfatizar que muitos alunos terão seus pais/familiares como professores, porém certas técnicas utilizadas por esses educadores improvisados ou a forma como desenvolvem o processo de aprendizagem, não alcançam

verdadeiramente os estudantes, pois esses sujeitos não detém a formação apropriada para atingir tal objetivo (CUNHA, 2020, p. 4).

Em alguns lugares, por não ser possível o acesso pela Internet, em algumas das redes disponibilizaram conteúdo educacional por meio de canais de TV. Embora essas iniciativas incluam os temas de cursos da secretaria estadual de educação, elas não seguem necessariamente a ordem cronológica das referências dos cursos, acarretando a redução ou o esvaziamento do currículo produzido por esse novo formato escolar. O inquérito habitacional das TCIs mostra que 98% dos agregados familiares possuem televisores e, em termos de acesso, dado o elevado número de agregados familiares, este é sem dúvida o método mais acessível (CETIC, 2019a). No entanto, é importante destacar que o ensino utilizando essas tecnologias como meio de acesso possui muitas barreiras, principalmente aquelas relacionadas ao processo de interação ou comunicação social, que facilitam muito o aprendizado (CUNHA, 2020 p. 5).

Ao lidar com as limitações do espaço de desenvolvimento das atividades escolares, não podemos esquecer a relação entre o espaço (familiar) e a desigualdade de gênero. Alguns dados sobre os desafios enfrentados pelos professores na pandemia foram publicados em uma reportagem da revista Nova Escola em julho de 2020. De acordo com estatísticas de gênero do Instituto de Economia Aplicada (IPEA, 2017), a revista expõe a desigualdade de homens e mulheres de todas as idades acima de 10 anos no trabalho doméstico.

Em média, as mulheres produzem 7,5 horas a mais do que os homens, considerando idade e etnia. Obviamente, é fácil estabelecer que as chamadas home office para professores com corpos femininos não tem sido realizadas com facilidade, pois para além dessas existem muitas outras tarefas. O trabalho manual e a sobreposição de tarefas afetam definitivamente a qualidade de suas atividades docentes, que nestas circunstâncias acabam por rivalizar as demandas domésticas e familiares com as atividades docentes (SALAS, 2020).

Em relação ao direito à educação, o documento da LDB "Normas Nacionais de Educação e Lei Fundamental" (Brasil, 2015, pág. 09) Artigo 1º, parágrafo 2º estipula:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Portanto, além da pontuação do parágrafo 2 do artigo anterior, a educação também deve estabelecer conexões com os problemas encontrados pelos alunos na prática

(CASSATTI, 2020, p.12). Nesse sentido, as TCIs, devem se fortalecer enquanto prática social, auxiliando no processo de ensino, atribuindo aos professores a tarefa de analisar o impacto das diversas tecnologias ao seu redor e utilizá-las como um dispositivo para apoiar os alunos em uma aprendizagem efetiva e satisfatória. Sobretudo, de acordo com as dificuldades que ocorrem em países periféricos como o Brasil, a possibilidade de mudança está no nível da escolha sociopolítica, no sentido de possibilitar às pessoas a obtenção de meios tecnológicos através de participação popular, com o fim de democratizar e reduzir esses desnivelamentos sociais.

Todas essas constantes condicionam questionamentos de como deve-se administrar essas ferramentas tecnológicas de uma forma que não se gere uma dependência total desses recursos que potencializam ainda mais as desigualdades de acessos presentes na sociedade (UNESCO, 2020). Portanto, faz-se necessária a realização de novas pesquisas sobre o tema para melhor compreender a relação entre alunos e professores acerca do acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), bem como as peculiaridades relacionadas à educação a distância. Seja em uma situação de emergência (como a situação em que vivemos), ou como forma de ensino de estratégias no futuro.

A antiga LDB nº 9394 de Normas Nacionais de Educação e Lei Básica de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu o princípio da gestão democrática da educação pública na forma de lei e da legislação do sistema educacional (artigos 3º e 8º) (LDB, 1996). A mesma acabou por fortalecer os princípios da igualdade de condições, acesso às oportunidades escolares e permanência na escola (ROMÃO, 2010 p.37). E como já destacado, mesmo em circunstâncias normais, torna-se evidente a disparidade na sociedade brasileira. Sendo que para muitos estudantes, ir à escola é um desafio antes mesmo de se aprender.

Em um dos livros de Freire: “Pedagogia da Autonomia”, o autor em 1996 (ed. 58º) o lança a partir da sintetização de todas suas outras publicações. O mesmo não a entende em específico como uma transcrição de todas as suas obras anteriores, mas sim como continuidade (FREIRE, 1996, p.34.), uma vez que o próprio colocava em discussão que todo conhecimento é inacabado, no sentido que se desenvolve ininterrompidamente, incorporando novos elementos onde “jamais deve-se parar de se questionar, sobre tudo a si mesmo” (Idem, p.37-39). Isto tem a ver com a corrente de pensamento do autor, ao qual parte do advento que o próprio ser humano é um projeto inconclusivo (LANE, 1997, p.177). Esta perspectiva de Paulo Freire tem alicerces no aspecto participativo do sujeito enquanto seu lugar no mundo, onde através da nossa inteligência e sensibilidade, relacionando a conexão de conhecimento e

suas várias possibilidades, considerando todas as óticas culturais, sociais e políticas, pode-se então alavancar o desenvolvimento da humanização do indivíduo (Idem, 1996, p.52).

O livro está dividido em três capítulos: “Não há docência sem discência”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”. A obra aponta para vários “pontos cardeais” da educação, onde entre eles podemos citar a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, a ética/estética, a corporificação por meio de exemplos, a rejeição a qualquer forma de discriminação, o reconhecimento da identidade cultural, o querer bem aos educandos, o ter alegria/esperança, o ter liberdade/autoridade, a curiosidade e sobretudo a consciência do inacabado (RIBEIRO, 2008, p. 6). De acordo com a obra, a escola pública que busca uma gestão mais democrática não deve apenas considerar exclusivamente a teoria como uma possibilidade, a mesma deve buscar uma prática educativa que faça jus a tendência pública, o que deve ser feito fortalecendo o caráter coletivo da escola, o que inevitavelmente significa aprofundamento da autonomia, pois: “A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico (p.34)”.

Por definição, uma escola se torna mais autônoma a partir de seu grau de autogoverno, que sempre estará em desenvolvimento, consequência da democratização do governo escolar, do processo de desenvolvimento rumo à autonomia e da democratização das práticas educacionais e pedagógicas envolvendo professores e alunos mais livres e responsáveis, sendo possível se comprometer com a educação autônoma discente (FREIRE, 1996, p. 47). Parece distante debater sobre humanização do ensino, que é uma das qualidades mais importantes de toda essa produção feita por Freire, em um momento em que a prática social deveria ser o isolamento, quando o mesmo diz que a aprendizagem só acontece através das trocas dos sujeitos (FREIRE, 1996, p.56, ed. 58^a), pois:

Por mais iluminada que seja a descoberta de uma verdade ou por mais consistente e oportuna que seja uma tomada de decisão individual, se não socializada, ela corre o risco de morrer com quem a descobriu ou ter dificuldade de ser implementada na prática. (FREIRE, 1996, p.07).

Entende-se a partir de outra obra de Freire “Por uma pedagogia da pergunta” (FREIRE, 1985, p.63, ed.8^a) que o não diálogo social e educacional acarreta no silenciamento das vozes da população. O livro enfatiza “modos de resistência aos processos de negação da vida que os oprimidos sofrem” (SILVIA, p.7, 2021). Assim sendo, o que já parecia ser um desafio enquanto as coisas funcionavam a partir do contato físico/presente, no que cabe o conhecimento da trajetória do estudante, agora, em que tudo está longe, as barreiras se

multiplicaram, e todas essas telas que ainda permanecem quadradas, assim como as salas de aula, acabam por deixar tudo mais árduo no processo de construção do conhecimento (CASATTI, p. 14, 2020).

A prática desse tipo de método de educação, baseado na racionalidade da comunicação, tem alicerces em condições estritamente autônomas, e não pedagógicas, pois sem autonomia não há espaço para diálogo. Portanto, isso representa uma utopia pedagógica ou uma posição de redução dos métodos de ensino, insistindo que por meio de intervenções mínimas, como a mudança de salas de aula e métodos inovadores, a autonomia pode ser alcançada, e a educação nas escolas pode ser democrática com ênfase na humanização das instituições. Semelhanças com essa tendência produziram muitas novas sugestões educacionais, que de fato são afirmadas na prática cotidiana do ensino democrático (LIMA 1999).

Todos esses processos de assimilação das diversidades culturais, científicas e democráticas, do ponto de vista pedagógico, se tornaram ainda mais difíceis de serem alcançados com o ensino remoto. Com poucos acessos, investimentos e capacitação durante o Covid-19 as escolas pararam de exercer um dos papéis primordiais nas realidades desses estudantes (RABELLO, 2020, p. 9), que é ser a ponte de fluxo de trocas tão importante para a construção social-política dos sujeitos. A racionalização e a modernização da educação costumam usar a burocracia escolar como bode expiatório para enfatizarem os interesses da economia e dos empresários e, eventualmente, tornarem-se um meio poderoso de dispersar o conteúdo que lhes é conveniente no currículo, reduzindo assim a autonomia dos estudantes no acesso a determinados conteúdos que visem sua automação. Este modelo de educação empresarial é frutífero pois ignora os indivíduos enquanto humanos e tenta rebaixá-los a um simples homem econômico (GADOTTI, 2008 p.23).

A educação bancária que rejeita o diálogo é um dos apontamentos mais promissores do autor, pois nessa metodologia poucas coisas podem ser ditas na prática docente, pois “o educador fala uma palavra; os alunos, aqueles que a entendem; são os disciplinados” (FREIRE, 1996, p. 58). Dessa maneira vemos que o desobediente nunca será o educador, mas sim o aluno, que precisa ser ensinado a não violar as regras prescritas.

Sendo assim, os professores "depositam" (daí a ideia de "bancária") em suas mentes como se fossem um espaço vazio. A educação bancária não é a libertação, mas como antítese a ela revela-se enquanto opressiva, pois busca a dominação dos estudantes sendo uma relação vertical e autoritária, visando os interesses da classe hegemônica que se beneficia desses

privilégios e desigualdades. Freire (1996) destacou que embora a educação bancária vise realizar:

A distinção entre quem sabe e quem não sabe, e entre “oprimido e opressor, ela nega o diálogo o que torna a educação um problema”, sendo que é precisamente no diálogo e na relação dialética entre educador e educando que ambos aprendem juntos (FREIRE, 1996, p.69).

A libertação ocorre por meio da educação evolutiva, consciente e humana dos estudantes e educadores possibilitando a superação da opressão, e da adaptação.

Através de outras contribuições do autor como em “Pedagogia da Esperança”, destaca-se, que a funcionalidade do professor não deveria ser resumida à simples transmissão “asséptica” do conhecimento neutro, porém se esse fosse o caso o professor não precisaria se preocupar com dignidade e questões éticas, mas somente com a preparação do conteúdo e com sua instrução (FREIRE, p. 28, 1992).

Em relação ao uso da tecnologia em sala de aula, o documento (BRASIL, 2017) prevê sua importância de uma das dez habilidades gerais no uso dos meios digitais no processo de aprendizagem e afirma:

Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas é essencial. (BRASIL, 2017, p. 06).

Nesse caso, "educação a distância" deixou de ser apenas mais uma forma de educação, e passou a ser sinônimo de novidade muito lucrativa na participação do mercado, na indústria de comunicações e no setor privado de educação (BELLONI, 2009, p.27). Encarar a educação a distância como solução para as necessidades educacionais e/ou rejeitar a educação a distância por ser insuficiente em sua qualidade é um grave problema, pois esconde um obstáculo mais importante na compreensão do fenômeno: que são as características econômicas, que determinam muitas práticas e suas características técnicas, o que mostra a “convergência de paradigmas”, ou seja, essa cobertura da mídia técnica do processo educativo que acaba sendo o resultado do sistema econômico e seus interesses.

Além das questões acima e das condições técnicas para viabilizá-la ou inviabilizá-la, outras questões relacionadas à educação a distância também devem ser consideradas. Para Freire (1996), a educação é um processo que pressupõe o encontro. Para ele, não há ensinar sem discurso, ensinar é para aprender, pois ensinar não é um trabalho à parte, mas uma ação

que se estabelece conjuntamente entre os sujeitos participantes do processo, especialmente a comunicação social presente, proporcionada por meio de encontros.

No “modelo de ensino a distância”, os tópicos interagem com os materiais e os estudantes aprendem por meio desses intermediários. O aluno não experimenta a aprendizagem colaborativa. A interação social é um a um quando ocorre, ou seja, “professor / aluno-aluno / professor” (SANTOS, 2020, p.54). Para os alunos, a repentina falta de colegas, principalmente professores, afetaria seriamente o processo de seu desempenho. Também para os professores, precisa-se ocorrer uma adaptação, na linguagem, nos métodos e nas relações que precisam ser redesenhadas ao passo da duração do distanciamento social, o que quando não ocorre, fica dependente da participação dos pais ou responsáveis na supervisão/ orientação/ mediação das atividades escolares. Pois, como a escola pública é um local de encontro de todas as classes sociais, sabemos que alguns desses alunos.

Considerações Finais

A pesquisa ainda está em sua fase inicial de coleta, a qual se tratará de uma amostra não probabilística com diversos professores que atuam na rede pública do estado de São Paulo. Os mesmos compartilharão o processo de desenvolvimento das atividades de ensino remoto através de questões previamente estruturadas. Os dados serão coletados por meio de um questionário online composto por 10 questões divididas em categorias de múltipla escolha e abertas que serão analisadas na segunda etapa da pesquisa, conforme a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo.

A educação por meio da tecnologia digital pode ir além das instruções sobre como realizar tarefas, e sim de como se conectar com o conteúdo prescrito e evoluir para uma forma interativa que possa produzir sentidos, significado e aprendizagem coletiva. O uso da tecnologia nas escolas não deve garantir que apenas os melhores alunos aprendam e adquiram conhecimentos, seu potencial é de estender, e deve chegar a todos (KENSKI, 2012, p. 74). No entanto, essa possibilidade de incluir sentimento, significado e aprendizagem, está fora do alcance até mesmo do modelo de educação presencial, sendo muito menos possível na educação remota que vigorou durante a pandemia (CUNHA, 2020, p. 8).

Portanto, este trabalho realizará uma análise a respeito do impacto desse projeto escolar, a partir da contribuição Freireana (1996) acerca da autonomia necessária para democratização do acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação. E enquanto futura(o) professora(o) de escola pública, é pretendido somar aos demais estudos feitos para

contribuir com o processo de elaboração de políticas educacionais que diminuam o impacto de todas as desigualdades aqui descritas e as que serão identificadas no decorrer da pesquisa. Sobretudo a intenção é vincular a qualidade ao direito de acesso à educação, tendo em vista a superação de desigualdades das mais variadas naturezas.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AVILA-PIRES, Fernando Dias. **Por que é básica a pesquisa básica**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 505-506, Dec. 1987.

AZEVEDO, Margarida. **Professores aprendem, na marra, a usar tecnologia para dar aula remota**. JC, São Paulo, 31 de maio de 2020. Disponível em: <<https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2020/05/5610966-professores-aprendem-na-marra-a-usar-tecnologia-para-dar-aula-remota.html>>. Acesso em: 31 março 2022.

AVELINO, W. F. MENDES, J. G. **A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19**. Boletim de Conjuntura, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 28 maio 2020.

BARROSO, João. **Autonomia e Gestão das Escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BARROSO, João. **Regulação e Autonomia da Escola Pública: O Papel do Estado, dos Professores e dos Pais**. Inovação. Vol. 12, nº 3, p. 9-33, 1999.

BARROSO, João. **Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif**. Révue Française de Pédagogie, nº 130, p. 57-71 janeiro, 2000.

BERNSTEIN, Brasil. **Das Pedagogias aos Conhecimentos**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 15, 2001, p. 9-17.

BECKER, Fernando. **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: 2001. p.15-32.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d905>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRAGA, R. FAUSTO, C. DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 6-7.

BOZKURT, Aras; SHARMA, Ramesh Chander. **Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Coronavirus Pandemic**. Asian Journal of Distance Education, Nova Deli, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020.

BELLONI, ML. **O que é mídia educação**. Campinas. Autores associados 2001a. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 78, 2009).

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 10 fev. 2021.

CUNHA L, SILVA A, SILVA A. **O ensino remoto na pandemia e os diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. Revista Com Censo. Brasília, volume 7, 22, p. 27-37. agosto, 2020.

FAUSTO, R. **Dialética Marxista, Dialética Hegeliana. A produção capitalista como produção simples**. Coleção Oficina de Filosofia. Ed Brasiliense, 2007.

FOLHA DE SÃO PAULO: **70 Milhões de brasileiros têm acesso precário à internet**. Folha de S. Paulo, 2020 Disponível em: < [FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.](https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/05/cerca-de-70-milhoes-no-brasil-tem-acesso-precario-a-internet-na-pandemia.shtml#:~:text=No%20momento%20em%20que%20o,ou%20n%C3%A3o%20t%C3%A3o%20nenhum%20acesso.> Acesso em: 15 jan. 2021.</p></div><div data-bbox=)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p.245, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, ed°58 Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: Uma Nova Abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MANZINI, E. **Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros**. Programa de Pós Graduação em Educação, Unesp, Marília.

RABELLO, Maria Eduarda. **Lições do coronavírus: os desafios de avaliar a aprendizagem remota**. Desafios da Educação. [S. l.], 4 de maio de 2020. Disponível em:<<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/avaliacao-a-distancia-coronavirus/>> Acesso em: 15 nov, 2020

SCHMIDT, B. et al. **“Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19)”**. Estudos de Psicologia, vol. 37, maio, 2020.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA NA FH UFG

Cristiano Nicolini^{174*}

Resumo

Apresenta-se uma análise inicial de uma investigação em curso, que visa inventariar os relatórios de estágio supervisionado em História produzidos na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (FH UFG), entre os anos de 2011 e 2021. Esse levantamento pretende identificar a influência dos pressupostos da Educação Histórica na elaboração de projetos de pesquisa e no desenvolvimento das aulas e oficinas desencadeadas durante os quatro estágios obrigatórios que integram o currículo do curso de Licenciatura em História. Nesse texto, apresentamos os resultados da análise de uma amostra de 30 relatórios que se articulam, de alguma forma, aos conceitos e referenciais da Educação Histórica, selecionando para isso três recortes de observação: a fundamentação teórica, a metodologia e a análise de resultados. O estudo aponta que os tipos de relatório nos quais as articulações com o campo mencionado são mais evidentes predominam no conjunto analisado.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Educação Histórica; relatórios.

Introdução

Há mais de uma década, a Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás vem desenvolvendo pesquisas e práticas articuladas ao campo da Educação Histórica. Tal aproximação vem resultando em diversas iniciativas que reconfiguram as práticas de ensino tanto no âmbito da própria graduação quanto nos estágios supervisionados realizados nas escolas-campo. Neste texto discutimos alguns resultados desse processo nos atuais projetos de pesquisa e ensino que estudantes da licenciatura em História vêm desenvolvendo nos últimos anos (2011-2021), partindo de referenciais da Educação Histórica. Identificamos, neste conjunto de propostas, alguns limites e possibilidades oferecidas pelo contexto regional, projetando questões para o futuro do ensino de História na Educação Básica, mas também na graduação.

Esse estudo se insere nas atividades do *AprendHis – Grupo de Pesquisa e Estudos em Aprendizagem Histórica* (CNPq), da Faculdade de História UFG, na linha de pesquisa *Propostas de ensino e concepções de aprendizagem histórica em diferentes espaços*. O grupo, através dessa linha de investigação, visa inventariar e analisar as propostas para o ensino e aprendizagem histórica, compreendendo empírica e teoricamente as percepções e concepções sobre as relações entre a História pesquisada e a História ensinada. A ênfase dessa linha de

^{174*} Doutor em História. Professor Ajunto na Universidade Federal de Goiás. cristianonicolini@ufg.br

investigação consiste no levantamento, análise e reflexão sobre o desenvolvimento da cognição histórica e suas diferentes formas de abordagem nas redes de ensino e demais espaços de aprendizagem histórica. O pressuposto principal é a ideia de que o conhecimento histórico ou o *pensar historicamente* não são tarefas exclusivas das instituições de ensino; por isso abarca em suas investigações, além das propostas de ensino de História voltadas para a escolarização, outras iniciativas que se propõem a transmitir ou construir conhecimento acerca do passado, porém veiculadas em espaços e de formas alternativas (museus, roteiros de turismo, teatro, cinema, festivais, dentre outros).

O estudo específico aqui apresentado adotou como metodologia a leitura e a análise de relatórios disponíveis no arquivo da faculdade, selecionando-se aqueles que continham relações com o campo da Educação Histórica. A partir desse levantamento, elencaram-se os principais conceitos, referências, metodologias e resultados dos estágios ao longo de uma década, identificando-se tendências, avanços e recuos na articulação com outras investigações que se desdobraram no estado de Goiás, no país e no exterior.

Como resultados prévios dessa análise documental, apresentamos um panorama sobre como o curso de História da UFG se inseriu nesse campo de estudos e de que forma a regionalidade e as especificidades dos sujeitos envolvidos interferiram nessa construção. Temos, até o momento, um mosaico de temas, intenções e relações que podem nos ajudar a compreender e avaliar o percurso desses dez anos de interação com autores como Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Estêvão Martins, Ana Cláudia Urban, Jörn Rüsen, dentre outros.

Estágio Supervisionado: ensino e pesquisa como projeto de formação

O estágio curricular obrigatório, a ser vivenciado ao longo dos cursos de Licenciatura, tem como finalidade romper com a ideia de que a prática profissional deva ocorrer apenas no final da formação e também permitir a aproximação com as diferentes dimensões dessa experiência para além do espaço da universidade. Porém, essa concepção nem sempre foi tão evidente nos processos formativos. Nesse sentido, o Projeto de Estágio Curricular Supervisionado (PECS) da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás afirma que

[...] o estágio tem que ser teórico-prático e, para isso, é preciso dar outro significado à prática e à teoria, para que o estágio se desenvolva como uma atividade investigativa, que envolve reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (2017, p. 2).

Além de compreender o estágio como componente que deve se articular com o processo formativo, ocorrendo a partir do 6º período do curso de licenciatura em História, o documento destaca a importância da compreensão dessa etapa como uma experiência investigativa. Ou seja, a atividade de ensino não pode estar dissociada da pesquisa ao longo dos quatro estágios nos quais os licenciandos e as licenciandas atuam durante dois anos que integram a totalidade do curso.

Quando os estudantes do curso de Licenciatura em História chegam à metade do curso na FH UFG, conforme a sequência curricular proposta pelo Projeto de Estágio Curricular Supervisionado (PECS, 2017), muitos desses graduandos e graduandas não tiveram nenhuma experiência docente, seja em escolas ou nas demais instituições e espaços de ensino e aprendizagem. A maioria frequentou esses lugares enquanto discentes, e é assim que chegam à universidade: suas memórias, vivências, aprendizagens e interpretações sobre a relação professor/a-aluno/a se restringe à perspectiva do estudante. Aprender a ser professor e professora não se resume a cumprir os componentes curriculares de Estágio Supervisionado na graduação. Conforme o PECS FH/UFG (2017):

[...] a Ação Pedagógica refere-se às atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, de mediações pedagógicas específicas (p. 2).

O documento norteia as atividades desenvolvidas ao longo dos estágios, apontando para a pluridimensionalidade de sua proposta de articulação entre a teoria e a prática docente. Compreende que ensinar História nas escolas não se resume a transferir os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, como se os estagiários e estagiárias fossem meros reprodutores de um conhecimento cientificamente elaborado e que nas escolas seria traduzido para que crianças, os jovens e os adultos pudessem aprender História. Essa discussão sobre ensinar e aprender História não é recente e vem sendo objeto de investigação desde os anos de 1970, na Europa, quando Peter Lee (2006) e Rosalyn Ashby (2001), por exemplo, se propuseram a compreender como as aprendizagens históricas ocorrem em ambiente escolar considerando a especificidade desse campo do conhecimento. Mais tarde, esses estudos se disseminaram por outros países como Portugal (BARCA, 2001), Espanha (GÓMEZ-CARRASCO; LÓPEZ-FACAL; CASTRO-FERNÁNDEZ, 2019), Brasil (SCHMIDT; URBAN, 2016), Canadá

(SEIXAS; MORTON, 2013) e Estados Unidos (EPSTEIN, 2015), por exemplo, compondo o campo que hoje conhecemos como Educação Histórica.

Porém, além desses estudos, podemos também identificar outras matrizes de orientação acerca da aprendizagem histórica, porém voltadas de forma mais específica para o campo da Pedagogia ou da Educação, como as investigações inspiradas no pensamento de Piaget (1986), Vigotsky (2010) e outros. Há, ainda, aqueles trabalhos que não se identificam especificamente com nenhum desses campos, mas que transitam entre abordagens do campo da Educação e da História (MISTURA, 2020).

Considerando esses pressupostos teóricos e os diferentes tempos e contextos nos quais os estágios ocorreram nesses últimos dez anos (2011-2021), selecionamos um conjunto de relatórios que, de alguma forma, estão articulados com os referenciais da Educação Histórica e, em alguns casos, com a Didática da História, especificamente. A partir da leitura de um conjunto de 30 relatórios tomados como amostragem inicial para a pesquisa em andamento, estabelecemos alguns critérios de observação no decorrer das leituras, quais sejam: período de realização dos estágios analisados nos relatórios; referenciais e conceitos da Educação Histórica presentes; metodologia e desdobramentos nas práticas realizadas; análises e resultados apresentados.

Com esse levantamento inicial, apresentamos alguns indícios para uma investigação mais ampla que se pretende realizar nas próximas etapas do projeto no qual esse trabalho se insere. Na presente etapa da investigação, evidencia-se que decidimos não construir uma linha de tempo desses relatórios analisados, porque ainda não temos levantamentos suficientes para compreender as continuidades e descontinuidades das articulações com a Educação Histórica nos estágios supervisionados realizados pelos estudantes da FH UFG. Porém, numa etapa subsequente, pretende-se elaborar tal cronologia para compreender essa dinâmica. Por ora, analisaremos apenas os três critérios selecionados para a análise inicial (além do período de realização dos estágios), a partir dos quais apresentaremos alguns resultados e considerações prévias.

Educação Histórica como suporte teórico para os estágios supervisionados

Os relatórios de estágio são documentos que, além de constarem como requisito para a conclusão do curso de Licenciatura em História na FH UFG, constituem um arquivo disponível para pesquisas acerca da formação docente. O conjunto de relatórios aqui analisado compreende uma seleção de registros realizados entre os anos de 2011 e 2021. O marco inicial

para esse recorte, considerando que no arquivo da unidade há material disponível a contar do ano de 2003, corresponde ao momento em que as referências à Educação Histórica passam a constar nos projetos e planejamentos de aula dos estagiários e estagiárias. Coincidentemente ou não, é também em 2011 que surge a linha de pesquisa em Ensino de História no Programa de Pós-Graduação em História da UFG.

O conjunto de documentos analisado nessa primeira etapa da pesquisa corresponde a 30 relatórios finais de estágio supervisionado, cujo formato varia conforme a data, o professor ou a professora que orientou, e a escola-campo em que as atividades foram desenvolvidas. Numa parte específica desses documentos, equivalendo aos anos de 2020 e 2021, especifica-se também as interferências da pandemia de Covid-19 e os impactos sobre os estágios, que foram desenvolvidos predominantemente através do ensino remoto emergencial (ERE).

Independentemente dessas especificidades e variações, uma parte que consta em todos os relatórios analisados é aquela que apresenta a fundamentação teórica tanto do projeto de pesquisa quanto das aulas ou oficinas desenvolvidas nas escolas-campo. Nos relatórios que partem dos pressupostos da Educação Histórica, identificam-se alguns conceitos que aparecem com maior frequência: aula oficina (BARCA, 2004); professor pesquisador (SCHMIDT, 2016); relação teoria e prática (SCHMIDT, 2016; BARCA, 2001); consciência histórica (RÜSEN, 2012); conhecimentos prévios (BARCA, 2004); aprendizagem histórica (RÜSEN, 2012; BARCA, 2004); cognição histórica (SCHMIDT, 2016; BARCA, 2001); narrativas (RÜSEN, 2012; SCHMIDT, 2021); dentre outros.

Ao situarem os projetos e o planejamento de aulas e oficinas no campo da Educação Histórica, os estagiários e as estagiárias evidenciam a importância de pensar o ensino de História a partir dos processos de aprendizagem dos estudantes, destacando que *pensar historicamente* transcende a simples transposição didática e requer estratégias que possibilitem aos discentes o contato com fontes e a construção de narrativas a partir de conhecimentos prévios e das aprendizagens construídas nas aulas ou oficinas. A intenção que prevalece nesses textos de fundamentação teórica aponta que deve ocorrer a “[...] ampliação dos sentidos históricos afim de causar um envolvimento direto do aluno com a aula” (Relatório FH 4, 2017, p. 37).

Quanto à articulação entre os conceitos apresentados e as propostas de aulas ou oficinas, bem como dos projetos de pesquisa que permeiam essas estratégias, nem sempre ela ocorre de forma consubstanciada. Essa conexão entre a teoria e a prática reflete algumas

dificuldades que são comuns nessa etapa do processo de formação docente, envolvendo múltiplos aspectos que constituem desde a elaboração de um pré-projeto de pesquisa no estágio até a própria elaboração de sequências didáticas a serem desenvolvidas nas escolas-campo. Aqui, portanto, consideramos todas essas limitações, mas sem perder de vista a dimensão das experiências que o estágio supervisionado proporciona aos estudantes a partir da metade do curso de Licenciatura em História. Para muitos desses estagiários e estagiárias, essa é a primeira vez que encaram o desafio de elaborar um projeto de pesquisa e, concomitantemente, desenvolvê-lo a partir da atuação nas escolas, cuja dinâmica requer um acompanhamento constante de orientadores e supervisores de estágio. A partir desse acompanhamento, profissionais que atuam no campo da Educação Histórica acabam influenciando, obviamente, nas escolhas teóricas e metodológicas desses projetos; no entanto, nem sempre ocorre essa conexão entre orientador e orientando, o que podemos perceber, em alguma medida, nos relatórios aqui analisados.

Nesse sentido, para apresentar uma breve síntese dos tipos de fundamentação teórica identificados nesse conjunto de 30 relatórios que se articulam com a Educação Histórica, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 1: Tipos de fundamentação teórica nos relatórios que se articulam com a Educação Histórica (FH UFG, 2011-2021).

Tipos	Características
1. Articulação não evidente ou parcial	Apresentam conceitos e referências da Educação Histórica, no entanto esses não se conectam com a proposta de estágio apresentada. Geralmente utilizam os conceitos equivocadamente, relacionando com outras perspectivas teóricas sem a devida distinção, debate ou crítica.
2. Articulação apenas na fundamentação	Empregam conceitos e referências da Educação Histórica e modo coerente, porém essa relação consta somente ou predominantemente na fundamentação teórica dos relatórios, sem aparecer de

forma evidente ou contínua nos planos de aula/oficinas ou na descrição e análise de resultados.

3. Articulação na teoria e na prática

Apresentam conceitos e referências da Educação Histórica e relacionam diretamente às práticas, retomando o que foi proposto na fundamentação teórica na medida em que descrevem os planos de aula/oficinas e suas respectivas análises. Apresentam reflexões e perspectivas de continuidade do trabalho realizado nos estágios.

Fonte: Elaboração do autor, 2022.

Assim, pode-se afirmar que a maioria dos relatórios analisados se alinha aos Tipos 2 e 3 referenciados no quadro, com algumas exceções que se aproximam mais do Tipo 1. Considerando a etapa de formação na qual esses estudantes se encontram, considera-se que há, nesse conjunto de fontes analisado, uma tendência a uma apropriação teórica notável por parte de orientandos e orientadores envolvidos nesse processo. Essa conexão pode ser percebida em alguns excertos de relatórios nos quais os autores e autoras justificam e fundamentam a sua opção teórica no desenvolvimento dos estágios:

[...] durante o primeiro semestre de 2012, estive envolvida em um grupo de estudo denominado ‘Didática da História’. Este grupo de estudo tem o objetivo de discutir com os professores desta disciplina os conteúdos e como a metodologia interfere no aprendizado dos alunos – o debate gira em torno da superação de uma prática pedagógica reprodutora que somente transmite o conhecimento, ao invés da instigação do pensamento crítico dos alunos (Relatório FH3, 2014, s/p).

[...] a análise das narrativas produzidas pelos estudantes torna-se fundamental para entender a consciência histórica que possuem, bem como a aprendizagem histórica adquirida a partir dos estudos nas aulas. [...] se apresentam indícios de que os estudos relacionados ao ensino de História e a Didática da História, bem como os conteúdos trabalhados em sala de aula sobre o ‘descobrimento do Brasil’, devem cada vez mais ser problematizados com base em evidências históricas que abram espaço para uma narrativa contra-hegemônica, que saliente a crítica e a pluralidade de olhares

historiográficos, e não uma história única do passado (Relatório FH7, 2018, s/p).

As aulas foram pensadas a partir da educação histórica; todas as aulas estavam baseadas em documentos e não apenas no livro didático disponibilizado pela escola. Procurei utilizar várias estratégias e métodos de explicação diferentes de aula. Durante a aulas utilizei esquemas no quadro branco, slides com imagens e textos que tinham como objetivo facilitar o aprendizado dos alunos em relação aos temas em sala de aula (Relatório FH9, 2017, p. 7).

Esses textos de fundamentação teórica partem de leituras prévias realizadas na própria disciplina de estágio supervisionado, em grupos de estudos e de pesquisa ou a partir de observações realizadas nas escolas campo. A contar do ano de 2015, a disciplina de Didática da História também passou a integrar o currículo do curso, influenciando a partir de então as escolhas teóricas e metodológicas dos estudantes. Nos anos de 2020 e 2021, principalmente, quando criou um plano de trabalho diretamente articulando as Didática e os estágios, pode-se perceber essa ampliação dos referenciais da Educação Histórica através de relatórios que conectam de forma mais orgânica a teoria e a prática, na medida em que a reflexão sobre a aprendizagem histórica ocupa o centro das discussões, e não mais apenas as metodologias do ensino de História dissociadas da ciência de referência.

Metodologia e desdobramentos nas práticas realizadas durante os estágios

Os relatórios de estágio supervisionado na FH UFG reúnem o material produzido e desenvolvido nas aulas e oficinas ao longo das suas quatro etapas: Estágio I, II, III e IV. Conforme o PECS 2017, cada um desses componentes curriculares soma 100h de atividades teóricas e práticas, totalizando 400h ao final. Ao finalizarem esse percurso, os estudantes entregam o relatório final e comunicam os resultados no Seminário de Estágio, que ocorre desde o ano de 2008, anualmente.

Nem sempre essas quatro etapas ocorrem sob a mesma orientação ou na mesma escola, visto que muitas variáveis interferem na realização dos estágios: mudança de turno, de turma, de orientador/a, de escola-campo, dentre outros fatores que acabam refletindo na sequência dos desdobramentos tanto do projeto de pesquisa quanto das aulas ou oficinas realizadas pelos estagiários e estagiárias. Assim, nem todos conseguem seguir aquilo que propuseram no pré-projeto de Estágio I, muitas vezes mudando o tema de investigação ou a abordagem teórica e metodológica.

No entanto, nesse conjunto de 30 relatórios analisados nessa etapa da pesquisa aqui apresentada, percebemos uma certa constância nas articulações com a Educação Histórica,

exceto naqueles documentos que se alinham ao Tipo 1, anteriormente mencionado (Articulação não evidente ou parcial). Supõe-se, até o momento, que justamente esse conjunto de relatórios equivale àqueles estágios que não tiveram uma continuidade no diálogo com os referenciais do campo, assumindo os conceitos de forma temporária ou superficialmente e, com isso, desconectando-os das práticas desenvolvidas. Porém, há outros fatores que podem interferir nesses resultados, os quais analisaremos em outras fases da investigação, quando tivermos um quadro mais amplo das produções analisadas e uma espécie de periodização construída a partir dessa série de fontes.

Por ora, podemos identificar, assim como apresentamos no tópico sobre a fundamentação teórica, também uma tipologia de metodologias e desdobramentos da articulação com a Educação Histórica nesses relatórios até aqui analisados. Eis o quadro elaborado a partir dessas observações:

Quadro 2: Tipos de metodologia e desdobramentos nas práticas de estágio presentes nos relatórios que se articulam com a Educação Histórica (FH UFG, 2011-2021).

Tipos	Características
1. Articulação não evidente ou parcial	Apesar de enunciarem os pressupostos da Educação Histórica na fundamentação e na apresentação da metodologia, eles não aparecem de forma evidente nos planos de aula, nas propostas de oficinas e no desenvolvimento dessas estratégias.
2. Articulação apenas no planejamento das aulas e oficinas	Os pressupostos da Educação Histórica são enunciados, estão presentes nos planejamentos de sequências didáticas, mas não são percebidos no seu desdobramento prático (aulas, oficinas, materiais utilizados, etc).
3. Articulação entre planejamento de aulas e oficinas e na sua execução	Percebe-se a constatare articulação entre a metodologia apresentada, baseada nos pressupostos da Educação Histórica, e as estratégias empregadas ao longo das aulas

e oficinas dos estágios. O uso de fontes e sua conexão com os conteúdos trabalhados é evidente e constante.

Fonte: Elaboração do autor, 2022.

Para exemplificar os três tipos apresentados no quadro anterior, podemos citar as seguintes passagens extraídas de relatórios analisados. No caso do Tipo 1, o Relatório FH1, de 2019, apresenta a fundamentação teórica referenciada na Educação Histórica ao explicar a proposta da Aula Oficina (BARCA, 2004), comparando com modelos tradicionais que, segundo o autor, devem ser superados nas escolas. Ele evidencia a importância do diálogo, do professor como autor e intelectual e do equilíbrio entre teoria e prática. No entanto, ao apresentar as aulas e seus desdobramentos durante os estágios, o estagiário não faz a articulação com a Aula Oficina: apresenta o objetivo de trabalhar a noção de cidadania com os alunos, mas não utiliza análise de fontes e limita-se a apresentar uma sequência de informações problematizadas pelo docente, mas sem a participação ativa dos alunos e alunas. Apesar de usar a letra de uma samba-enredo, por exemplo, essa é apenas apresentada com a devida análise elaborada pelo estagiário, previamente. Ou seja, os conceitos da Educação Histórica são apresentados, mas não mobilizados na prática.

Um exemplo que pode ser compreendido como relacionado ao Tipo 2 desse quadro é o Relatório FH3, de 2014. Nesse registro, a autora analisa a relação entre a docência e a historiografia, destacando que o professor não pode se limitar ao uso do livro didático nas aulas. Para isso, explica a diferença entre conceitos substantivos e de segunda ordem (LEE, 2006), realizando para isso um exercício de cognição, inclusive, antes de elaborar o planejamento das aulas. A partir dessa etapa, a estagiária enuncia que fará uma oficina para desenvolver esses conceitos ao longo das práticas de estágio, envolvendo o uso de testemunhos sobre a história das mulheres no Brasil. Porém, o relato e análise dessas atividades se limita a explicar com as fontes foram apresentadas aos estudantes e que conceitos foram analisados: estética, representação do herói e da heroína, cotidiano, dentre outros. Não há, no relatório, evidências de que esse trabalho envolveu, de fato, a participação dos alunos e das alunas da escola-campo, considerando que não há uma etapa em que as narrativas desses jovens são consideradas no relato (lembrando que isso pode ter ocorrido nas oficinas, mas aqui nos limitamos a analisar o que consta nos relatórios).

Como exemplo para compreendermos o Tipo 3, citamos a seguinte passagem do Relatório FH21, de 2021:

Ficamos responsáveis por ministrar cinco aulas, para alunos de 3º ano do Ensino Médio, sendo o conteúdo o período da Ditadura Militar. Pretendemos trabalhar desde o Golpe de 1964 até a instauração da Comissão Nacional da Verdade. Organizamos os objetos de conhecimento por semana. Na primeira semana pretendemos trabalhar o golpe civil-militar e os seus agentes responsáveis, na segunda semana sobre os atos institucionais, o milagre econômico e as ditaduras na América-Latina, na terceira e última semana com o Movimento Estudantil, as Diretas-Já, a Comissão Nacional da Verdade e a construção de memórias, buscando trabalhar a consciência histórica e moral dos alunos, destacando principalmente a importância da construção de memórias individuais ou coletivas, especialmente em momentos de crise política, econômica e social. O objetivo principal das aulas é desenvolver com os alunos uma consciência histórica pautada nas três dimensões de aprendizagem de Jörn Rüsen: experiência, interpretação e orientação. A partir do objetivo principal, pretendemos averiguar os conhecimentos prévios que os alunos trazem para o ambiente escolar, observando como eles interpretam a conjuntura de crise política, econômica, social e sanitária atual, analisando como as vivências da vida privada interferem na interpretação do contexto atual. Trazendo para a prática a possibilidade de trabalhar com o projeto de pesquisa (p. 12).

O excerto articula a proposta para as aulas, relacionando sempre com a fundamentação teórica enunciada tanto na parte inicial do relatório quando no desenvolvimento do planejamento didático. Em seguida, a autora apresenta os resultados dessa aula, evidenciando a participação dos alunos (ainda que realizada no formato virtual, considerando o contexto vivido nos anos de 2020 e 2021, gerado pela pandemia de Covid-19). O relatório apresenta respostas e narrativas de estudantes do Ensino Médio que registram essa preocupação da estagiária em articular a proposta teórica com a metodologia e os resultados:

Na terceira aula ministramos sobre a questão do “Milagre econômico” e a mesma aluna pontuou que “No final da ditadura o país estava quebrado demais”. A estudante abriu o microfone e fez alguns apontamentos importantes, dizendo que a concentração de renda que ocorreu durante a ditadura foi um projeto e que as pessoas defendem a ditadura sem conhecer a história, sendo que, durante o período não foram apenas “vagabundos” que foram perseguidos, mas também crianças e idosos, mostrando dessa forma consciência histórica sobre a questão da repressão e da censura. Durante essa aula a professora titular da turma também ressaltou o retrocesso nas artes, música, teatro e educação, gerando um debate. Na quarta aula [...] trabalhamos entre outras questões o controle político sobre a educação durante o regime militar, principalmente nas Universidades, também houve participação da mesma aluna, que segundo ela, o conhecimento é uma arma contra políticas de opressão, pois o indivíduo desenvolve senso crítico (p. 7).

Percebemos, desta forma, que há também uma variabilidade na forma como os pressupostos da Educação Histórica são apreendidos pelos estagiários e estagiárias ao longo das suas atividades, quando assumem esses referenciais em seus relatórios. Dentre os 30 trabalhos analisados, predominam os Tipos 2 e 3, o que novamente reforça a organicidade dos trabalhos que se propõem a transpor a concepção de ensino de História como simples reprodução de saberes acadêmicos na escola, construindo propostas que aproximam ensino e pesquisa na formação inicial da docência. Nesse processo, a especificidade do conhecimento histórico ganha espaço e problematiza a pedagogização da aprendizagem histórica (SCHMIDT, 2021), que muitas vezes limita o pensar historicamente na Educação Básica.

Análises e resultados apresentados nos relatórios de estágio

A parte final dos relatórios de estágio apresenta os resultados e a análise do processo desenvolvido ao longo das quatro etapas. Nesse momento, pode-se perceber de forma mais direta a articulação entre a fundamentação teórica e a metodologia empregada nas aulas ou oficinas. Alguns relatórios apresentam esses resultados no momento em que analisam as narrativas dos estudantes e as aprendizagens percebidas, mas alguns ampliam essa análise e retomam os pressupostos da Educação Histórica para construir as considerações finais dos relatórios, dialogando com os referenciais do campo.

Nesse sentido, podemos também sinalizar três tipos de registros quanto às análises e resultados apresentados nos relatórios de estágio:

Quadro 3: Tipos de análises e resultados apresentados nos relatórios de estágio que se articulam com a Educação Histórica (FH UFG, 2011-2021).

Tipos	Características
1. Articulação não evidente ou parcial	Não evidenciam os resultados e a análise se restringe a descrever o processo, porém sem articular com os pressupostos da Educação Histórica enunciados nas demais partes do relatório.
2. Articulação apenas nos resultados apresentados	Estabelecem ligações entre os resultados dos estágios e os pressupostos da

Educação Histórica enunciados no relatório.

3. Articulação nos resultados e na análise dos dados
- Apresentam resultados e a análise correspondente, articulando com os pressupostos da Educação Histórica enunciados no relatório, seja na fundamentação ou na metodologia. Apresenta as contribuições do processo para o campo.

Fonte: Elaboração do autor, 2022.

Para exemplificar o Tipo 1, destacamos o Relatório FH1, de 2019, no qual o autor apresenta os resultados da proposta desenvolvida com a turma na escol-campo, mas não estabelece conexões com os referenciais da Educação Histórica que constam na fundamentação e na metodologia:

O carnaval, a capoeira, entre outras manifestações culturais e políticas, trazem em si diversas formas de atuação política e disputa por cidadania. Nesse sentido, abordamos o samba-enredo enquanto ferramenta didática. O samba-enredo que historicamente vem abordando a história do país e dos povos que o formaram, têm enorme importância dentro do contexto do carnaval com sua dimensão politicamente cheia de criticidade e está presente todos os anos na vida dos brasileiros; então, utilizamos o samba-enredo vencedor do Carnaval do Rio de Janeiro de 2019, enquanto ferramenta didática audiovisual para a discussão (p. 16).

A autora descreve o uso da fonte, mas não analisa de que forma os alunos interagiram e como a aprendizagem histórica se deu a partir dessa proposta. As narrativas que se desdobraram nessa aula, bem como a relação com as ideias dos estudantes, não são explicitadas nos resultados e na análise correspondente. Já o Relatório FH 8, de 2017, apresenta esses resultados articulando com a Educação Histórica, sem ainda construir uma análise consubstanciada, podendo ser compreendido como um exemplo do Tipo 2:

[...] as “competências narrativas” foram as habilidades dos alunos em narrar as Cavalhadas a partir do que foi exposto em sala de aula; percebemos que a aprendizagem realmente aconteceu, pois os alunos conseguiram utilizar o passado e adequá-lo ao uso na vida prática de cada um (p. 11).

A análise apresentada no Relatório FH29, de 2021, apresenta-se como um exemplo que se alinha ao Tipo 3. A autora explicita os resultados e articula com os pressupostos da Educação Histórica ao analisar e refletir sobre o impacto dessa perspectiva teórica e metodológica no estágio:

No desenvolvimento da pesquisa sobre os usos públicos do passado em sala de aula na formação histórica dos alunos, com a teoria e metodologia da Educação Histórica, que propõe investigar as ideias históricas e estruturar sob a pesquisa empírica, com a utilização de fontes primárias, apresentamos resultados significativos na aprendizagem desses indivíduos. A história pública possibilitou trabalhar diversas narrativas em sala de aula, visto que a HP é um campo amplo. Em umas das regências fica evidente essa possibilidade, quando propomos relacionar as experiências trabalhistas dos alunos do EJA com o trabalho escravo no período colonial. O aluno percebeu as mudanças ocorridas ao longo do tempo, como também a permanência da exploração desses trabalhadores. Essa permanência foi apontada em um documento público do tempo presente. O aluno conseguiu construir uma nova narrativa a partir de suas experiências, ou seja, da sua vida prática. A narrativa como é apontada por Rüsen é parte material da consciência histórica. Portanto, a HP proporciona trabalhar diversas narrativas, de acordo com a particularidade de cada turma (empatia), em que esse passado adquire sentido para esses alunos (p. 43).

Nesse sentido, podemos novamente evidenciar que a maioria dos trabalhos que assume a Educação Histórica como base para a realização dos estágios consegue articular a fundamentação e a metodologia na apresentação e na análise dos resultados, predominando assim os Tipos 2 e 3 nos registros analisados nessa fase da investigação.

Considerações finais

O estudo exploratório aqui apresentado, ainda em sua fase inicial, retoma relatórios de estágio supervisionado em História entre os anos de 2011 e 2021, buscando evidenciar as articulações com o campo da Educação Histórica ao longo dessa década. Não temos ainda dados suficientes para construir uma cronologia dessa articulação, mas os 30 relatórios até aqui identificados mostram que os referenciais e conceitos de autores como Peter Lee, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt e Jörn Rüsen, predominantemente, mas também outros pensadores e pensadoras vêm contribuindo para a proposição de projetos de investigação-ação nos estágios da Faculdade de História da UFG.

Sabemos que essa opção teórica e metodológica não é unânime nesse lugar e nem no campo do ensino de História no Brasil. Pelo contrário, há movimentos de aproximação e de distanciamento que marcam essa articulação, ainda que as pesquisas revelem uma consolidação do campo nas últimas décadas. Por isso, o presente trabalho busca contribuir

para esse reconhecimento das produções acadêmicas, especificamente na área de estágio da FH UFG. A intenção é que os resultados dessa investigação se articulem com outros levantamentos para que somem esforços no sentido de valorizar a influência dos pressupostos da Educação Histórica no sentido de um ensino de História situado, referenciado na ciência e conectado à cultura histórica e escolar.

Para esse reconhecimento, é fundamental que lancemos o olhar sobre os registros escolares e acadêmicos, tentando identificar os avanços, retrocessos, potencialidades e limitações da Educação Histórica que não se limitam a ensaios teóricos, mas pensam e produzem ciência a partir das próprias experiências dos sujeitos. Compreender o estágio supervisionado como campo de possibilidades para a construção de um pensamento histórico crítico, humanista e situado em seu próprio tempo é a intenção desse texto e da investigação na qual ele se insere.

Referências

- ALVES, Luís Alberto Marques. Epistemologia e Ensino da História. **Revista História Hoje**, v. 5, no 9, p. 9-30, 2016.
- ASHBY, R. **Children's ideas on evidence**. Comunicação apresentada no Congresso dos Professores de História. Porto: Universidade Portucalense, 2001.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras, História**, Porto, III Série, vol. 2, 2001, pp. 13-21.
- BARCA, Isabel. História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para a orientação temporal dos jovens. **Intelligere - Revista de História Intelectual**, vol. 3, n. 2, out. 2017, p.1-13.
- 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.
- CALISSI, Luciana. O ensino de História tem sentido? O estágio como momento de reflexão. **XVII Encontro Estadual de História – ANPUH-PB**, v. 17, n. 1, 2016.
- EPSTEIN, Terrie et al. **Education, globalization, and the nation**. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, 2015.
- GÓMEZ-CARRASCO, Cosme; LÓPEZ-FACAL, Ramón; CASTRO-FERNÁNDEZ, Belén. Educación histórica y competencias educativas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 145-171, mar./abr. 2019.
- LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.42, p.19-42, out./dez. 2011.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 131- 150, 2006.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia. O ensino de História no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. **Revista Escritas do Tempo** – v. 2, n. 5, jul-out/2020 – p. 92-116.

MISTURA, Letícia. As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil: um estudo compreensivo. **Revista História Hoje**, v. 9, nº 18, p. 77-100, 2020.

PIAGET, J. **A Linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

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

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria. In: RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e métodos**. Curitiba: WA Editores, 2012, p. 69-112.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e futuro a partir do caso alemão. **Práxis educativa**, Ponta Grossa-PR, v. 1, nº2, p. 07-16, jul-dez, 2006.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de metahistória. **História da Historiografia**, Ouro Preto. Nº 2, p. 163-210, março de 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Percursos dialógicos com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica. In: ALVES, Luís Alberto Marques; GAGO, Marília; LAGARTO, Mariana. **Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Porto: Citcem, 2021, p. 17-32.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia Urban. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The Big Six Historical Thinking Concepts**. Toronto: Nelson, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. 2. tir. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

Documentos

Projeto de Estágio Curricular Supervisionado – PECS. Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017.

Relatórios de Estágio Supervisionado em História (2011-2021). Faculdade de História UFG.

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
REFLEXÕES EM TORNO DE UMA EXPERIÊNCIA**

Isabelle Cristine Costa^{175*}

Edicarla dos Santos Marques^{**}

Valter Guimarães Soares^{***}

Resumo

Trata-se de relatar a experiência de formação inicial no programa Residência Pedagógica (PRP) de História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia, experiência orientada pelos princípios e procedimentos da Educação Histórica. Assim posto, a constituição do relato compreende ações formativas desenvolvidas entre os meses de novembro de 2020 a março de 2022, compartilhando considerações referentes à formação inicial, às perspectivas teóricas adotadas, algumas estratégias desenvolvidas ao longo do programa e um conjunto de ações concretas direcionadas à formação dos/as residentes.

Palavras-chave: Formação Inicial; Residência Pedagógica; Educação Histórica.

Introdução

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) vincula-se ao programa de Residência Pedagógica desde a sua primeira edição no ano de 2018. Com o passar dos anos, os projetos institucionais foram adquirindo identidade própria dentro do conjunto de programas de iniciação à docência e amadurecendo quanto às ações formativas propostas. No caso dos subprojetos de História, estes tiveram que encontrar um lugar formativo distinto daquele desenvolvido, com muita competência, pelos subprojetos do PIBID, voltados para a formação inicial dos/as estudantes na primeira metade dos cursos de licenciatura. Além dessa distinção, ainda caberia um certo particularismo quanto às atividades desenvolvidas nos componentes de estágio supervisionado, uma vez que estágios e Residência Pedagógica caminhavam simultaneamente no tempo formativo, isto é, na segunda metade do curso.

Não obstante os desafios corriqueiros que se apresentavam, enfrentou-se ao longo dos dezoito meses de execução deste projeto um quadro pandêmico, agravado pela vagareza das

^{175*} Mestre em Ensino de História pela Universidade do Estado da Bahia, Prof.^a da rede estadual da Bahia. Preceptora da Residência Pedagógica, Subprojeto História. bellehist@gmail.com.

^{**} Mestre em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana, onde atua como professora de Práticas de Ensino de História. Coordenadora da Residência Pedagógica, Subprojeto História. esmarques@uefs.br.

^{***} Mestre em Literatura e Diversidade cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana, onde atua como professor de Prática de Ensino de História. Colaborador do projeto de Residência Pedagógica, Subprojeto História. vgsoares@uefs.br

ações do Estado frente ao contexto e em criar condições efetivas de acesso dos estudantes da Educação Básica ao ensino remoto. Após quatro meses do início das atividades da residência pedagógica, o Governo do Estado da Bahia¹⁷⁶ informou sobre o *Continuum Pedagógico* referente aos anos de 2020/2021, com previsão de início em 15 de março. O acesso à rede pelos estudantes residentes foi objeto de solicitação da SEC¹⁷⁷ um mês após o anúncio de início do ano letivo, em abril de 2021, e apenas em maio a Secretaria encaminharia orientações sobre o “Acesso dos estudantes universitários às atividades da Rede Estadual de Educação da Básica”¹⁷⁸, coincidindo com o início do segundo módulo da Residência Pedagógica. Cabe registro que mesmo realizados os procedimentos orientados pela SEC, os/as residentes ainda permaneceram por mais algum tempo sem acesso direto ao Classroom, plataforma utilizada por professores e estudantes durante o período remoto. Por conta disso, os/as residentes mantiveram-se frequentes nas atividades síncronas através do Google Meet e buscaram alternativas para as atividades assíncronas, como o *Padlet*, que viabilizava o contato direto entre as ações desenvolvidas pelo PRP subprojeto História e os estudantes do CMLEM.

No entanto, as atividades realizadas pelo subprojeto de História já haviam sido iniciadas desde novembro de 2020 e foram organizadas em conformidade com os cronogramas disponibilizados pela coordenação institucional da Residência Pedagógica. Em atenção às orientações institucionais, elaborou-se um plano de trabalho a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Histórica, plano que foi discutido coletivamente entre a coordenação do subprojeto, a preceptora e residentes ainda no mês de novembro. As atividades foram organizadas buscando compatibilidade entre o planejamento institucional e a autonomia formativa dos professores envolvidos no subprojeto de História.

As atividades do subprojeto foram organizadas em quatro campos formativos 1) campo metodológico; 2) campo pesquisa-ação; 3) campo específico e 4) campo procedimental. Manteve-se, evidentemente, a organização global da carga horária da Residência Pedagógica por módulos. Os encontros formativos síncronos foram realizados de maneira conjunta e sempre contaram com a presença da coordenação do subprojeto, da professora preceptora e dos/as residentes, fator decisivo para a organicidade da proposta. Além dos momentos síncronos, de formação, também se somou um conjunto de ações assíncronas integralizadas, conforme cronograma estabelecido, por meio de leituras, fóruns

¹⁷⁶ Ofício Nº 123/2021 SEC/GAB datado de 05 de março de 2021.

¹⁷⁷ Ofício Circular Nº 04/2021 datado de 08 de abril de 2021.

¹⁷⁸ Ofício Circular Nº 14/2021, datado de 20 de maio de 2021.

de discussão, elaboração de objeto diagnóstico, atividades conceituais, portfólios, projeto de pesquisa e ensino (PPE) e Atividades Curriculares Complementares (ACC)¹⁷⁹. Todas essas atividades ficaram acessíveis aos estudantes pela plataforma Moodle, na qual foi mantida uma página com disposição perene de cronogramas, documentos, textos, conteúdos, e todo recurso necessário para a viabilização do projeto de forma remota.

Nas linhas que seguem apresenta-se um pouco da jornada formativa da Residência Pedagógica, subprojeto de História, no Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães (CMLEM)¹⁸⁰, em meio às expectativas formativas iniciais de residentes, coordenadores e preceptora. Expectativas condicionadas por um contexto pandêmico de Covid-19, de negacionismos e de implementação da Reforma do Ensino Médio. O desafio era conceber e praticar um planejamento fundamentado nos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Histórica, almejando a qualificação da formação inicial e, ao mesmo tempo, compatível com o Ensino Médio.

No presente relato prioriza-se o processo formativo dos sujeitos da investigação, no caso os estudantes bolsistas da Residência Pedagógica e como ancoragem empírica os materiais por eles produzidos, pois avaliou-se que o investimento conceitual na formação, foi indiscutivelmente o elemento decisivo na seguridade da proposta. A experiência de trabalho aqui apresentada pergunta pela aprendizagem histórica desses estudantes e, conforme os objetivos projetados no plano de trabalho, foram delineadas etapas e ferramentas metodológicas, assim definidas: a) levantamento de carências e interesses dos sujeitos através de um questionário, composto por itens que contemplaram as afinidades por temas, períodos e lugares da História, concepções de aula, de docência e de aprendizagem histórica, função da história, dentre outras; b) domínio teórico conceitual, dos estudantes bolsistas, mobilizado nas Atividades Conceituais; c) análise em processo dos Projetos de Pesquisa e Ensino (PPE) produzidos pelos/as residentes e Atividades Curriculares Complementares (ACC), referenciados pela matriz da aula histórica. O trabalho de análise foi efetuado a partir da leitura cruzada dos dados.

¹⁷⁹ Estabelecidas pela Instrução Normativa nº 03/2021, publicada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) no Diário Oficial (DO) do dia 09 de junho de 2021.

¹⁸⁰ O Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães está localizado no centro da cidade de Feira de Santana é uma das escolas “piloto” que iniciaram já em 2020 com o processo de implementação do “novo” Ensino Médio no estado da Bahia, além de ter sido uma das escolas a integrar o Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina, do qual conseguimos ter acesso à dados importantes sobre o público estudantil.

Por que Educação Histórica?

A experiência formativa aqui descrita ancorou-se nos princípios e procedimentos do campo da Didática da História, com destaque para os pressupostos e modos de fazer da Educação Histórica, especialmente aqueles delineados pela didática reconstrutivista da história e sua metodologia específica: a aula histórica (SCHMIDT, 2020). Nesse sentido, o PPE da Residência Pedagógica foi estruturado a partir da pergunta e busca de respostas sobre a construção do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de jovens em processo de formação acadêmica, buscando fundamentar a problemática da cognição histórica na própria epistemologia da História.

Esta opção teórica e metodológica decorreu de dois movimentos articulados entre si. Primeiro, as próprias carências de orientação dos professores coordenadores, antes de tudo professores que cotidianamente lidam com disciplinas ditas pedagógicas do curso de História (Currículo e História Escolar, Metodologia e Didática do Ensino de História e Estágios Supervisionados) e com orientações de trabalhos de conclusão de curso (TCCs). Tais demandas, sobretudo aquelas impulsionadas pela ampliação do campo de ensino de história, destacando-se neste aspecto a guinada epistemológica que situa a Didática da História como uma teoria da aprendizagem histórica, desdobrou na busca de atualização bibliográfica sobre a produção do conhecimento nesta área, abrindo assim canais de diálogo com grupos de pesquisa que avançaram nestes estudos, como é o caso do Laboratório de Pesquisa e Ensino de História (LAPEH), da Universidade Estadual do Sudoeste Baiano e do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná.

O segundo movimento decorreu de um diagnóstico preliminar das carências e interesses dos/as residentes relativas à sua formação como futuros/as historiadores/as professor/as de história. O levantamento foi feito a partir um questionário, tratando, entre outros, de aspectos como concepção de ensino/aprendizagem e saberes necessários para a docência em história, função da história na orientação temporal da vida prática e expectativas de futuro. A partir da interpretação dos dados foi possível evidenciar algumas questões consideradas relevantes:

- d) Concepção restrita ou reduzida de didática da história, grosso modo associada à metodologia do ensino de história (CERRI, 2010; SADDI, 2012), portanto a um conjunto de métodos e técnicas supostamente garantidoras da eficácia do ensino e da aprendizagem;

- e) Compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de história na perspectiva da transposição didática, portanto na lógica do ensino como transmissão e a aprendizagem como assimilação;
- f) Destacaram-se, sobremaneira, carências relacionadas à formação conceitual e competências do pensamento histórico (SCHMIDT & SOBANSKI, 2020), evidenciando uma formação que parece tomar de assalto a cognição histórica dos/as estudantes.

Um levantamento diagnóstico também foi planejado e aplicado pelo núcleo do PRP, subprojeto História, aos estudantes do CMLEM. A submissão do questionário foi realizada em fevereiro de 2021, anterior ao início do ano letivo *continuum*, e contou com cento e cinquenta e nove respondentes. Ao todo trinta questões foram elaboradas em formato de Google Forms. Questões que buscaram identificar, além do perfil estudantil, suas rotinas e percepções sobre o contexto pandêmico; seus interesses por produtos e bens culturais; ideias sobre o tempo, a História e sua aplicabilidade na vida prática; além de compreensões sobre a confiabilidade das informações históricas nos contextos escolares e não escolares. A análise dos dados coletados, pelos residentes, subsidiou as ações que posteriormente seriam desenvolvidas, como coparticipação nas aulas remotas na unidade escolar e participação efetiva no planejamento das ACC. Essa ambientação remota, possível pelo levantamento diagnóstico e imersão em grupos de aplicativos de mensagens dos estudantes da rede básica – mantidos mesmo sem o retorno das aulas – permitiu aos residentes iniciarem as aulas com maior segurança.

Formação teórico-metodológica

Frente a estas questões, e devido à suspensão das aulas nas escolas por conta da pandemia, um tempo significativo do programa foi dedicado à realização das Atividades Conceituais¹⁸¹, que consistiam no estudo dirigido sobre alguns conceitos epistemológicos, ou de segunda ordem (LEE, 2005), simultâneo à construção e apresentação por parte dos/as residentes de propostas de aulas históricas. Nestas se exercitava a definição de recortes

¹⁸¹Referente aos conceitos selecionados para as Atividades Conceituais, alguns autores subsidiaram as discussões como Ashby (2006), para o conceito de evidência histórica; Lee (2003), para o conceito de empatia histórica; Gago (2016), para o conceito de narrativa histórica; Freitas, Aguiar (2020), para o conceito de passado histórico; Fronza (2014), para os conceitos de verdade e perspectiva históricas; Antiqueira (2014), para os conceitos de causalidade e consequência; Moreira, Solé (2018), para os conceitos de mudança e permanência; Alves (2012), para o conceito de explicação histórica; e Acham (2011), para o conceito de compreensão histórica.

temáticos, articulação entre conceitos epistemológicos e substantivos, sempre priorizando o trabalho de seleção e exploração metodológica de fontes primárias e secundárias.

Inicialmente foram realizadas incursões pelo campo da pesquisa histórica, a partir da percepção dos conceitos mais adequados para cada fonte selecionada pelos residentes, do trabalho de evidenciação, e da vinculação orgânica (RAMOS, 2013) dessas atividades com o contexto escolarizado. Embora os colégios estaduais da Bahia tenham permanecido, em quase a totalidade do primeiro módulo, com ações pouco efetivas, os residentes elaboraram o Objeto Diagnóstico que foi aplicado remotamente em algumas turmas do Ensino Médio do CMLEM. Esse diagnóstico dos estudantes das turmas pelas quais cada um dos bolsistas viria a se responsabilizar, foi fundamental na construção das Atividades Conceituais, uma vez que possibilitavam a identificação de aspectos a serem abordados na regência a ser assumida a partir do segundo módulo do Programa. Outro fator condicionante da formação foi a possibilidade de redistribuir a carga horária de regência de classe do módulo I, nos módulos subsequentes.

Assim, ao longo do primeiro módulo do programa foram abordados os conceitos de Evidência Histórica, Empatia Histórica, Passado Histórico, Verdade Histórica, Perspectiva Histórica, Causalidade Histórica, Consequência Histórica, Mudança Histórica, Permanência Histórica, Explicação Histórica, Compreensão Histórica e Narrativa Histórica, com ganhos progressivos. Alguns destes conceitos foram abordados de modo conjunto e, a cada nova atividade conceitual, demandava-se dos bolsistas a articulação ampliada dos conceitos.

O resultado dessa escolha metodológica foi perceptível no amadurecimento conceitual dos estudantes, constatado nas produções das aulas históricas, nos PPE e nas Atividades Curriculares Complementares (ACC), ações desenvolvidas no retorno das aulas na rede básica ao longo do segundo módulo. Nessa etapa o trabalho da RP esteve pautado no desenvolvimento das atividades no campo procedimental, com as reuniões voltadas para as orientações sobre a elaboração do PPE, avaliação das atividades de regência desenvolvidas nas terceira e quarta unidades escolares e realização das ACC. Alguns aspectos visíveis puderam ser observados:

- a) Qualificação dos critérios de seleção e diversificação das fontes a serem mobilizadas nas aulas históricas, em compatibilidade com os recortes temáticos e conceitos substantivos;

- b) Mobilização empírica dos conceitos de segunda ordem nos Projetos de Pesquisa e Ensino (PPE) e nas Atividades Curriculares Complementares (ACC), com potencial vinculação aos modelos de progressão;
- c) Compatibilidade entre planejamentos e ações desenvolvidas nas turmas de Ensino Médio do CMLM;

O ganho conceitual dos bolsistas foi progressivo e verificado de modo processual, pois semanalmente além dos encontros síncronos, onde eram apresentadas as propostas de aula histórica, os residentes também tinham acesso às rubricas avaliativas compostas pelos seguintes critérios 1) domina as estruturas conceituais mobilizadas na atividade, além de estabelecer coerência entre os conceitos substantivos e meta-históricos; 2) estabelece relação entre os conceitos e as fontes didáticas selecionadas; 3) apresenta uma concepção horizontal de planejamento, compreende os tempos das atividades e prevê procedimentos para cumpri-los; 4) o planejamento elaborado é aplicável no contexto da educação básica. Seguido de graus distintos de observância aos critérios que variavam entre “atende totalmente”; “atende parcialmente”; “insuficiente”; “muito insuficiente”.

Compete destacar que as experiências formativas do primeiro módulo se mostraram eficazes e decisivas para o planejamento das aulas históricas durante a regência, mesmo em formato remoto. Observou-se significativa participação quantitativa e qualitativa nas aulas históricas síncronas, com devolutivas expressivas das atividades assíncronas. As aulas foram planejadas em conformidade aos conceitos substantivos definidos curricularmente pela unidade escolar. Os conceitos de segunda ordem mobilizados na regência e atividades assíncronas eram selecionados pelos residentes, em compatibilidade ao potencial das fontes históricas pesquisadas para cada aula.

Quanto a variedade conceitual mobilizada pelos/as residentes, ao longo do programa, foi muito comum o uso do conceito de evidência histórica. Com menor recorrência também se identificou uma predileção ao conceito de empatia histórica, proporcional ao grau de dificuldade enfrentada na construção de aulas históricas e atividades em que esse conceito apresentava centralidade. As ações propiciaram aos estudantes do Ensino Médio a criação de hipóteses, distinguirem fontes de informações, e elaborarem suas próprias explicações da história a partir do trabalho articulado das evidências aos demais conceitos selecionados pelos residentes a cada atividade. O conceito de empatia histórica permitiu que os alunos fizessem

um exercício de reflexão referente às atitudes, motivações e interesses dos sujeitos históricos temporalmente circunscritos.

Considerações Finais

A experiência do PRP de História da UEFS, pautada nos princípios e procedimentos da Educação Histórica, teve efeitos interessantes na formação profissional dos residentes. Efeitos verificados na percepção dos sujeitos sobre a importância da pesquisa em sua formação como professor/a de história e no ganho qualitativo das atividades desenvolvidas ao longo do programa. O PRP também proporcionou aos residentes uma imersão formativa mais atenta aos domínios teóricos e conceituais da História, como condições fundantes para o exercício docente. Ausências formativas de ordem conceitual, as quais os/as residentes não haviam preenchido ao longo da primeira metade do curso, foram identificadas ao tempo que estes/as se viram implicados na produção das aulas históricas. Após a imersão proporcionada pelo programa, alguns inclinaram-se às pesquisas referentes à Educação Histórica.

A proposição de pesquisa, sugerida aos estudantes do Ensino Médio, compartilhava dos mesmos princípios do PPE, onde a pesquisa histórica assume a centralidade do processo de aprendizagem, a partir do uso de fontes, do exercício de evidenciação e conjunção entre conceitos substantivos e epistemológicos. Observou-se o ganho qualitativo da aprendizagem conquistada, sensível à produção do sentido histórico. Ao longo do programa tanto os residentes demonstraram maior complexidade na elaboração dos projetos de pesquisa e ensino, como os/as alunos demonstraram maior compreensão histórica nas atividades propostas. Através das atividades assíncronas, foi possível avaliar um avanço significativo no repertório de conceitos substantivos e epistemológicos dos estudantes, principalmente no desenvolvimento da competência narrativa, pois em muitas devolutivas de atividades percebemos a capacidade de acessar o passado histórico de forma muito mais consciente e racional e com uma menor incidência de anacronismos.

Os resultados alcançados sugerem que uma ação formativa pautada pelos princípios e pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Histórica de fato proporciona o desenvolvimento de uma literacia histórica, uma mudança no padrão de interpretação sobre o passado, provendo possibilidades de formação do pensamento histórico e da consciência histórica. Com adequações, ela torna-se compatível ao tempo/espço da sala de aula da escola básica e consegue acessar, por conta das circunstâncias ainda que parcialmente, as

expectativas formativas dos/as estudantes, além de ter se apresentado como uma perspectiva teórica-metodológica muito viável à formação inicial de professores.

Referências

ACHAM, Karl. A compreensão histórica entre ceticismo e arbitrariedade: algumas considerações sobre as variantes recentes do relativismo histórico e cultural. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 7, p. 201-224, nov./dez. 2011.

ALVES, Ronaldo Cardoso. A transferência da família real portuguesa para o Brasil: explicação histórica em estudantes brasileiros e portugueses. **Antíteses**, Londrina, v. 5, n. 10, p. 691-716, jul./dez. 2012.

ANTIQUUEIRA, Moisés. Modelos causais e a escrita da história. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 14, p. 11-26, abr. 2014.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006.

FREITAS, Izis de; AGUIAR, Edinalva Padre. Conceito de segunda ordem: o diálogo com o passado pelos alunos do ensino médio. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, v. 3, n. e8618, p. 1-12, 2020.

FRONZA, Marcelo. As concepções de verdade histórica e intersubjetividade no conhecimento histórico de jovens estudantes do ensino médio. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 299-326, jan./abr. 2014.

GAGO, Marília. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 76-93, 2016.

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

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (org.). **Educação Histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEed, Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

MOREIRA, Flávia; SOLÉ, Glória. O conceito de mudança em história: concepções de alunos do 1º CEB a partir do uso de fontes visuais e objetuais. **RIBEH**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 126-153, ago./dez. 2018.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. In: XIV JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTÓRIA, 2013, Departamento de História de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. **Acta Académica** [...]. [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: <https://cdsa.academica.org/000-010/1110.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SCHMIDT, Maria A. M. Por que Pensamento Histórico? In: SCHMIDT, Maria A. M. dos S. e SOBANSKI, Adriane de Quadros (Org.). **Competências do Pensamento Histórico**. Coleção Educação Histórica, v. 2. Curitiba: W.A. Editores, 2020.

PESQUISAS SOBRE IDENTIDADE E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: LEVANTAMENTOS INICIAIS

Lorena Marques Dagostin Buchtik^{182*}

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt^{183**}

Resumo

A presente comunicação integra as discussões em andamento da tese de doutorado que tem como temática a relação entre a identidade e a aprendizagem em História a partir das discussões realizadas no campo da Educação Histórica e dos estudos sobre consciência histórica. Desta forma, buscou-se percorrer, de forma qualitativa, teses que versam sobre esta temática e que estão presentes no campo de investigação da Educação Histórica para verificar como estas produções abordaram a questão da identidade e levantar quais desafios se colocam para este elemento da consciência histórica, especialmente no que tange a aprendizagem histórica em ambientes de escolarização, tal qual o objetivo dos estudos do campo. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica baseada nas produções no âmbito da Educação Histórica e da Teoria da Consciência Histórica com o objetivo de compreender as perspectivas encontradas nestas pesquisas e compreender os desafios que o trabalho com esta temática fez emergir. Seguindo a indicação de Lakatos e Marconi (2003) para a pesquisa bibliográfica, foi realizada a identificação, localização, compilação e fichamento da produção sobre o tema em questão, resultando em sete teses defendidas entre 2010 e 2020, em cinco universidades diferentes. Os resultados gerais apontam que as pesquisas que versam sobre a temática abordam questões relativas à identidade docente, a identidade histórica e identidade histórica juvenil com o objetivo de compreender os aspectos da autopercepção e da auto interpretação dos sujeitos escolares para alargar suas interpretações de mundo, em direção aos princípios da interculturalidade e do novo humanismo.

Palavras-chave: Educação Histórica; Identidade; Identidade histórica; Aprendizagem Histórica; Consciência histórica.

Introdução

Na intenção de compreender as manifestações que circunscrevem o conceito de identidade, estudos nos diversos campos das ciências humanas como os sociais, políticos e históricos assumem referenciais teóricos e metodológicos variados. Este conceito, portanto, pode assumir significados distintos e específicos a partir da forma como se observam seus fenômenos e por isso, como há a necessidade com outros conceitos complexos, se faz necessário circunscrever seu referencial para designar as potencialidades e os limites das formas de análise escolhidas. Deste modo, este artigo busca compreender como as teses que

^{182*} Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Professora de História da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. E-mail: lorena.buchtik@gmail.com.

^{183**} 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.

utilizam como referência teórica a Consciência Histórica tem compreendido o tema da identidade e quais desafios se colocam para este elemento a partir destas pesquisas. Compreende-se que o recorte estabelecido na busca e compilação realizada não abrange toda a produção científica sobre este tema. Por isso, este artigo não busca esgotar a temática na área, mas promover o debate sobre o assunto a partir das produções selecionadas. Para isso, foram reservados três momentos: o primeiro em que se discute brevemente o conceito de identidade para o campo da Teoria da Consciência Histórica, o segundo abordando as buscas e resultados obtidos na investigação bibliográfica, encerrando com a discussão acerca dos resultados obtidos.

Iniciando a delimitação sobre o conceito de identidade, podemos dizer que este conceito é definido amplamente como o conjunto de elementos apresentados por um indivíduo ou grupo que os distinguem dos demais. Muito além de compartilhar características culturais ou ideias, a identidade assume para a teoria da consciência histórica papel fundamental, pois não se apresenta como a distinção de algo ou alguém, mas sim como o “processo mental no qual um sujeito humano constitui a relação a si mesmo” (RÜSEN, 2015a, p. 261). O processo mental de formação da identidade tem como papel fundamental a própria biografia do indivíduo e sua própria história, no movimento de formação da identidade individual e na dimensão coletiva, relacionando o sentimento de pertencimento, a consciência humana e a cultura de seu tempo, como afirma Rüsen (2015a). O autor define as identidades como advindas da sociabilidade humana e na relação consigo mesmo, isto é, “um processo social de interpretação recíproca de sujeitos que interagem entre si” (RÜSEN, 2010, p. 86).

A vinculação da identidade com o conhecimento histórico é caracterizada pelo autor como *identidade histórica*, enunciada como o *eu no fluxo do tempo*, isto é, a identidade relacionada à dimensão temporal. A identidade histórica integra, assim, não só o resultado da operação mental da consciência humana, mas a articulação dela com os fatos e agentes do passado conectados, seja a uma pessoa ou grupo, para estruturar a si mesmos na mudança temporal (2015a) dando sentido de continuidade do presente, passado e futuro, integrando o eu, seja, sua subjetividade no fluxo do tempo (RÜSEN, 2010). Este processo, ocorre a partir da narrativa histórica, sendo uma de suas especificações na operação mental da consciência histórica, a representação de continuidade temporal, mas que não é fixa ou definitiva (RÜSEN, 2010).

As teses e conceitos utilizados

Considerando esta orientação teórica, resgata-se as teses que dentro da teoria da consciência histórica examinaram particularidades da identidade, gerando conhecimento sobre este fenômeno. Seguindo a orientação de Lakatos e Marconi (2003) para a pesquisa bibliográfica, foi realizada a identificação, localização, compilação e fichamento da produção sobre o tema em questão de forma qualitativa, buscando acessar de que maneira o conceito de identidade foi utilizado pelos autores para investigar seus objetos de pesquisa.

Os primeiros passos de identificação e localização, consistiram na busca nos bancos de dados por teses sobre a temática identidade e Educação Histórica, realizada em dois portais: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹⁸⁴ e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹⁸⁵ em fevereiro de 2022 e não foi estabelecido recorte temporal na busca.

Nestas buscas, os termos Educação Histórica e Identidade resultaram em 4 teses no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A mesma busca foi realizada com os termos Didática da História e identidade, com 7 resultados. Destes resultados, dois eram duplicados e por isso foram excluídos. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações a busca por Educação Histórica e Identidade resultou em 47 teses e a busca por Didática da História e identidade obteve 14 resultados. Foi realizada a leitura dos títulos e resumos e excluídos os resultados que não apresentavam o referencial teórico do campo, derivando em 7 resultados, 5 deles, duplicados pelas buscas anteriores e 2 não identificados anteriormente. Estes resultados foram compilados no quadro 1.

As teses excluídas no processo de leitura dos resumos pertenciam ao campo da Educação, da História da Educação e de estudos sobre currículo que não contemplavam questões sobre o ensino de História utilizando os referenciais da Teoria da Consciência Histórica. Além destes, uma tese foi excluída por não estar disponível nos bancos de dados¹⁸⁶.

O segundo passo foi a compilação, atualizada do formato descrito por Lakatos e Marconi (2003), para o formato do quadro 1. Entre os resultados observa-se a participação das universidades USP, UEPG, UFMT, UEL, com uma pesquisa cada e a UFPR com três investigações que versam sobre o tema. O recorte temporal das teses foi de 10 anos entre a primeira e a última produção, com a primeira publicada em 2010 e a última em 2020.

¹⁸⁴ Disponível em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em 07 fev 2022.](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

¹⁸⁵ Disponível em: <[https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 10 fev 2022.](https://bdtd.ibict.br/vufind/)

¹⁸⁶ Não consta neste artigo um resultado por não ter sido encontrado na base de dados no período pesquisado. SILVA, V. C. **O ensino de História na educação escolar indígena potiguara da Paraíba**. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, 2021.

QUADRO 1 – TESES SELECIONADAS: IDENTIDADE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Autor	no	Título	Universidade
GERMINARI, G. D.	010	A história da cidade, consciência histórica e identidade de jovens escolarizados	UFPR
ALVES, R. C.	011	Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses	USP
AZAMBUJA, L.	013	Jovens alunos e a aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular.	UFPR
BAROM, W. C. C.	017	Integração latino-americana e consciência histórica: A noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013	UEPG
NECHI, L. P.	017	O Novo Humanismo como princípio de sentido da Didática da História: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros.	UFPR
BONETE, W. J.	019	Identidade e consciência histórica: um estudo com professores de História que atuam na Educação de Jovens e Adultos - Paraná	UFMT
SANTOS, F. B.	020	Orientação temporal, consciência histórica e a constituição da identidade docente: um estudo com professores de História.	UEL

FONTE: As autoras (2022).

Definida as teses para a análise, realizou-se a leitura e fichamento das obras e optou-se por apresentar uma pequena síntese sobre a investigação de cada autor e posteriormente analisar o modo como cada autor lidou com o conceito de identidade.

Seguindo a ordem de publicação das teses, a primeira deste tema foi realizada por Geysa Germinari (2010). Em sua tese o autor analisou a relação entre a história de Curitiba com elementos identitários da consciência histórica de jovens estudantes moradores da cidade, por isso utilizou o conceito de identidade atrelado ao conceito de cultura juvenil. Germinari apontou que o modo como os jovens se orientam em relação ao passado da cidade continuava influenciado pela relação entre a história da cidade e as ideias de cidade modelo de urbanização propagadas em coleções didáticas e pela proposta curricular do município de Curitiba.

A segunda tese selecionada de Ronaldo Alves (2011) abordou a relação entre a cultura histórica e o pensamento histórico de estudantes brasileiros e portugueses para compreender a formação do pensamento histórico em ambiente escolar e a relação deste com a consciência histórica e a vida prática. Para isso, o autor analisou como os estudantes explicavam, compreendiam e davam significado ao passado, além de incluir como compreendiam a evidência histórica a partir de um fato comum aos dois países: a transferência da família real

portuguesa ao Brasil em 1808. Em sua pesquisa, Alves traçou quatro perfis ideais de constituição de sentido histórico, baseados nos quatro tipos de consciência histórica de Rüsen e comparou os resultados dos estudantes dos dois países. Salienta-se que a investigação de Alves não tem como objeto de investigação a identidade, mas que este tema foi parte integrante de suas análises.

A terceira tese de Luciano de Azambuja (2013) pesquisou as protonarrativas de jovens estudantes brasileiros e portugueses a partir da leitura e escuta de canções populares escolhidas pelos estudantes a partir da mediação realizada pelo professor-pesquisador através de uma pergunta histórica. Seus resultados apontaram a mobilização da orientação temporal dos estudantes, indicando a potencialidade da fonte canção no processo de formação da consciência escolar e da identidade histórica em ambientes escolarizados. Assim como a tese anterior, não apresenta a identidade como tema central de sua pesquisa, contudo aborda de forma relevante o conceito.

A quarta tese de Wilian Barom (2017) pesquisou o sentimento de pertencimento à América Latina de jovens brasileiros a partir do diálogo com questões relativas à identidade regional aliadas à consciência histórica e à cultura histórica. De natureza quantitativa, a pesquisa contou com mais de duas mil respostas e os dados foram sistematizados por um software livre. Os resultados da investigação apontaram a tendência à neutralidade, convergências para respostas aliadas ao liberalismo e neoliberalismo e sensibilidade às questões da América Latina por parte dos estudantes.

A quinta tese de Lucas Nechi (2017) investigou a formação da consciência histórica e orientação temporal de jovens em relação aos elementos do Novo Humanismo a partir de questões divididas em temas como mudança, identidade histórica e ação. O autor identificou que na tomada de decisão muitos jovens apresentam elementos do Novo Humanismo e defende a inclusão do Novo Humanismo como sentido da aprendizagem histórica. A identidade histórica não foi tema central na tese e foi investigada como um dos elementos integrantes da orientação temporal em conjunto com os elementos anteriormente citados.

Na sexta tese selecionada, Willian Bonete (2019) investigou o processo de formação da identidade de um grupo de professores de história atuantes na Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de compreender as atribuições de sentido dadas por eles as próprias trajetórias profissionais e acadêmicas, bem como compreender suas concepções sobre a História e sua função social. A investigação apontou a influência entre os espaços percorridos

pelos professores e a cultura histórica na formação das identidades e consciências históricas do grupo.

A última tese selecionada de Flávio Santos (2020), não tem como tema central a identidade, mas sim investigou como a metodologia, os recursos e o tempo histórico estão constituídos nas aulas de História a partir da perspectiva dos próprios professores. Os resultados da investigação direcionam a marca da experiência e das formações iniciais e continuadas na identidade docente e uma pluralidade quanto a forma de trabalho dos professores com a questão temporal.

A partir dos fichamentos realizados, foi possível identificar a forma com que cada autor abordou o conceito identidade, o embasamento teórico utilizado¹⁸⁷ e os elementos que compuseram o diálogo entre a pesquisa e a opção teórica utilizada. Para nomear o conceito em sua investigação os pesquisadores utilizaram diferentes autores e abordagens, reunidos nos conceitos de identidade, identidade docente, identidade juvenil, identidade histórica e pertencimento.

As identidades nas pesquisas selecionadas

Destas 7 teses, 3 delas apresentam como objeto principal a temática da identidade, Germinari (2010), Barom (2017) e Bonete (2019). Nas outras teses, a temática da identidade foi investigada para se aprofundar na questão principal da pesquisa. Cada autor também utilizou em suas análises o termo mais adequado para observar seu objeto, havendo por isso diferenças quanto à abordagem realizada. Sobre estas definições, Bonete (2019) e Santos (2020) empregaram o termo identidade docente; Barom (2017) optou pelo uso do termo pertencimento; e, Germinari (2010) e Alves (2011) pelo uso de identidade. Já Azambuja (2013) utilizou dois conceitos em diálogo, a identidade juvenil e a identidade histórica e este último foi utilizado também por Nechi (2017) em sua investigação. Apesar das diferenças entre os termos utilizados, como estabelecido no recorte deste artigo, todos os autores tomaram como fundamentação a Teoria da Consciência Histórica, quer como peça central metateórica ou no diálogo com outras concepções.

A começar pelo termo identidade, Germinari estabeleceu um diálogo entre a modernidade e a pós-modernidade para compreender a chamada “crise de identidade”. Com

¹⁸⁷ Os autores de referência foram citados em notas de rodapé conforme a bibliografia das teses selecionadas.

base em Hobsbawm (1995)¹⁸⁸, destaca que as mudanças em curso, principalmente a partir dos anos de 1960, marcaram o deslocamento do uso dos princípios modernos, para uma interpretação dos sujeitos a partir de novas formas identitárias. Na perspectiva próxima da pós-modernidade, o autor baseia-se em Hall (2005)¹⁸⁹ para argumentar sobre o abalo das formas de identificação tradicionais, por meio de mudanças nas estruturas sociais, que colocaram em xeque a força da identidade unificada e estável, tornando-se fluídos, fragmentados e móveis. Para dialogar frente a esta questão, Germinari traz à discussão o sociólogo Martuccelli (2007)¹⁹⁰ que compreende a “crise de identidade” como um fenômeno do processo da modernidade, marcado por sua reelaboração constante. O sociólogo sugere a identidade dois papéis fundamentais, o individual de dar continuidade ao sujeito no fluxo do tempo e o coletivo, a partir da relação do sujeito com os grupos, estabelecendo perfis sociais. A identidade para este autor é o resultado da articulação de aspectos pessoais, culturais e sociais da história do indivíduo, não algo estabelecido, mas em constante formação e reconstrução.

Este debate entre a modernidade e a pós-modernidade elaborado pelo autor, utiliza a contribuição da abordagem sociológica de Martuccelli (2007) e do historiador alemão Rüsen (2001)¹⁹¹ ao colocar a identidade como manifestação do entrelace da história pessoal e da tradição social e cultural, aliados à atribuição de à identidade como prática narrativa. Para os autores, a identidade e a identidade histórica tornam possível aos indivíduos compreender a si e ao mundo de forma contínua, mesmo com constantes transformações. Neste sentido, esta articulação aponta a identidade como resultado da experiência dos indivíduos e coletivos com o mundo, com o passado humano e as expectativas de futuro.

Nas palavras de Germinari,

¹⁸⁸ HOBBSAWM, Eric. Revolução Cultural. In: **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 314-336.

¹⁸⁹ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

¹⁹⁰ MARTUCELLI, Danilo. **Gramáticas del individuo**. Traducido: José Federico Delos. 1. ed. Buenos Aires: Losada, 2007.

¹⁹¹ Rüsen, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência Histórica. Brasília: UnB, 2001.

A aproximação teórica entre Martuccelli (2007) e Rüsen (2001) permite dizer que a constituição das identidades mediante a narrativa da própria vida é uma prática antropológica de autocompreensão da vida no curso do tempo. Assim, os seres humanos criam suas identidades por meio do exercício narrativo de identificar a vida no fluxo do tempo. [...] Portanto, a partir desses autores, a identidade pode ser considerada como o lugar onde o indivíduo forja-se pela narrativa ao criar um sentido interno de continuidade da vida no tempo. Esse tipo de sentido permite aos homens estabelecerem relações coerentes entre suas dimensões individuais e as estruturas sócio-históricas. (GERMINARI, 2010, p. 66).

É na dimensão temporal que as identidades se tornam históricas (GERMINARI, 2010) e através da narrativa que os indivíduos interpretam a si e o mundo, dando sentido de pertencimento e continuidade do tempo.

Apesar de não se aprofundar especificamente nas questões relativas às identidades dos estudantes, Alves (2011), preocupou-se com este tema. Uma nota de rodapé (2011, p. 145) indica isto, ao esclarecer que no instrumento de investigação há uma pergunta sobre o tema, mas que essa pergunta seria explorada em uma outra pesquisa. Por isso, não há um capítulo específico sobre o conceito de identidade, mas há a referência ao conceito ao longo de seu trabalho. O estudo de Alves foi incluído, desta forma, não para se aprofundar nas questões ao tema central de sua pesquisa, mas, para compreender de que maneira o conceito de identidade foi explorado pelo autor a partir do referencial teórico escolhido e como este foi explorado pelo autor, mas por ser teoricamente sustentado pelo que Rüsen chama de identidade histórica.

Baseado em Rüsen (2001; 2007)¹⁹², Alves (2011) descreve a identidade como um dos possíveis resultados para a forma como a cultura histórica se apresenta para os humanos. A relação entre a consciência histórica e a identidade se dá pela necessidade humana de interpretar e se orientar no mundo, de modo que as mudanças geradas na vida social, pessoal e com a cultura histórica, formam novas formas de orientação e de identidade. O pensamento histórico, além disso, pontua a relação entre a identidade e a narrativa histórica, pois é a partir da interação entre a identidade humana e conhecimento histórico que a experiência no tempo é vivida e a orientação temporal é realizada.

Assim como Alves, Nechi (2017) baseia-se em Rüsen¹⁹³ ao abordar a temática da identidade, restringindo suas análises na dimensão histórica. Relacionou a identidade, aprendizagem histórica, a cultura histórica com o Novo Humanismo, tema de sua tese. Neste

¹⁹² ibidem.

¹⁹³ ibidem; id. **História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

sentido, o autor argumenta que a compreensão do sujeito em sua dimensão social, cultural e histórica, portanto, se relaciona com a aprendizagem histórica, sendo a empatia histórica fundamental na construção de identidade. A ligação deste conceito ao Novo Humanismo corresponde a um conceito de identidade histórica humanista “pautada por princípios universais, despertando nos sujeitos a intencionalidade de lutar contra qualquer tipo de opressão e discriminação.” (NECHI, 2017, p. 239).

Unindo duas perspectivas, Azambuja (2013) aborda a questão da identidade juvenil e a identidade histórica ao pesquisar jovens estudantes do ensino médio. O autor dialoga com o conceito de cultura, cultura escolar e identidades juvenis, reunindo-os com o conceito de identidade histórica a partir da teoria da consciência histórica. A partir de Rüsen (2001; 2007; 2012)¹⁹⁴ Azambuja comenta que a finalidade da consciência histórica é a formação de uma práxis identitária, isto é, a orientação temporal na vida prática do sujeito, sendo a práxis e na orientação interna, a identidade. Para categorizar as protonarrativas analisadas, Azambuja utilizou as categorias identidade, para auto interpretação do sujeito, a alteridade para interpretação do outro e consenso para mobilizar a identidade e alteridade para orientação para o futuro. Tendo como princípio a narrativa histórica como uma forma de constituição da identidade humana, Azambuja optou pelas narrativas de vida, relatos biográficos para compreender a mobilização da consciência histórica e da formação da identidade, através da interpretação realizada pelo sujeito.

Sobre as identidades juvenis, Azambuja realiza o diálogo entre as culturas e identidades juvenis a partir de Pais¹⁹⁵, observando a juventude a partir das gerações e classes, em uma relação de influenciadora e influenciada pela cultura de massa. As identidades juvenis para este autor devem ser compreendidas em sua individualidade e coletividade, historicizada, mas não determinada pela estrutura social. O objeto de pesquisa de Azambuja, portanto, foi envolto na concepção de múltiplas identidades juvenis e investigada por meio de um perfil identitário. Azambuja se aprofunda sobre as culturas juvenis a partir de Margulis¹⁹⁶ e discute que a indústria cultural e a cultura de massa provocam entre seus efeitos a fragmentação das identidades tradicionais dos jovens. A união dos dois conceitos por Azambuja em sua

¹⁹⁴ Ibidem; ibidem; id. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Trad. Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

¹⁹⁵ PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

¹⁹⁶ MARGULIS, M. Juventude ou Juventudes? In: **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação. Dossiê Juventude e Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 22, n.2 – (jul-dez 2004). Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

investigação resultou na identidade histórica juvenil, que relaciona o processo de aprendizagem constitutivo da identidade por meio da aprendizagem histórica, com função de orientação temporal, considerando as culturas e identidades daqueles que aprendem, no caso jovens estudantes, bem como a cultura escolar.

Diferente dos outros autores que utilizaram o conceito identidade, Barom (2017) justifica sua opção pelo termo pertencimento para se afastar da ideia de identidade como essência, ou seja, como algo presente internamente nas pessoas. Para isso, o autor se aproxima do conceito de identidade histórica de Rüsen, na articulação da identificação individual e coletiva com a memória, as experiências, o passado e a orientação temporal. O termo utilizado “noções de pertencimento” ou “sentimento de pertencimento”, foi baseado respectivamente em Conceição (2015)¹⁹⁷, Cristofoli (2005)¹⁹⁸ para se afastar do equívoco presente no conceito de identidade latino-americana, muitas vezes compreendido como inerente aos latinos e definir o conceito a partir de “um sentimento de pertencimento a um dado lugar, ou grupo, que se liga a um imaginário totalizante, aglutinador, composto por discursos, signos e símbolos, e que se manifesta emocionalmente e efetivamente a partir das decisões políticas dos sujeitos.” (2017, p. 16).

Sobre as críticas ao conceito de identidade, Barom aborda as perspectivas de Bauman (1999; 2005)¹⁹⁹, Hall (2011)²⁰⁰ e Silva (2000)²⁰¹ ao abordar as dificuldades acerca das dimensões coletivas e individuais das identidades em nosso tempo pelas variantes em que se multiplicaram na segunda metade do século XX apontando a partir de Bauman que o elemento solidificante de identidade era representado através do nascimento, pelas configurações dos Estados Nacionais Modernos e para Hall representado como a singularidade da liberdade do homem moderno aportado no Iluminismo. O autor buscou unir a discussão sobre a fragmentação das identidades ao campo da linguagem, do discurso, definindo-as não como essência dos seres, “mas sim resultados de atos de criação do âmbito linguístico, ativamente produzidos, portanto, a partir do mundo cultural e social.” (2017, p. 84). Para Barom, Rüsen

¹⁹⁷ CONCEIÇÃO, J. P. **O peso do passado: currículos e narrativas no ensino de história das Ditaduras de Segurança Nacional em São Paulo e Buenos Aires.** 2015. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

¹⁹⁸ Referência completa não encontrada no documento.

¹⁹⁹ BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. id. **Identidade.** Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiro. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2005.

²⁰⁰ HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

²⁰¹ SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org. e trad.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. P. 73-102.

(2015)²⁰² se aproxima das críticas pós-modernas ao entender a identidade flexível e mutável e se afasta desta perspectiva ao instituir a identidade histórica acima das demais formas de identificação por temporalizar os sujeitos e acontecimentos do presente e passado.

O último conceito utilizado nas pesquisas foi o de identidade docente por Bonete (2019) Santos (2020). Santos (2020) dedicou-se a relação do professor de história com o ensino e o sentido atribuído ao tempo histórico em sua prática docente, por isso o autor utilizou o conceito a partir da perspectiva da identidade profissional, estabelecendo o diálogo com a trajetória da disciplina, da formação de professores e da prática docente dos professores de História. Por isso o utiliza como referencial autores do campo da Educação Histórica em diálogo com o campo de Formação de Docentes. Bonete (2019) por sua vez, recorre a um diálogo mais específico sobre a identidade docente em seu estudo, estabelecendo um debate sobre o conceito para a modernidade e a pós-modernidade com escritos de Rüsen (1997)²⁰³, Hartog (2014)²⁰⁴ e Bauman (2005)²⁰⁵. Posteriormente, estabelece o diálogo entre Rüsen (2015)²⁰⁶, Dubar (2005)²⁰⁷ e Hall (2006)²⁰⁸ para definição da perspectiva do conceito utilizado. Por fim, articulou a identidade docente com a consciência histórica e as culturas histórica e escolar, com o referencial escritos de Rüsen e de autores do campo da Educação Histórica e da Educação. A identidade histórica do docente de história é definida pelo autor a partir da relação estabelecida por sua vida, por onde vive, na relação com a escola e o ambiente escolar, acrescidas das nuances que compõem a sua formação e os elementos da cultura histórica e da cultura em geral.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi compreender como as teses que utilizam como referência teórica a Consciência Histórica tem compreendido o tema da identidade e quais desafios se colocam para este elemento a partir destas pesquisas. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica em dois bancos de dados que reúnem a produção acadêmica de teses das

²⁰² RÜSEN, J. **Humanismo e Didática da história**. Curitiba: W.A. Editores, 2015.

²⁰³ RÜSEN, Jörn. A História Entre a Modernidade e a Pós-modernidade. História: questões e debates, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997, p.82.

²⁰⁴ HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: presentismo e experiência do tempo. São Paulo: Autêntica, 2014.

²⁰⁵ BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

²⁰⁶ Ibidem.

²⁰⁷ DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

²⁰⁸ Ibidem. 11ª ed, 2006.

universidades brasileiras. Depois foi realizada a compilação e fichamento das teses, especialmente dos recortes que versavam sobre a temática das identidades.

A análise das teses permite concluir que as investigações sobre identidade no campo da Teoria da Consciência Histórica estabelecem diálogo com as produções historiográficas e sociológicas com diferentes enfoques e por isso, a partir destas interações apresentam-se diferentes termos como identidade, identidade juvenil, identidade histórica, pertencimento e identidade docente. Como matriz de referência tanto para a pesquisa em história como para a aprendizagem histórica, a teoria da consciência histórica de Rüsen colocou-se como um elemento metateórico, e, portanto, possível de diálogo com outras teorias do campo da história e áreas das ciências humanas. Observa-se também que com a tradução de novas obras de Jörn Rüsen para o português, as pesquisas mais recentes puderam contar com um conjunto maior de referenciais para suas pesquisas.

Sabemos os limites que o recorte estabelecido para esta investigação bibliográfica submete os resultados, contudo, este levantamento permite observar que as teses selecionadas percorreram, cada uma à sua maneira, caminhos frutíferos no debate sobre as identidades. Os objetos de pesquisa elencados nas teses revelam como as identidades de professores e estudantes são mobilizadas no contexto de aulas de História. Desta forma pontua-se que como um elemento constitutivo da consciência histórica, as identidades a partir dos elementos que constituem as aulas de história nos revelam como os sujeitos escolares lidam com o passado na dimensão interna, isto é, na relação de seu passado historicizado e na dimensão externa, na relação do seu passado com o(s) outro(s). Surge, assim, a possibilidade ampliar especificamente nas pesquisas em Educação Histórica análises sobre esta dimensão, observando como são sentidas e vivenciadas por seus sujeitos no cotidiano escolar a especificidade de interpretar a si no fluxo do tempo.

Referências

ALVES, R. C. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2011.

AZAMBUJA, L. D. **Jovens alunos e a aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2013.

BAROM, W. C. C. **Integração latino-americana e consciência histórica: A noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

BONETE, W. J. **Identidade e consciência histórica: um estudo com professores de História que atuam na Educação de Jovens e Adultos – Paraná.** Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2019.

GERMINARI, G. D. **A história da cidade, consciência histórica e identidade de jovens escolarizados.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2010.

LAKATOS E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2003. 5ª ed.

NECHI, L. P. **O Novo Humanismo como princípio de sentido da Didática da História: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2017.

RÜSEN, J. Formando a consciência histórica – para um didática humanista da história. In.: SCHMIDT, M. A. *et al* (orgs.) **Humanismo e Didática da História.** Curitiba: WA Editores, 2015a. p. 19-42.

RÜSEN, J. **Razão histórica: Teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

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

SANTOS, F. B. **Orientação temporal, consciência histórica e a constituição da identidade docente: um estudo com professores de História.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2020.

REVISIONISMO E DIGNIDADE HISTÓRICA EM CONFLITO(S)

Filipe Oliveira^{209*}

Resumo

Ensinar e aprender História surge nos tempos de mudança como um momento decisivo para reflexão no seio da Educação, bem como noutros campos da sociedade. Partilha-se a visão de Rüsen (2010) de que a Narrativa Histórica é a competência central do pensamento histórico porque permite fazer sentido e dar significado, e exprime a Consciência Histórica. Isto é, propõe os fundamentos para a aplicação prática da sua teoria sobre o Humanismo Intercultural, ou Novo Humanismo, por meio da aprendizagem Histórica e do ensino de História assente na competência Narrativa de fazer sentido da(s) realidade(s). Assim, uma História demasiado focada no conjuntural perde a sua capacidade de pensar os possíveis antropológicos universais e o que é estruturante. Mas uma História que ignore o seu tempo e a imprevisibilidade perde a sua utilidade e o seu sentido. É no equilíbrio entre estas dimensões que a disciplina escolar deve atuar. Atendendo à coabitação entre a História e a Memória, a invasão da Ucrânia, assim como as consequências que sucederam à Segunda Guerra Mundial, são acontecimentos que demonstram como a História não é só a dos vencedores e a das maiorias. As semelhanças de ambos os conflitos parecem ter vindo a acentuar-se com os discursos em relação à teoria do “Espaço Vital” nazi, culminando com o revisionismo histórico. Posto isto, a (des e re) construção das mensagens das fontes Históricas é essencial para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes e para a sua orientação

^{209*} Titulação: Professor de História do Ensino Básico e Secundário, Vínculo institucional: Universidade do Minho, Mentor and Co-founder EDHILAB - Laboratório: Educação Histórica, e-mail: filipefsoliveira98@gmail.com

temporal, contribuindo para que estes possam “ler” o mundo, seja passado, presente ou horizonte de expectativa, de forma(s) mais complexa(s), permitindo-lhes navegar de forma mais consciente, informada e fundamentada.

Palavras-Chave: Consciência Histórica; Dignidade Histórica; Ensino-Aprendizagem; Educação Histórica; Evidência Histórica; Narrativa Histórica; Revisionismo Histórico.

Introdução

Os Humanos interpretam-se e simultaneamente interpretam o seu próprio mundo. A consciência do tempo é importante para discernir entre o passado, o presente e o futuro, e para colocar os eventos em ordem temporal. A consciência da realidade é necessária para identificar “eventos históricos reais” em contraste com “eventos fictícios”. De notar, este pressuposto não é somente imprescindível em particular para os nossos estudantes.

Um dos principais objetivos da Educação Histórica é desenvolver o “pensamento histórico” dos estudantes (Lévesque, 2008) e o pensamento histórico é fulcral para o “conhecimento histórico” (Goldstein, 1976), uma vez que não é possível compreender Narrativas Históricas complexas sem desenvolver uma compreensão de elementos do pensamento histórico, como o raciocínio causal que permite que as relações entre os elementos de uma narrativa. Procedimentos de validação Histórica são operações extremamente complexas. Analisar argumentos pressupõe o reconhecimento do argumento. Precisamos, então, de ajudar os estudantes a reconhecer os argumentos da História que leem e a compreender como funcionam os argumentos dos historiadores.

Nesta linha de pensamento, competências heurísticas são necessárias aqui para formular perguntas que ajudem a abordar quebra-cabeças em relação a fenômenos históricos originários da prática quotidiana. A capacidade de usar meios sociais específicos para reunir informações relevantes também são importantes nestes contextos. Aliás, Lee (2005) afirmou que o pensamento histórico depende e vai além da leitura Histórica. A natureza entrelaçada entre o conhecimento histórico e a literacia Histórica apresenta desafios para os investigadores de avaliação Histórica. No entanto, o conhecimento histórico tem estado sob ameaças constates – negacionismos e revisionismos. Os problemas relacionados com as Evidências, de estreitar as perspectivas Históricas por meio de condições políticas, e o instrumentalizar o conhecimento histórico têm sido eficazes e incorretos. Num evento promovido pelo Departamento de História da FFLCH / USP – Universidade de São Paulo, são partilhadas várias ideias, nomeadamente a relevante presença das narrativas como base

fundamental para as memórias sociais e dialogadoras do conhecimento histórico (não cabe ao historiador censurá-las ou reprová-las, mas problematizá-las e compreendê-las). Portanto, o melhor instrumento contra o negacionismo e o revisionismo é a autenticidade Histórica.

Portanto, a experiência empírica responsável por este artigo, atendeu ao(s) passado(s) e presente(s) doloroso(s), cujo estudo, no Ensino Básico, parece ser amplo para se evitar o(s) seu(s) revisionismo(s) ou, até, uma certa instrumentalização da História a favor de determinadas intenções menos humanistas. Automaticamente, a nossa intenção juntou-se à filosofia de um Humanismo que sobrevive como uma fonte de reivindicação de humanidade contra todas as formas de supressão, destruição, extinção e negação da dignidade humana.

Evidência(s) e Narrativa(s) Histórica(s): relações alicerçadas

O pensamento histórico atua como uma ponte entre períodos de tempo diferentes que são experimentados. Para muitos investigadores, esta ponte é uma “História”. Representa a passagem significativa do tempo em que a experiência de diferentes períodos de tempo deve ser integrada por meio da interpretação. Na concepção de Consciência Histórica de Jörn Rüsen (Rüsen, Fröhlich, Horstkötter, & Schmidt, 1993), narrar a História e entender as Narrativas Históricas desempenham papéis essenciais, assim como abreviaturas Narrativas como “Auschwitz”. Rüsen propõe uma compreensão multifacetada da Consciência Histórica. Tradicionalmente, o foco da História no currículo tem sido no domínio dos estudantes sobre o substantivo da História (as narrativas oficiais), sem entender o processo pelo qual os historiadores passam a adquirir e desenvolver o conhecimento do passado, com o resultado de que os estudantes tendem a aceitar a visão epistemologicamente natural da História conceptual.

Por sua vez, uma forma narrativa se torna Histórica quando expressa a relação temporal que liga sistematicamente a interpretação do passado à compreensão do presente e às expectativas do futuro. Segundo Rüsen (2005), o passado não está morto, mas muito vivo como parte das circunstâncias presentes e da ordem da vida. É claro que isso não significa que as mudanças temporais que entram e afetam nosso modo de vida já fornecem significado suficiente. Concordamos que todas as interpretações Históricas são sequenciais. A Narrativa Histórica deve ser analisada em relação ao seu caráter distintivo, à sua natureza, à sua diferença da literatura ficcional e ao seu interesse específico em Evidência. Isso traz uma nova consciência da interpretação Histórica como um modo argumentativo de colocar os factos do passado num contexto histórico coerente.

Segundo Gago (2018), a linha de investigação em Educação Histórica considera que a aprendizagem é um processo de experiência de investigação Histórica que se desenvolve gradualmente. Propõe-se que, com base nas ideias prévias, se desenvolvam sistematicamente situações-problema cada vez mais complexas, visando-se uma progressiva elaboração em termos de literacia Histórica.

Deste modo, potenciar a competência Histórica ao nível de elaboração de pensamento acerca da Narrativa Histórica surge, para os estudantes, como algo que faz sentido para o seu presente e como ferramenta para pensar o futuro. De acordo com Barca (2004), tendo em conta a sociedade atual, é indispensável assumir uma abordagem socioconstrutivista, onde os estudantes sejam os intervenientes principais no processo de construção dos seus próprios saberes. Portanto, a narração que exprime a Consciência Histórica é um fator constitutivo da identidade humana, pois sem ela não é possível uma orientação para a vida prática. O facto de se afirmar que a narrativa Histórica é a face material da interpretação do historiador significa que se entende a História como uma reconstrução do pensamento da ação humana do passado com base na Evidência.

Partilham-se as ideias de Oliveira e Gago (2021) que apontam a necessidade de refletirmos sobre como os estudantes são capazes de questionar as fontes nas suas diversas mensagens, intenções, objetivos, finalidades, visto que é na reconstrução e desconstrução das interpretações narrativas acerca da realidade do passado que novas interpretações podem emergir fruto da Consciência Histórica de quem (re e des) constrói a realidade do passado.

Recordemos que a Educação Histórica, como campo de investigação e de articulação entre teoria e prática, conjuga as epistemologias da História e da Educação, alicerçando-se na cognição situada e no cognitivismo, tem como objetivo o desenvolvimento do conhecimento e pensamento histórico e, naturalmente, a formação da Consciência Histórica. A interpretação transforma a Evidência em História. As necessidades narrativas aumentam as disparidades temporais. Para tornar a História inteligível, o historiador dificilmente pode resistir a dar a impressão ilusória de que as coisas tinham de acontecer como aconteceram. Sabendo algo do resultado do passado, o historiador usa esse conhecimento para dar uma sensação de plenitude e conclusão. O conhecimento histórico faz reivindicações de validade ambiciosas com base na Multiperspetiva e no tratamento das Evidências.

Neste sentido, os estudantes têm de ser capazes de questionar as fontes nas suas diversas mensagens pois, uma fonte deve ser questionada não apenas acerca da informação substantiva, mas simultaneamente ser questionada e interpretada em termos dos objetivos, das

intenções do autor, bem como, acerca do modo como pretende impactar a sua audiência e das suas “não intenções”, dos seus silenciamentos. Deste modo, a construção de Evidência Histórica é um movimento de contínuo de interpretação levando a (des e re) construção das afirmações que fazemos acerca do passado lidando de forma intrínseca com os conceitos de mudança e Narrativa Histórica.

A evolução do pensamento histórico envolve também ajudar os estudantes a aprender a avaliar argumentos históricos, explorando e testando as afirmações que outros fizeram sobre os significados da Evidência e sobre as implicações de afirmações factuais estabelecidas. Para usar as fontes como Evidência, os estudantes têm que compreender que a validade de uma fonte muda para diferentes afirmações ou questões, e que o seu uso de Evidência depende da amplitude de que esta se reveste como Evidência em relação a uma questão. De acordo com Gago (2021), a narrativa Histórica é construída com base nas questões colocadas e na interpretação das fontes Históricas construindo-se a Evidência Histórica, e que é através da narrativa Histórica, nos seus diversos formatos e suportes (escrita, visual, oral, material, ...), que se materializa a Consciência Histórica é crucial pensar a ação educativa atendendo ao modo como se desenvolve o aprendizado histórico, para a Educação Histórica dos seres humanos. A Evidência Histórica é construída em processo e tem uma relação com a narrativa. O professor tem de orientar os estudantes a questionarem os modos como estes desenvolvem a construção da Evidência e da Narrativa Histórica, e fomentar o diálogo de forma que possam surgir novas questões na sala de aula.

História, Memória(s) e Dignidade(s) Histórica(s): a resposta do Humanismo

O desconhecimento e o desprezo pelos passados dolorosos podem conduzir ao revisionismo e até à instrumentalização da História. As memórias individuais e coletivas devem ser valorizadas, pois constituem contributos importantes para a compreensão das “questões socialmente vivas”. De notar que o senso comum sobre as realidades passadas e presentes combate-se com uma História construída com rigor metodológico e contraintuitiva.

Toda Consciência Histórica depende da memória. A lembrança recupera a consciência de eventos anteriores, distingue ontem de hoje e confirma que temos um passado. Aliás, as pesquisas confirmam a posição clássica de Jean Piaget de que “ao longo de nossa vida, reorganizamos nossas memórias e ideias do passado... adicionando outros elementos” que mudam seu significado. Lowenthal (2018) afirma que a memória é inata e imediatamente distinta da experiência presente, ao contrário do passado histórico, que não é algo inato, mas

adquirido. Para este autor, todo o conhecimento do passado é fundado na memória, pois através da recolha de Evidência é atribuída uma forma consciente aos eventos, distinguindo-se o ontem do hoje.

Por sua vez, uma narrativa Histórica está ligada ao meio da memória - mobiliza a experiência do tempo passado, que fica gravada nos arquivos da memória, para que a experiência do tempo presente se torne compreensível e a expectativa do tempo futuro seja possível. Gago (2018) confirma que as características distintivas da Consciência Histórica se prendem com o facto de esta ter uma função de memória, que se baseia nas memórias e nas experiências do que uma vez foi passado, e de esta experiência ser complementada com base na significância e nas expectativas, ou seja, faz-se a união do empírico e do normativo.

Para Rüsen (2010), a memória Histórica prefere representar a experiência da realidade passada na forma de eventos transformacionais, nos quais padrões culturais e de vida estranhos evoluem para configurações “modernas” mais positivas. O padrão dominante de significação Histórica aqui é o de desenvolvimento, onde os padrões mudam para, paradoxalmente, manter sua própria permanência. Por exemplo, a II Guerra Mundial é um dos momentos mais drásticos da História. No entanto, é necessário reconhecer a II Guerra Mundial como um evento histórico. Nesta linha de pensamento, Paula Gonzalez confessa: “(...) É o conteúdo escolar que apresenta mais desafios... é perturbador para a escola – tão convencida de seu caráter neutro e pouco acostumada à controvérsia... Mais habituada ao passado distante, glorioso e cheio de heróis... que aos passados próximos, traumáticos, cheio de vítimas e com memórias em conflito” (Gonzalez, 2016). Podemos interpretar o “recordar” como um produto atual de sentido interligado com as necessidades de ação consideradas no momento. A relação entre memória e História não é puramente material, pois envolve o subjetivo, o não material relacionado com aspetos intencionais da Consciência humana.

Concebe-se o ensino de História com a necessidade de educar historicamente em diálogo com o desenvolvimento do ser humano. É necessário intervir conscientemente a partir do que se conhece, explorar o mundo conceptual dos estudantes, analisando as suas ideias prévias (Oliveira, 2022). Rüsen (2021) esclarece que atribuir dignidade a todo e qualquer ser humano poderia ser uma definição geral de humanismo. A vida cultural de hoje deve enfrentar desafios específicos nesse processo de constituição do eu humano na luta entre demandas internas e externas e condições, limites e possibilidades internas e externas. Portanto, um dos desafios mais importantes é o encontro de diferentes visões civilizacionais na formação do “eu” humano.

Figura SEQ Ilustração |* *ARABIC 1* - Recolha de ideias prévias – Conceito Genocídio

Assim, pretendeu-se rapidamente estimular os estudantes a levantar questões e hipóteses explicativas, propiciando um ambiente de debate, fundamentando-se em fontes Históricas diversificadas. No entanto, após algumas aulas sobre o tema anteriormente referido, a invasão da Ucrânia por parte da Rússia levantou várias questões relevantes para discussão em sala de aula. Neste sentido, propusemos uma atividade, com fontes próximas, para abordar o tema “difícil” em sala de aula.

Num primeiro momento, o professor orientador, propôs a realização da primeira parte do guião colaborativo entre os estudantes (3 estudantes por grupo) que continham um conjunto de fontes Históricas sobre a II Guerra Mundial e a atualização da ONU sobre a ajuda humanitária até 2021, as mesmas deveriam ser analisadas pelas equipas. Apresentaram-se as seguintes fontes Históricas:

- a. Um excerto do vídeo “A batalha de Berlim – 1945”.
- b. Uma fonte iconográfica que representava a Europa após a II Guerra Mundial e a divisão de Berlim (1945);
- c. Uma fonte iconográfica de Eleanor Roosevelt onde apresenta a 1 de novembro de 1949 um poster em espanhol da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada no ano anterior.
- d. Um excerto de uma notícia que dava conta do aumento rápido dos ataques a operações humanitárias até 2021.

Para focalizar o “olhar” e orientar a análise das fontes Históricas apresentadas e promover a construção de Evidência, foram apresentadas as seguintes questões para cada fonte:

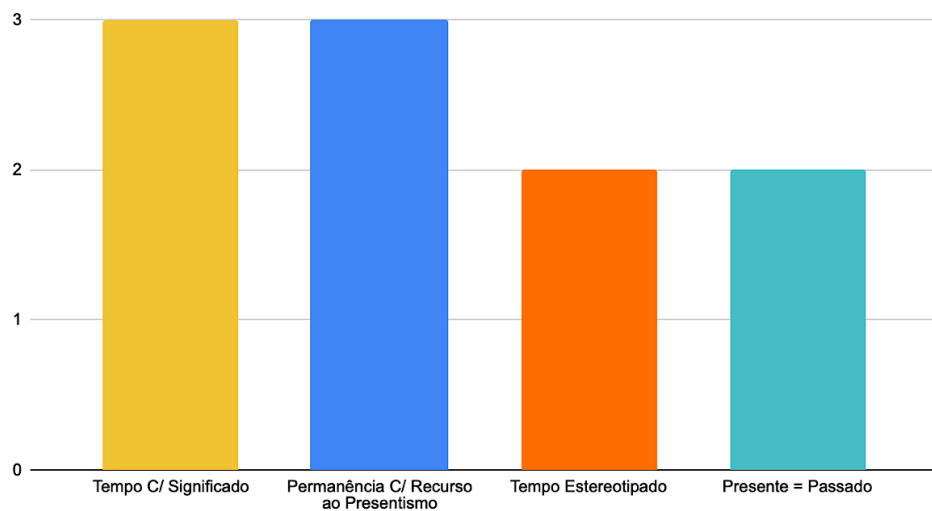
- a. Qual é o assunto?
- b. Quando ocorreu?
- c. Entre quem...?
- d. Quais foram as consequências? (políticas, económicas e sociais).

De forma a estabelecer uma “ponte” entre os fenómenos que marcam o tempo presente considerando a luz do passado e promover a orientação temporal, o professor propôs que os estudantes partilhassem as suas ideias acerca das seguintes questões:

- a. Com base nas fontes que acabaram de analisar, consideram que os conflitos mundiais acabaram ou permaneceram na atualidade?
- b. Que diferenças e/ou semelhanças encontram?

Para uma fácil leitura das ideias dos estudantes que emergiram das suas respostas a estas questões, optamos por as organizar em gráficos de análise. No gráfico 1 seguinte espelhamos as categorias que surgiram da análise das ideias dos estudantes à questão “Com base nas fontes que acabaram de analisar, consideram que os conflitos mundiais acabaram ou permaneceram na atualidade?”.

Surgiram quatro grandes categorias que designamos por **Tempo com Significado e Permanência com Recurso ao Presentismo** contando ambos com 3 grupos e **Tempo Estereotipado e Presente = Passado** ambos com 2 equipas.



*Gráfico SEQ Gráfico_ *ARABIC 1* - Categorização da questão: Com base nas fontes que acabaram de analisar, consideram que os conflitos mundiais acabaram ou permaneceram na

Apresentam-se, em seguida, exemplos das respostas dos estudantes que integraram cada uma das categorias que emergiram.

- **Tempo com Significado**, grupo 3 “Atualmente, os conflitos mundiais permaneceram, mas pioraram nas últimas décadas - mesmo com escalas diferentes - de acordo com os “Ataques e operações humanitárias”.”.

- **Permanência com Recurso ao Presentismo**, grupo 1 “Os conflitos mundiais permanecem na atualidade como por exemplo ao nível da guerra na Ucrânia e outros conflitos

no continente africano e asiático. Há cada vez mais ataques a operações humanitárias que resultam num escalar dos conflitos mundiais”.

- **Tempo Estereotipado**, grupo 4 “Com base nas fontes, consideramos que os conflitos mundiais não são tão recorrentes como foram no passado, uma vez que, existiu em certos momentos um cuidado em não globalizar determinado conflito.”

- **Presente = Passado**, grupo 2 “Atualmente ainda existem conflitos mundiais como no passado. São várias as semelhanças, aliás, antigamente também existiam ajudas humanitárias.”

Resumidamente, da análise das ideias dos estudantes à questão “Que diferenças e/ou semelhanças encontram?”, emergiram 5 categorias centrais. Desta forma, 5 grupos revelaram uma **Compreensão Restrita**, 2 grupos consideram que **A História e outra vez possível** e as categorias **Compreensão Temporal**, **Compreensão por agentes e ações** e **Opinião Emergente** contam com 1 grupo.

Parte da turma, revela uma compreensão sobre de que formas o passado é representado nas ideias Históricas estruturadas pelas narrativas dos manuais escolares, ou artigos de História (Cultura Histórica). Podemos afirmar que os autores organizam a sua Consciência Histórica a partir da maneira pela qual suas narrativas são construídas. Aqui, sentimos a necessidade de como as ações e os eventos de narrativa têm de ser compreendidos como um todo e estão relacionados por uma rede de descrições coincidentes. Esta coincidência pode não ser parte da narrativa em si mesma como uma coisa a seguir à outra, mas só a compreensão de todas as ações e dos eventos como um todo. De facto, há a necessidade de compreender a sua História. No que diz respeito ainda aos estudantes, o foco de preocupação para o desenvolvimento do seu pensamento histórico recai na fundamentação de opinião.

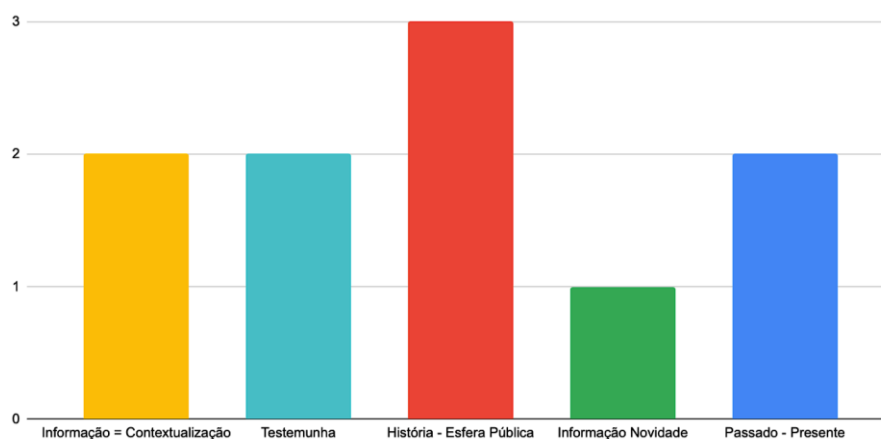
Num segundo momento do guião, foram colocadas fontes “recentes”, com o objetivo de combatermos o senso comum sobre as realidades presentes promovendo uma História com rigor metodológico e contraintuitiva. Partilham-se as seguintes fontes Históricas:

- a. Excerto do vídeo do discurso onde o presidente da Rússia Vladimir Putin afirma os seus objetivos com o início do conflito – “Russia’s Putin: The US is parking missiles "on the porch of our house".
- b. Um relato de quem vive na Ucrânia onde nos dá conta da duração do conflito há oito anos, aliás, “rotina” é o conceito utilizado.

- a. Uma narrativa de um jornal português acerca do discurso do presidente da Ucrânia Volodymyr Zelensky que pede auxílio à União Europeia.
- b. Fonte iconográfica de jornalista russa que mostrou cartaz na TV contra a guerra.
- c. *Lead* de um jornal português que apresenta a perspectiva do presidente polaco, este aponta que ataques russos têm selo de um genocídio;
- d. *Lead* de dois jornais internacionais que comparam o conflito Ucrânia e Rússia com a Segunda Guerra Mundial, uma vez que, os estudantes desejavam saber como os problemas de hoje poderiam estar relacionados com o passado. Aliás, como Gago (2018) nos dá conta em pesquisas sobre o conceito de memória.

Para a análise destas fontes, o professor apresentou várias questões orientadoras de modo a continuar a promover o pensamento histórico contextualizado e multiperspetivado. Partilhamos a categorização resultante das ideias presentes nas respostas à questão: “Qual é a fonte que consideram que mais marcará o decorrer da História presente? Porquê?”. Destacam-se as seguintes categorias: **História = Esfera Pública**, contando com 3 grupos; **Informação = Contextualização**; **Testemunha**; **Passado = Presente**, apresentam uma repetição por 2 grupos, **Informação = Novidade** encabeçada por 1 grupo.

Gráfico SEQ Gráfico_ | ARABIC 2* - Categorização da questão: Qual é a fonte que consideram que mais marcará o decorrer da História presente? Porquê?



Posto isto, seguem-se alguns tipos das respostas dos estudantes que foram integradas nas categorias que surgiram.

- **História = Espera Pública**, grupo 4 “A fonte que consideramos que marcará mais o decorrer da História é a fonte 2, porque consideramos ser dos discursos políticos mais importantes do século XXI em que um presidente pede ajuda (ao ocidente) para o seu povo.”
- **Informação = Contextualização**, grupo 6 “Principalmente as fontes que nos dão mais informação, porque estão a partilhar e a dar-nos detalhar da realidade que nos permitem perceber a realidade e a contextualização (antecedentes e não só).”
- **Testemunha**, grupo 7 “A fonte que mais marcará a História é a fonte 1, pois mostra o relato de quem viveu na guerra e as dificuldades que passaram. É a partir destas pessoas que os historiadores podem estudar os eventos”.
- **Passado = Presente**, grupo 8 “A fonte 4 (afirmações do presidente polaco), pois outros momentos que marcaram a História como o Holocausto também foram genocídios”
- **Informação = Novidade**, grupo 1 “A fonte 3. O regime de Putin é conhecido pela propaganda, nesta fonte uma jornalista está contra isto e revolta-se num jornal, assim, entendemos pela primeira vez que há Russos que não são pela guerra”.

Pretendia-se assim que os estudantes repensassem as realidades estudadas e lhes atribuíssem significado(s) para a sua vida prática pautada por várias relações entre seres humanos que, embora diversos, deve(m) orientar-se pelo diálogo e o respeito pela dignidade humana (Gago, 2021). Os estudantes, por vezes, associam ainda a divulgação da História aos símbolos através dos quais, enquanto seres humanos, compreendem o seu próprio mundo, a si próprios e as suas relações com os outros numa perspectiva temporal.

Num outro momento deste mesmo guião, foram apresentados diferentes *Tweets* (Ilustração 2). No mundo das redes sociais, os estudantes são constantemente bombardeados com narrativas diversas, umas mais válidas do que outras, mas que por serem atrativas muitas vezes impressionam e imprimem-se na sua consciência.

Ilustração SEQ Ilustração | ARABIC 2 – Tweets sobre o conflito Ucrânia e Rússia*



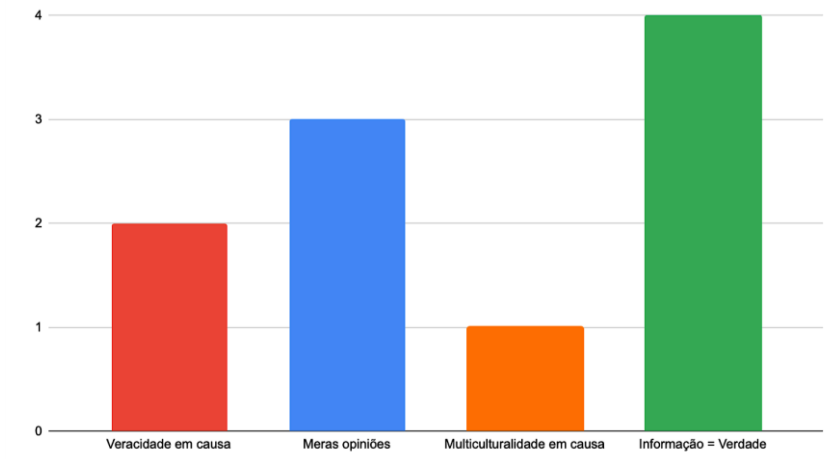
Assim apresentaram-se as seguintes questões:

- a. Os autores estão a definir diferentes critérios para definir o conceito de conflito?
- b. Quão bem fundamentadas estão estas interpretações?
- c. Qual “fonte” aumentará mais o nosso conhecimento sobre o conflito?
- d. Que questões gostarias de colocar?

Desejava-se orientar os estudantes a analisar os materiais, tendo o intuito de estes fazerem inferências, cruzamento de fontes/informações e debate de argumentação/contrargumentação.

Segue-se a apreciação das respostas à questão: “Quão bem fundamentadas estão estas interpretações?”. Esta fez emergir 4 categorias diferenciadas. Deste modo, 4 grupos consideram que existe uma relação eficaz entre a **Informação = Verdade**; 3 grupos consideraram **Meras Opiniões**; 2 grupos vistam a **Veracidade em Causa** e 1 grupo **Multiculturalidade em Causa**.

Gráfico SEQ Gráfico_ |* ARABIC 3 - Categorização da questão: “Quão bem fundamentadas estão estas interpretações?”



Partilha-se, se seguida, exemplos que espelham as categorias que surgiram.

- **Informação = Verdade**, grupo 3 “O primeiro tweet utiliza dados e factos – os acordos de Minsk, sendo por isso a fonte mais bem fundamentada (...)”.

- **Meramente Opiniões**, grupo 1 “Estas interpretações. Ao conflito encontram-se fundamentadas com algumas ideias, contudo, de forma confusa e pouco credível e com argumentos pouco válidos e duvidoso, concluímos que são simplesmente opiniões”.

- **Veracidade em Causa**, grupo 5 “Estas fundamentações não têm total veracidade, pois apenas afirmações nas redes sociais. Mesmo usando argumentos válidos não podemos considerar fontes Históricas totalmente fiáveis”.

- **Multiculturalidade em Causa**, grupo 7 “As afirmações não estão devidamente fundamentadas. O último comentário usa a multiculturalidade como um certo argumento para a guerra sendo que há países multiculturais em paz (Suíça). A primeira, embora fundamentadas com um site, esquece que foi a Rússia e anexou a Crimeia com um pseudo-referendo. A segunda, usa um site que parece manter uma postura antiocidental”.

O objetivo traçado passou por promover, não só a compreensão do contexto de produção pelos estudantes, mas também a interpretação de fundamentações diversificadas, em termos de suporte, mensagem e estatuto, encorajando-os a questionar de forma Histórica e a colocar questões cada vez mais complexas. Todavia, continua a existir um longo caminho de sofisticação de ideias e pensamento histórico. Deve-se, por isso, contribuir para promoção de uma Consciência Histórica orientada para o desenvolvimento humano (Barca, 2013).

Importar esclarecer que a última parte do guião proposta ao grupo-turma, terminava com o desafio da construção de uma narrativa com várias linhas orientadoras, como por

exemplo, “A resistência na luta contra as “forças invasoras” face à II Guerra Mundial e ao presente conflito entre a Rússia e Ucrânia”; “O contributo dos media para diminuir/combater/aumentar os conflitos. Justifiquem”; “Ideias” para acabar com o conflito. Fundamentem.”, entre outras. Contudo, este momento final ainda está a ser analisado e espera-se brevemente poder partilhar os resultados dessa análise. Entretanto, toda a experiência de aprendizagem partilhada alicerçou-se no trabalho dos estudantes com base em fontes Históricas multiperspectivadas e como é que pensam as diferenças nas interpretações Históricas visando desenvolver o pensamento histórico dos mesmos acerca da Multiperspectiva Histórica, bem como a sua orientação temporal acerca do modo como se lida e trata o que é estranho quer no passado quer no presente.

Considerações Finais

Para operacionalizar o conceito e Evidência e Narrativa Históricas, foi essencial que o professor tivesse consciência da importância do uso da Evidência de acordo com critérios metodológicos da História, em articulação com os currículos da disciplina, nomeadamente com tarefas que desafiassem as ideias prévias dos estudantes e estimulassem a interpretação Histórica.

Procurou-se aferir como é que os estudantes pensavam as interpretações Históricas, as suas diferenças e como as poderiam validar. Após a análise de dados, concluímos como os estudantes ainda têm dificuldade em organizar a informação significativa, e o conteúdo acaba por se fragmentar em tópicos. De facto, aqui a literacia Histórica serve tanto para melhorar a consciência metacognitiva dos estudantes e a sua capacidade de expor e avaliar os seus próprios pressupostos prévios, como para os equipar com um aparelho metodológico e conceptual necessário para construir e desconstruir proposições sobre o passado. Importa recordar que a partir da recolha de fontes e informações sobre os temas, colocamos em Evidência as diferentes perspectivas e as vivências de quem participou, indireta ou indiretamente, nos conflitos apresentados. Estipulamos a necessidade de se construir uma narrativa coerente com as múltiplas perspectivas decorrentes da diversidade de memórias individuais que se devem auscultar.

Parece poder-se afirmar que, embora exista ainda um caminho a percorrer em termos de construção de Evidência Histórica a partir das fontes que promova um olhar mais sofisticado que vá além do relato da informação visível e do contexto de produção, os jovens demonstram capacidade de desconstrução e reconstrução das mensagens das fontes Históricas atendendo aos objetivos, intenções e pontos de vista dos seus criadores. Este caminho deve

ser trilhado com desafios continuados orientados pelo professor que vise o desenvolvimento de um pensamento histórico mais sofisticado que permita que estes jovens consigam deslindar a informação. As experiências temporais da vida prática desenvolvem, de forma complexa e científica, a cognição Histórica. Reiteramos que, para a aprendizagem ser mais significativa, é crucial que se desenvolvam conceitos metahistóricos articulados com as temáticas relacionadas aos conceitos substantivos (Oliveira, 2021).

Em conclusão, após uma partilha de ideias por parte da turma, apontamos o tema – “quando o passado é dor no presente” - também destacado pelos franceses como “questões socialmente vivas”. As memórias individuais ou coletivas devem, segundo a turma, ser valorizadas para a compreensão das “questões” anteriormente mencionadas. Neste momento de metacognição, por exemplo, os estudantes aplicaram vocabulário adquirido a novas realidades. Clarificamos que a História tem como face material a narrativa Histórica, que pode ser expressa em diversos suportes, mas que tem como objetivo fundamental descrever e explicar as ações humanas ao longo do tempo, na sua abrangência e profundidade, suportando-se nas fontes Históricas, na Evidência construída seguindo critérios de inteligibilidade, plausibilidade e objetividade crítica (Oliveira, 2021). Como afirma Alberti (2014), o ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo “chocar”, o “objetivo é suscitar a reflexão dos estudantes”, de forma a suscitar possíveis questões associadas a conteúdos de carácter revisionista ou negacionista. A experiência empírica visou simultaneamente uma abordagem de temas significativos da História recente, integrando linhas de reflexão que problematizam as relações passado-presente. Aliás, Oliveira e Gago (2021), recordam que, para a História, o pensamento crítico significa revelar o “invisível”, o que se desconhece; ou seja, colocar questões, cruzar Evidência e juntar as várias peças acerca do que ainda não se sabe. Os dados também revelaram, implicitamente, ideias ligadas à construção da Evidência. Em relação a este conceito metahistórico, notou-se um esforço por parte dos jovens em elaborar as suas conclusões a partir das fontes. O desafio revelou ainda a existência de diversas competências narrativas entre os estudantes participantes – umas mais sofisticadas do que outras, fruto do seu pensamento histórico e expressão da sua consciência.

Referências

ALBERTI, Verena. **O professor de História e o ensino de questões sensíveis e controversas**. «IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades», 2014.

- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In I. Barca & M. Gago (Org). **Para uma educação de qualidade: Actas das Quartas Jornadas de Educação Histórica**, Universidade do Minho: CIED, pp. 131- 144, 2004.
- BARCA, Isabel. **Educação Histórica e história da educação**. Revista Pombalina, (39), 315-333, 2013.
- GAGO, Marília. **Consciência Histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores**. (1.a ed.). CITCEM. Edições Afrontamento, 2018.
- GOLDSTEIN Leon. **Historical Knowing**. Austin and London: The University of Texas Press, 1976.
- GONZALEZ, Maria. Ensino de História e passados sensíveis: olhares sobre ocaso argentino. In T.A. Maia, L.A.M. Alves, M. Hermeto & C.S.P. Ribeiro (Orgs.), (Re)Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da História (pp. 197-225). EDIPUCRS e CITCEM, 2016.
- LEE, Peter. **Putting principles into practice: Understanding History**. In. DONOVAN, M. Suzanne/ Bransford, John D., (Editors). How Students Learn. Washington-DC: The National Academies Press, pp.31-78, 2005.
- Lévesque, Stephane. **Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century**. Toronto: University of Toronto Press, 2008.
- OLIVEIRA, Filipe & GAGO, Marília. O contributo das novas tecnologias na formação de professores: o Renascimento e os memes didáticos. **Libro do X Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito ibero-americano**, Múrcia, pp. 65-76, maio 2021.
- OLIVEIRA, Filipe. & GAGO, Marília. **Desconstruir e Reconstruir a Lógica Das Interpretações Históricas baseadas em Evidência através das propostas da Teoria das Inteligências Múltiplas** (Relatório de Estágio). Universidade Do Minho, 2022.
- RÜSEN, Jörn. Entrevista – Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a intersecção da meta-História e da didática da História. **Revista História Hoje**, 5(9), pp.159-170, 2010.
- RÜSEN, Jörn. **Human Rights from the Perspective of a Universal History,” in Human Rights and Cultural Diversity. Europe—Arabic—Islamic World, Africa—China**, ed. W. Schmale, Frankfurt am Main, 28–46, 1993.
- SCHMIDT, Maria. **Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica**. Métis: História & cultura, 19 (38), 56-72, 2021.
- SCHMIDT, Maria. **O que é Educação Histórica**. Coleção Educação Histórica. Volume I. W.A. Editores, 2018.

IDEIAS SOBRE A HISTÓRIA: O QUE PENSAM SOBRE A HISTÓRIA OS ESTUDANTES DA EJA

João Augusto Martin Nantes dos Santos²¹⁰

Marlene Cainelli²¹¹

Resumo

Busca-se entender a consciência histórica de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Analisamos as narrativas históricas de doze estudantes sobre a cidade de Apucarana e percebemos as ideias que os mesmos têm sobre a história, quais os seus gostos e que formas de história confiam. Concluiu-se que os estudantes tendem a compreender a História como mais do que uma matéria escolar, em alguns casos associam a História como mestre da vida. Manifestaram preferir as histórias assentadas na oralidade e demonstraram dificuldades em articular os tempos históricos. Apresentaram consciências históricas tradicionais e exemplares.

Palavras-chave: Consciência Histórica; Noções sobre História; EJA.

Introdução

Este artigo surgiu de uma experiência profissional em 2013. Na ocasião, um professor de história interessado na vivência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pediu que os estudantes trouxessem uma fotografia para a aula. Além de compartilhar experiências, seria possível observar metodologias de análise das fotografias como documentos históricos. Uma senhora apresentou uma imagem preta e branca de um modesto casamento no sítio em frente a uma típica igrejinha rural de madeira ao fundo. A fotografia era do casamento dela.

Enquanto a senhora descrevia o contexto da fotografia e identificava os personagens, um colega a perguntou: “Por que todos estão descalços?”. Muitos estudantes apontaram como resposta a falta de dinheiro para se comprar sapatos. Entretanto, a senhora disse que o motivo era outro. Ela relatou que na noite anterior ao casamento dela, seu noivo e seu pai saíram para comprar sapatos para toda a família com o dinheiro da venda da colheita. No caminho, pai e noivo entraram em um cabaré para fazer uma despedida de solteiro, amanheceram na gandaia, bêbados e com prostitutas. Por isso, os sapatos não foram comprados.

Nessa experiência havia o gancho para abordar vários temas e conceitos históricos desfechados pela fotografia. Por dias, discutiu-se sobre a sociedade patriarcal, Brasil colonial,

²¹⁰ Doutorando em Educação pela UEL (Universidade Estadual de Londrina), docente pela SEED/PR, joaonantess@gmail.com

²¹¹ Doutora em História Social pela UFPR, docente pela UEL, cainelli@uel.br

organização do trabalho, interpretou-se sobre histórias de gênero e igualdade. Entretanto, no final de uma aula senhora dona da fotografia procurou o professor e disse ter gostado muito das aulas. Mas disse também que quando ela havia separado aquela fotografia, ela não estava pensando em lembrar-se daqueles problemas. Ela gostava da foto e do casamento! Apesar de tudo, ainda era uma boa memória.

Quanta insensibilidade! Fez-se da memória dela o palco para uma aula de história. Em troca do quê? Cremos que o tema é conveniente. Mas, não deveria ter encontrado outra abordagem? Esse artigo pode colaborar para a resolução dessa inquietação. Para que serve a História? Quais os seus gostos e preferências na História? No que confiam mais ou menos? Como os estudantes a relacionam com a vida? Pensar a consciência histórica, a forma como os indivíduos tomam para si a memória e a utilizam de forma consciente, é refletir de certa forma sobre os usos da História. Essa pesquisa se justifica ao estabelecer noções sobre como nossos estudantes estão se utilizando do passado, quais suas necessidades e carências.

Neste texto, analisamos as ideias de 12 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Apucarana²¹². Ideias estas sobre a história, seus gostos, confianças, desconfianças e como esses os estudantes relacionam a história com a própria vida. Durante a pesquisa, vivenciou-se a maior crise sanitária, hospitalar e humanitária de nossa geração com a pandemia da COVID-19. Empregamos nesta investigação uma pesquisa qualitativa, ancorada na reflexões teórico-metodológicas da Grounded Theory. A partir de métodos indutivos em pesquisas qualitativas é possível coletar dados relacionados a ideias mais abstratas como a consciência histórica.

Reflexões sobre a Consciência História, a Memória e a História

Jörn Rüsen (1938 –) acredita numa relação intrínseca entre a História Ciência e a vida. Para ele, a vida deve nortear o trabalho historiográfico. Sem essa direção, não haveria a construção racional de um conhecimento histórico. Rüsen arquiteta tal valorização da vida após a derrubada do muro de Berlim, momento em que os alemães de diferentes costumes se deparam com uma diferente realidade historicamente construída. A consciência histórica auxiliaria na compreensão e na crítica ao cotidiano. É ela que “sustenta e é sustentada (pel)a consciência social e, por isso, é simultaneamente geradora de, e alimentada por um sentido de identidade” (BARCA, 2011. p. 31). Por meio da mediação da memória histórica, o indivíduo

²¹² Apucarana é uma cidade localizada no Norte do Paraná, há 365 km de Curitiba. A população estimada é de aproximadamente 120 mil habitantes.

busca uma orientação temporal. Conscientemente, ele se localiza no tempo, age e cogita um futuro de forma intencional.

A partir das narrativas históricas dos indivíduos, Rüsen nota a relação construída pela consciência histórica entre passado e presente. É possível verificar a aprendizagem histórica por meio dessas narrativas históricas. O pensador alemão estabelece ainda a tipologia de narrativas históricas levando em consideração a memória, as continuidades, identidades, mas principalmente, os sentidos do tempo. Características estas, vinculadas com as condições da vida prática de cada indivíduo ou grupo.

Esta função geral pode ser realizada de quatro modos diferentes, de acordo com as quatro condições necessárias que devem ser preenchidas para que a vida humana possa continuar em seu curso no tempo: afirmação, negação, regularidade, transformação. (RÜSEN, 2007. p. 98)

Cada condição necessária produz um tipo específico de narrativa histórica. Quando se confecciona uma narrativa tradicional, há a valorização da temporalidade eterna, buscando as origens e permanências dos modos de viver, portanto, suprimindo as necessidades de afirmação. Na narrativa de tempo exemplar, a necessidade de regularidade é atendida através da extensão espacial do tempo histórico, resgatando casos em que regras são estabelecidas e generalizadas para todos os tempos e espaços.

Já a narrativa crítica tem um sentido de julgamento da temporalidade, problematizando os modos de vida, alterando ideias de continuidade e principalmente negando os padrões de identidade. O último tipo de narrativa, o mais complexo, é chamado por Rüsen de genética (2007). Segundo o autor, essa tipologia oferece um maior entendimento sobre a temporalidade. Percebe-se as transformações nos modos de vida e permite a escolha do mais apropriado, através do desenvolvimento consciente das continuidades e mediação das mudanças. Esse tipo de narrativa revela um sujeito mais emancipado, pois, age de maneira livre e proativa, percebendo-se como autor da sua relação com a dinâmica temporal. O conceito de Consciência Histórica está intrinsecamente ligado à necessidade do ser humano em se orientar temporalmente e tem sido um objeto central nos estudos recentes em Educação Histórica.

Para além da consciência histórica, outra perspectiva importante para a reflexão arquitetada neste texto é a noção de memória. Para Christian Laville (2005), a memória é um conceito predominante na história. No ensino da história, muitas vezes a memória aparecia como um aspecto negativo, ligado à memorização mecânica de fatos, datas e narrativas. Tal

noção de memória foi muito importante na origem da história como disciplina escolar. Isso porque o conjunto de narrativas de fatos, momentos memoráveis, tempos de transformações, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e mitos gratificantes, formavam uma memória comum, feita de conhecimentos e sugerindo princípios de condutas para os cidadãos-súditos (LAVILLE, 2005. p. 15).

Entretanto, com o estabelecimento dos Estados, esse tipo de ensinamento da história não era mais tão necessário. O desfecho da Segunda Guerra significou a vitória da democracia e substituição do cidadão-súdito pelo cidadão-participante. Para tal transformação, era necessário pôr a democracia para funcionar. Essa concepção de ensino da história geralmente consta em programas escolares e o caso brasileiro não é diferente. Não se busca mais uma memória preestabelecida, visam-se capacidades como aquelas empregadas para construir conhecimentos históricos, tais como: saber delimitar um problema, analisar dados, interpretá-los, demonstrar curiosidade, capacidade de empatia e ceticismo quando necessário, etc. Tudo isso com base em um sólido sistema de conceitos analíticos.

Para Laville, o enfraquecimento das grandes narrativas nacionalistas possibilitou a manifestação das múltiplas memórias particulares que até então eram ocultadas pelas grandes narrativas agregadoras. O declínio dessas narrativas permitiu a multiplicação de memórias que não necessitam ser compatíveis entre si (LAVILLE, 2005. p. 19). Isso levou historiadores a questionar suas próprias narrativas. Essa crise epistemológica fazia o historiador tomar consciência da importância da narrativa como síntese do conhecimento produzido. Na educação, os alunos passam a ser convidados a produzir narrativas históricas. Os estudantes passaram descobrir o passado por si próprios (LAVILLE, 2005. p. 24).

Entretanto, Rüsen (2015) alerta que não é possível posicionar todas as formas históricas como equivalentes. A Ciência da História torna-se necessária justamente para elaborar modos mais sofisticados de usos do passado, constituídos racionalmente e com métodos próprios, argumentando e contra argumentando sobre interpretações do passado. Daí a importância de uma formação histórica atrelada à ciência da História. Por meio dessa percepção as estruturas de pensamento são desenvolvidas. É possível conjecturar, no entanto, que no Brasil a maior parte das pessoas tem contato com a ciência da História apenas na escola, pela educação formal. Porém, são vários os casos que esse contato com a história especializada não é alcançado com sucesso na infância. Estudantes da EJA não frequentaram a escola na infância ou possuem um histórico de abandono escolar motivado por distintos motivos. Seja por conta de ingressarem tardiamente na escola, por repetirem muitas séries, por situações de

exclusões, ou até mesmo pelas lastimáveis condições sociais, econômicas e culturais de tais indivíduos em nosso país. Esses fatores estruturais aliados a frágeis políticas educacionais formam o grupo de estudantes da EJA que tiveram pouco ou nenhum contato com ciência da História.

Ainda esboçando características da memória, Rüsen percebe diferentes modos de manifestações da memória: a involuntária e receptiva e; a intencional e construtiva. Enquanto memória involuntária e receptiva, “o passado se impõe ao presente e mobiliza as energias mentais da consciência humana para ser domesticado, interpretado e elaborado” (RÜSEN, 2015. p. 225). O outro modo é justamente avesso a esse. O modo intencional e construtivo,

Lida intencionalmente com o que sobrou do passado, na memória presente. O sentido é constituído intencionalmente. Contam-se histórias, organizam-se interpretações, constroem-se poderosas narrativas mestras. Tradições são ajustadas às novas circunstâncias da vida, elementos normativos prévios influentes sobre a memória podem ser modificados, rejeitados ou mesmo substituídos por outros. (RÜSEN, 2015. p. 225 e 226)

Sendo assim, o passado rememorado torna-se compatível e útil à vida, permitindo interpretação e construção de narrativas com sentidos prévios. O arco interpretativo extrapola o passado e o presente e direciona-se também para o futuro.

Ideias sobre a História, gostos e confiança

Neste item analisaremos os dados referentes a quatro exercícios ligados às opiniões, gostos e níveis de confiança sobre elementos ligados à História²¹³. No primeiro exercício do questionário, questionamos os estudantes com a seguinte frase de estímulo: “Para você, a história é:”. Abaixo, listamos 7 respostas acompanhadas das opções “discordo”, “concordo” e “concordo totalmente”. Através desta atividade, podemos perceber que a grande maioria (9 estudantes) discorda da percepção da História como meramente uma matéria escolar. Isso indica uma valorização da História para além do ambiente escolar.

A noção da História como mestre da vida se manifestou na opinião dos participantes. Ao afirmar que a História é uma possibilidade de aprender com os erros e os acertos dos outros, todos os indivíduos que responderam (11) concordaram ou concordaram plenamente com a afirmação. Essa noção denota o uso da consciência histórica exemplar que busca no

²¹³ Apoiados nos estudos de Barbosa (2013) e Bonete (2013), utilizamos a Escala de Likert para obtermos informações sobre a opinião dos 12 participantes através de uma escala baseada no nível de concordância com cada afirmação.

passado orientações para a vida prática no presente, repetindo ações corretas e evitando repetir os erros já conhecidos.

Em outro item, afirmamos que “a História é algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida”. Encontramos 4 estudantes que concordam que a história versada sobre um passado morto, que passou e não tem a ver com as suas vidas. Consideramos preocupante o fato de associar a História a um conhecimento sem utilidade para a vida desses sujeitos. Entretanto, percebemos uma contradição entre a resposta dada por dois participantes nessa afirmação, com a anterior e a próxima. A próxima afirmação dizia: “A História mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica problemas atuais”.

Como pode a História ser relacionada a algo morto que nada tem a ver com minha vida e algo mesmo tempo servir para aprender com erros e acertos dos outros? Por que alguns participantes acreditam que a história permite compreender problemas atuais mesmo sendo sobre algo que morreu e passou? Talvez, a diferença entre as respostas revele concepções de História mais ancoradas no senso comum do que propriamente na reflexão histórica. É possível que esses estudantes que apresentaram contrassensos em suas opiniões não tenham sido estimulados a pensar até então na constituição da História, na relação estabelecida pela História com o passado e o presente. No senso comum encontraram entendimentos de história conflituosas que não nasceram da reflexão sistematizada e reproduziram essas concepções sem notar os profundos antagonismos que as sustentam. Talvez isso aconteça porque o ambiente de aprendizagem formal (a escola), tenha sido ineficiente ou inexistente para a promoção de tais meditações na experiência vivenciada por alguns estudantes.

A irreflexão sobre o que é a História pode ser percebida de maneira mais clara ao observarmos especificamente o comportamento de Lucas (EJA/Médio, 33 anos). Em todo o exercício, Lucas não respondeu a nenhuma questão, exceto o item “F”, dizendo que concorda que a história é um amontoado de crueldade e desgraças. Todas as outras afirmativas ficaram sem a manifestação da opinião de Lucas. Comparando o que ele respondeu nos outros exercícios desta mesma pesquisa, sejam eles dissertativos ou objetivos, Lucas não parece estar indisposto a responder. Seus textos são longos e as respostas coerentes. Isso reforça a ideia de uma opinião formada sobre o que entende por História forjada no senso comum. Lucas reduz a História a um amontoado de crueldades e desgraças.

Outra possibilidade de compreensão sobre a contradição acima citada é pelo fato de que esses estudantes podem compreender de maneira separada a História em seu sentido mais amplo, dos seus conteúdos e aprendizagem. Desta forma, a História pode ser pensada pelos

participantes como algo que permita compreender os fenômenos do passado para não compreender os mesmos erros do passado. Todavia, ao aprender a história e os seus conteúdos é tratar de temas mortos e passados que surgiram e se findaram em um tempo história que não pertencem aos sujeitos.

Sobre os gostos dos estudantes, organizamos o segundo exercício com a seguinte frase estimuladora: “Gosto da história que aparece:” e listamos sete opções²¹⁴. Os estudantes poderiam manifestar com “pouco gosto”, “gosto” ou “gostou muito” em cada opção. De maneira geral, nota-se o gosto dos estudantes pela história que aparece nos livros escolares (10 estudantes). Merece destaque a resposta de Francisca (EJA/Fase I). Ela foi a única que disse gostar muito da história que aparece nos livros escolares. Talvez, o fato de ser a única alfabetizada na EJA faz com que a leitura dos livros escolares tenha outros significados para além do texto. É possível que esse ato tenha um gosto de realização pessoal e afirmação. Porém, para confirmar tal análise necessitamos de outros instrumentos de coleta de dados.

É extremamente acentuado o gosto dos estudantes pela história manifestada na fala dos professores. Dos 12 participantes, 11 gostam ou gostam muito dessa história oralizada em sala de aula. Isso nos indica uma valorização da oralidade no ambiente da aprendizagem formal em comparação com outras formas de linguagem. Talvez isso indique que para esses estudantes, uma boa aula de história é aquela centrada na narrativa oral do professor. Possivelmente, uma narrativa tradicional que apresenta momentos memoráveis, tempos de transformação e grandes personagens que realizam acontecimentos simbólicos e gratificantes, seja melhor aceita por esses estudantes.

Merece destaque ainda a análise específica dos gostos de Luís (EJA/Fase II, 40 anos) e Ana (EJA/Médio, 43 anos). Para esses dois, a história associada ao ambiente escolar parece ser mais atraente do que a de outros ambientes. A história ligada à documentários de televisão, filmes, novelas e minisséries foram declaradas como menos interessantes por esses estudantes, em comparação com os livros escolares e a fala dos professores. Analisados os gostos desses estudantes, passemos agora a observar o nível de confiança que eles têm sobre a história dessas mesmas fontes. Para isso, listamos os mesmos sete itens do exercício anterior e pedimos para que os estudantes manifestassem se “pouco” confiam na história que aparece nesse formato, “confio” ou “confio muito”.

²¹⁴ Livros escolares; fala dos professores; faladas pessoas mais velhas; museus e lugares históricos; documentários da televisão; documentos e outros vestígios; filmes, novelas e minisséries.

Há significativa confiança na história que aparece nos livros, 10 confiam. Todavia, a fala dos professores tem um maior nível de confiança dos que os livros didáticos. Talvez isso se dê ao fato de os professores serem compreendidos como autoridades e especialistas que “conhecem a história”. Autoridade também reconhecida na figura das pessoas mais velhas que atingiram um nível de confiança ainda maior do que a história presente na fala dos professores. Entendemos que para os estudantes, a especialidade dos professores só pode ser superada pela vivência dos eventos históricos pelas pessoas mais velhas.

Sobre a história dos filmes 9 participantes responderam que pouco confiam na versão dos filmes. Com as novelas e minisséries essa pouca confiança é ainda mais acentuada. Apenas 1 estudante confia na história dessa mídia. Ao comparar os dados sobre as versões dos filmes, das novelas e minisséries e dos documentários, podemos concluir que para esses indivíduos a mídia audiovisual é a que menos inspira confiança. Não podemos concluir se é pelo formato empregado, pelas versões que eles conhecem ou pelos dois motivos, entretanto, tal episódio pode ser percebido.

As versões orais da história presentes na fala de professores e pessoas mais velhas são as com maior nível de confiança. Acreditamos que isso se dá por conta da combinação autoridade (de especialistas e de pessoas que viveram os fatos históricos) com o formato mais familiar da oralidade. Destacamos aqui o questionário respondido por Lucas (EJA/Médio, 33 anos) que disse apenas confiar um pouco nos livros escolares. Novamente, ele não respondeu as outras alternativas. Interpretamos essa ação como um sinal do ceticismo de Lucas. Já Ana (EJA/Médio, 43 anos) e Luís (EJA/Fase II, 40 anos) mostraram-se mais céticos em relação às históricas manifestadas fora do ambiente escolar.

A utilidade da História para a vida

Passemos agora a examinar a utilidade que os estudantes encontram para a História. Por que estudamos história? Qual o principal objetivo ao estudar história? Pensar a forma como os indivíduos tomam para si a memória e a utilizam de forma consciente é refletir sobre esse uso. A partir dos dados coletados organizamos 4 níveis de respostas, do pensamento menos complexo (Nível 1) ao mais complexo (Nível 4), conforme a descrição do quadro abaixo.

Quadro 1 – Níveis de compreensão sobre a história

Nível	Nome	Descrição
-------	------	-----------

Nível 1	História de um tempo passado	Acreditam que estudamos história para conhecer apenas um passado estranho ao presente. Não há um passado presente. Hedonismo na história: agem orientados pela curiosidade e pelo prazer. Memória involuntária e receptiva.
Nível 2	História de três tempos (sem compreensão)	Acreditam na utilidade do estudo do passado para o presente e o futuro. Conjugam os três tempos, mas não sabem ou não conseguem explicar relação.
Nível 3	História de um passado presente	Acreditam que estudamos a história por haver lições do passado úteis ao presente. Buscam continuidades entre o passado e o presente. Orientados por carências e necessidades do presente. Lembrança interpretativa. Traços de consciência histórica tradicional. Marcas profundas de consciência histórica tradicional. Memória intencional e receptiva.
Nível 4	História de três tempos (com compreensão)	Acreditam no estudo da história que analisa e julga o passado, afirmando-o ou negando-o conforme o futuro que buscam. Ideais complexas associadas à experiência, interpretação e orientação. Memória com continuidade e identidades. Orienta-se conscientemente no uso da memória para o presente. Questiona o passado por carências e necessidades. Marcas de consciência histórica crítica. Memória intencional e construtiva.

Fonte: O autor.

As 4 respostas que apresentam o Nível 1 descrevem uma História de um tempo passado. Luís (EJA/Fase II, 40 anos) alegou que a história tem como objetivo estudar o passado “porque tem coisas legais no passado”. Algo próximo da justificativa apresentada por Márcia (EJA/Médio, 25 anos) que afirmou que com a história “agente descobre histórias passadas muitos legais”. O juízo crítico associados ao passado está ligado à curiosidade e ao prazer individual. Uma história hedonista é concebida já que o papel da mesma é colaborar na busca pelo prazer. Prazer este, situado em passado curioso e legal. Nessas respostas os

estudantes são incapazes de identificar mudanças e continuidades porque avaliam um passado estranho a eles. De forma geral, esses indivíduos são orientados pelo tempo presente e apresentam uma memória involuntária e receptiva (RÜSEN, 2015). Não buscam no passado questionamentos ou orientação às carências e necessidades do presente. Não percebem um passado presente (SCHMIDT, 2009).

Três estudantes qualificaram a história ao passado, o presente e o futuro. Entretanto, não foram capazes no questionário de defender um esclarecimento sobre essa posição, por isso categorizamos suas narrativas ao Nível 2. Ana (EJA/Médio, 43 anos), por exemplo, nada escreveu. Enquanto Francisca (EJA/Fase I) anotou “do passado para o presente”. Em outras respostas escritas de Francisca, encontramos texto muito curtos que possivelmente indica que ela possa ter dificuldades em manifestar suas convicções na linguagem escrita. Outros estudantes, como o caso de Adriana (EJA/Médio, 48 anos), até se arriscaram mais para defender sua resposta dizendo que “se não conhecer o passado, não tem como viver o presente e também não tem como.”. Todavia, Adriana não concluiu seu pensamento ou explicou como relacionar esses tempos. De maneira geral, os estudantes que se assentaram no Nível 2, buscam o conhecer o passado para compreender o presente e se orientar para o futuro. Indicam que a história tem uma orientação do passado para o tempo presente. Entretanto, não elaboraram explicações que justificam tal posição.

Sobre os sujeitos que foram abrangidos no nível 3, incluímos respostas de indivíduos atentos a continuidades do tempo passado no presente. Lucas diz que é,

Simple, porque conhecer o passado, saber os erros e os acertos dos povos antigos para aprender no presente o que fazer para melhorar no futuro para que as próximas gerações tenham uma expectativa de vida melhor do que temos hoje. (Lucas, 33 anos. EJA/Ensino Médio)

A memória é operada de maneira intencional, porém, se percebe uma perspectiva pouco ativa, na construção de uma nova ação ou comportamento. Lucas indica a necessidade de “aprender os acertos dos povos antigos para aprender no presente a melhorar no futuro”. O tempo presente orienta a consciência histórica a penetrar na memória em busca de orientações conforme carências e necessidade do tempo presente. A negação de um passado presente ainda não é tratada nas justificativas. Carlos afirma que “Estudar a história é importante porque conhecer o passado aprendo a viver melhor o presente almejando um futuro melhor” (Carlos, 56 anos. EJA/Ensino Médio). Com as respostas desse nível nota-se uma clara lembrança interpretativa do passado para notar erros e acertos de gerações anteriores (SCHMIDT, 2009).

Isso “porque você conhecendo o passado você vai entender o que tá acontecendo no presente e vai poder mudar o que precisar no futuro.” (Fernanda, 36 anos. EJA/ Fase II). Em trechos como esse, percebemos vestígios de consciência histórica do tipo tradicional e exemplar. Tradicional por operar na temporalidade eterna (conhecendo o passado você entende o que tá acontecendo) em busca de permanências e afirmações. Entretanto, há marcas forte do tipo exemplar que busca a regularidade na extensão espacial do tempo histórico. O estudante deseja resgatar regras para generalizá-las. Entretanto, Fernanda não deixa claro nessa pergunta se as mudanças do presente devem ser orientadas por essas regras do passado ou pela negação delas. Assim como Juliana que também não elucida tal situação.

Só acho que na história o passado e o presente são importantes porque é através deles que vamos obtendo conhecimentos, para sabermos como lidar, compreender, aprender, para que futuramente possamos passar a diante tudo que aprendemos a outras pessoas: para que elas tenham o conhecimento de assuntos que achamos importantes para a vida. Pois alias conhecimento nunca é demais. (Juliana, 30 anos. EJA/Ensino Médio).

No primeiro exercício, Fernanda e Juliana não se posicionam de maneira clara e intencional se existem continuidade do passado no presente que devem ser negadas. Entretanto, ao combinarmos os dados dessa questão com a questão seguinte, sobre acontecimentos históricos que marcaram suas vidas, percebemos a falta de informações de negação de elementos de permanência. Fernanda diz que “As guerras de antigamente das bomba e do sofrimento das pessoas e que não teria necessidade do sofrimento que passaram.” (Fernanda, 36 anos. EJA/Fase II). Não conseguimos perceber vestígios de uma consciência histórica crítica que associamos ao pensamento de Nível 4. Como Juliana, essa categoria é ainda mais clara.

O acontecimento que marcou a minha vida é minha família eu não sou natural de Apucarana mas meu marido é dessa cidade e o conheci e vim morrar aqui onde me tornei mãe de duas preciosidades que amo tanto. Então essa é a minha história não sei se sou a melhor mãe ou a melhor esposa mas estou tentando. (Juliana, 30 anos. EJA/Ensino Médio).

A representação social da boa mulher, que tem como objetivo de vida ser esposa e mãe vivendo com o marido em uma cidade que desconhece é marcante para Juliana. O passado serve a Juliana à medida que descreve bons exemplos de mulheres que ela busca realizar em sua vida presente. Diante desses elementos, optamos por manter as respostas de Fernanda e Juliana no Nível 3, de uma História de um passado presente. Vale ainda salientar sobre os acontecimentos históricos marcantes, a resposta de Lucas. “Nenhum acontecimento da

história marcou minha vida. Além dessa pandemia que o mundo todo está enfrentando.” (Lucas, 33 anos. EJA/Ensino Médio). A primeira frase está escrita em tom de caneta diferente da segunda. Acreditamos que isso indica que as frases foram escritas em momentos distintos. Imaginamos que Lucas inicialmente acreditava não ter vivenciado um acontecimento histórico marcante. Entretanto, no decorrer do questionário se lembrou da pandemia da COVID-19 e voltou à questão para completar a resposta. Talvez ele buscasse inicialmente em sua memória elementos de um passado distante que impactou sua vida. Não foi capaz de estabelecer profundas alianças com o fato lembrado. Posteriormente, percebeu-se como alguém que vive os acontecimentos históricos.

Todavia, passemos a analisar a única resposta que classificamos no nível 4, que concebe uma história de três tempos, compreendendo determinados fenômenos de mudanças e permanências.

A história na minha opinião é uma das únicas matérias que apresentam o passado e com ela conseguimos compreender muitas coisas como que acontece a escravidão por exemplo o pre-conceito são coisas que já se passaram anos e não deixaram de existir e a cada ano que passa deixamos o passado de lado mais não nós ligamos que se não tivesse existido nada de agora faria sentido. (Patrícia, 22 anos. EJA/Ensino Médio).

Em comparação com todas as respostas de outros estudantes, Patrícia apresenta nível mais complexo de experiência, interpretação e orientação. Patrícia é uma mulher negra que no tempo presente orienta a consciência histórica no uso da memória. Menções a escravidão e ao preconceito apresentam uma memória que denuncia continuidades. Patrícia questiona o passado responsável por carências e necessidades do presente. Sua lembrança interpretativa é mais profunda por exemplificar relações entre o presente e o passado. Algo que também se manifesta na questão sobre os acontecimentos históricos que marcaram sua vida.

Por ser negra os acontecimentos que mais me marcam são os escravidão, não dá para acreditar na crueldade do ser humano e sujeitar pessoas a tal maldade. E como também racismo, homofobia, genocidas, homens batendo em mulheres, o que mais me marca na história é a crueldade de as pessoas tem com outras que não aceitam ou não comcorde com suas opiniões, somos seres livres para acreditarmos e defender pontos de vista diferentes.” (Patrícia, 22 anos. EJA/Ensino Médio).

O trecho “não dá pra acreditar na crueldade do ser humano em sujeitar pessoas a tal maldade” (em relação à escravidão), claramente, aponta um profundo e doloroso desconforto que a leva a julgar as ações dos homens no passado. Contudo, essa relação não fica restrita ao passado. Na resposta de Patrícia emerge crueldades do presente, que para ela são equivalentes

às do passado, como o racismo, a homofobia, os genocídios, a violência contra as mulheres. Nas duas respostas de Patrícia percebemos a manifestação de uma consciência histórica crítica que tem maior entendimento sobre a temporalidade. Indica a necessidade de julgar a temporalidade, problematizando o passado e o presente, identificando continuidades e negando-as. Patrícia percebe a possibilidade de transformação por meio da escolha do mais apropriado, alcança apenas em ambientes com liberdade de opinião.

Considerações Finais

As ideais dos estudantes sobre a História indicam que a História é para eles mais do que uma matéria escolar. Alguns se associaram a concepção da História como mestre da vida, por proporcionar um conhecimento do passado que serve à vida no presente. Todavia, nos deparamos em vários momentos com respostas contraditórias ou sem articulação que indicam uma situação de falta de reflexão sobre o que é História. Os alunos não pensam sobre o que possa vir a ser a História. Acreditamos que as aulas de História precisam proporcionar aos estudantes reflexões sobre esse tema.

Os estudantes da EJA tendem a preferir as histórias manifestadas nos livros, na fala dos professores e das pessoas mais velhas. Entre essas histórias, optam ainda por aquelas assentadas na oralidade. A linguagem escrita não é muito apreciada e as produções audiovisuais sobre história, presentes em documentários, filmes e novelas, inspiram pouca confiança para os estudantes. Sobre os gostos de temas históricos, a vida comum, o cotidiano e a família tendem a serem mais apreciados pelos estudantes. Os participantes gostam ainda de estudar sobre culturas diferentes e a história da formação de países. Cremos que seja pelo fato de estarem mais próximas das carências e necessidades de orientação temporal desses sujeitos. Porém, destaca-se também a aversão de um significativo número de estudantes sobre temas como história política, guerras e ditaduras. Tal dado dispara um alerta sobre as consequências sociais no exercício da cidadania que essa tendência implica.

Em linhas gerais, os estudantes demonstraram dificuldades em articular os tempos históricos, muitas vezes descrevendo a história como algo apenas do tempo passado ou de um passado presente. A maioria apresentou consciências históricas tradicionais e exemplares em suas ideias sobre o passado e o presente. A exigência que essa articulação faz nos aspectos de análise e julgamento dos tempos históricos impedem operações mais complexas das faculdades intelectuais. Entretanto, participantes como Patrícia foram capazes de apresentar traços da consciência histórica crítica analisando temas como racismo. Patrícia mobilizou a

memória de experiências pessoais e conhecimentos substantivos ligados à escravidão no Brasil ao tratar do tema. Ela demonstrou empatia histórica e manifestou seu interesse na construção consciente de um futuro de igualdade e avanços.

A História é um elemento essencial à vida humana, à medida que permite a orientação no tempo, a ação e a construção de identidades pessoais e sociais. Somos seres do devir que podem perceber continuidades e mudanças. Podemos ainda nos assenhorar de maneira consciente do tempo passado e do presente e intencionar a construção de um futuro específico. Visando o desenvolvimento da consciência histórica na EJA, que estratégias de aprendizagem podemos desempenhar? Como aprender e ensinar a história na EJA? Como desenvolver as capacidades necessárias para o aprofundamento da compreensão histórica? Cremos que a EJA seja um local apropriado para oportunizar o aprendizado histórico, expondo experiências individuais, analisando temas e documentos e buscando a superação de modelos pré-existentes sobre a compreensão da sociedade e do tempo. Nessa perspectiva, o ensino e o aprendizado da história se fazem necessários na formação dos cidadãos-participantes.

Referências

- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses.** 322 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s/ n, 2011.
- BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: **Educação Histórica: teoria e pesquisa.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 21-48.
- CAINELLI, Marlene. A construção dos heróis e a memória nacional entre os não letrados. In: História & Ensino: **Revista do laboratório de ensino de história/UUEL.** v. 10 out. Londrina: Edições humanidades, 2004. p. 3 – 18.
- LAVILLE, C. Em educação histórica, a memória não vale a razão. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. UFMG, nº 41, p. 13-42, jun/2005.
- RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III, formas e funções do conhecimento histórico.** Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- _____, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência.** Tradução de Estevão C. de Rezende Martin. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino,** v. 15, p. 9-22, ago-2009.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada.** Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. CAINELLI, Marlene. Grounded Theory: conceito, desafios e os usos na Educação Histórica. in: **Educação Unisinos** – v.24, 2020.

**OS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 2º ANO (2013):
UMA REFLEXÃO SOBRE AS SUGESTÕES DE FILMES**

Brena Sirelle Lira de Paula²¹⁵

Lídia Baumgarten²¹⁶

Resumo

O presente artigo é fruto da conclusão de uma disciplina do Mestrado em História da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Tem por objetivo apresentar como os negros estão associados ao livro didático do 2º ano (2013), tendo como foco principal as sugestões de filmes e vídeos. O filme contém uma narrativa carregada de sentido para a consciência histórica e o seu uso têm várias vantagens no ensino de História. Para realizar essa apresentação, são utilizados dois livros didáticos, são eles: *História: Sociedade e Cidadania* (BOULOS, 2013) e *História em Movimento* (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013).

Palavras-chave: Negros. Livro didático. Filmes. Ensino de História.

Introdução

Na área da Educação os Livros Didáticos são um material importante para o bom andamento de uma aula. É evidente que o livro didático de História também é considerado um instrumento pedagógico de grande relevância, principalmente na educação pública, ao qual, muitas das vezes, é o principal material para consulta. Nesse sentido, é imprescindível interpretar o material imagético contido nos Livros Didáticos de História. As indicações de filmes ou de audiovisuais tornam-se também um material de orientação tanto para os alunos como para o professor, as ilustrações são também maneiras de narrar o passado e, sobre ele, ensinar. Acreditamos que o livro deve despertar nos alunos um interesse e motivação para agir no mundo em que vivem (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 291).

Este trabalho visa analisar as sugestões de filmes e audiovisuais contidas em dois livros didáticos de História do 2ª Ano do Ensino Médio, sobre os conteúdos referente a representação dos negros na História. Foi identificado que nestes dois livros, os negros tem maior participação em temáticas sobre o Tráfico negreiro e escravidão, assim os negros aparecem nas obras praticamente só durante a época da escravidão. Trata-se dos livros de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2013); e Alfredo Boulos Junior (2013), cujo livros

²¹⁵ Mestranda em História pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL e acadêmica em Ciências Sociais (Bacharelado) pela mesma instituição. E-mail: brenasirelle@gmail.com.

²¹⁶ Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: lidia.baumgarten@ichca.ufal.br.

didáticos são bastantes utilizados nas escolas públicas, sendo assim, livros de referência para muitos estudantes e professores.

A importância do livro didático reside na explicação, organização e sistematização dos conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica, inclui também métodos de aprendizagem da disciplina. O livro didático tem sido o principal responsável pela concentração dos conteúdos históricos escolares (BITTENCOURT, 2009). A riqueza de informações presente no livro didático de História não pode passar despercebido. São várias fontes que podem ser trabalhadas em sala de aula, entre elas estão: fotografias, imagens, picturais, textos, relatos, citações, biografias, tabelas, mapas, tirinhas de quadrinhos, charges, gráficos, sugestões de filmes, documentários, sites, livros, museus virtuais, jogos eletrônicos, brincadeiras, atividades, entre outros. Conforme afirma Olgário Vogt e Meline Brum (2016, p. 56):

O livro, além de conteúdo, traz exercícios e testes a serem aplicados aos alunos, propostas de como trabalhar determinada temática, reunindo, em um único suporte, imagens, documentos, ilustrações e mapas. *É um legítimo “auxiliar do professor” e objeto detentor da transposição didática do conhecimento histórico, da academia para a sala de aula, que convém ser apropriado pelo aluno. Nesse sentido, o livro, em algumas situações, é seguido ao pé da letra e seus conteúdos aplicados sem maiores questionamentos ou adaptações à realidade da turma e aos objetivos que deveriam ser propostos pelo professor (grifo nosso).*

Neste estudo iremos trabalhar com as sugestões de filmes ou de vídeos nos capítulos ou subcapítulos sobre “O tráfico negreiro e a Escravidão”, na qual são conteúdo da proposta curricular do 2ª ano do Ensino Médio. Escolhemos essa temática por conta da necessidade de tornar as aulas sobre a África ou os Afrodescendentes mais agradável. Alguns estudos mostram que muitas vezes as crianças e a juventude afrodescendentes não se ato declaram como negras, visto que, na maioria das vezes são retratados (seja na mídia ou até mesmo nos livros didáticos) como grupos socialmente negativos, vinculados à pobreza, à violência, submissão²¹⁷, etc. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013). Ciente disso, pretendo realizar uma análise e identificar esse tipo de problema nas sugestões dos filmes e vídeos presente nos livros didáticos História de Boulos (2013) e Azevedo; Seriacopi (2013). Além disso, esse estudo também viabiliza a Lei nº 11 645/2008, que trata da obrigatoriedade da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar.

²¹⁷ Na condição de escravidão, por exemplo.

Essa apresentação reflete especialmente os modos que os filmes são sugeridos nos livros didáticos de História. Compreendemos que nas aulas de História o passado é abordado em forma de fatos narrados, onde possam responder também às questões sociais e culturais mais atuais, ou seja, partem de problemáticas que incomodam no presente. Para isso fazer o uso de estratégias contribuem para expor os acontecimentos e responder às inquietações mais urgentes. Segundo o historiador francês Marc Bloch (BLOCH, 1982, p. 98), “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe sobre o presente”. Sendo assim, vale ressaltar que a História tem um duplo compromisso: com o passado e com o presente.

Acreditamos que, ao problematizar um tema tão sensível como a “Escravidão e o Trágico negreiro”, estamos reforçando a consciência histórica. Compreendemos por consciência histórica a suma das “operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57) ou pelo “grau de consciência da relação entre o passado, o presente e o futuro” (ANGVIK; BORRIES, 1997 apud CERRI, 2010, p. 268). É importante levar em consideração que todo sujeito racional é capaz de possuir um grau de consciência da relação do seu presente com o passado (HOBSBAWM, 1998), que está diretamente relacionada com a vida humana prática.

Uma breve apresentação dos filmes no ensino de história

É por meio do diálogo da importância desse recurso pedagógico no ensino de História que percebemos o seu impacto nas sugestões nos livros didáticos. Para um vídeo ou filme fazer parte de um livro didático, ele deve ser apresentado de forma sistematizado e que esteja de acordo com o conteúdo proposto na indicação, melhor dizendo, não é qualquer audiovisual. Como afirma o historiador Marc Ferro (1992), é vital a análise do filme, “principalmente a narrativa, o cenário, o texto, as relações do filme com o que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime. Pode-se assim esperar compreender não somente a obra como também a realidade que representa”. É recomendado essa análise entre todos os pares, a priori, dos autores do livro didáticos, depois dos professores e por fim, pelos alunos.

Como ressalta Boulos no “Manual de Apoio ao Professor” (2013, p. 19), o cinema é um misto de arte e técnicas, um artefato construído para agradar e vender, envolve equipes numerosas e altos financiamento de produção. Têm como principal compromisso, na maioria das vezes, com o espetáculo e não com a verdade. Segundo alguns historiadores - como Marc

Ferro, Peter Burke e o brasileiro Jorge Nóvoa - o cinema tem o poder de proporcionar ao espectador a sensação de testemunhar os eventos, ao qual essa sensação é ilusória, ou seja, falsa (BURKE, 2004, p. 200). Ao mostrar pessoas, situações e objetos, o cinema transformou-se em um excelente instrumento para dominar corações e mentes, criando e manipulando as evidências, elaborando uma realidade que quase nunca coincide objetivamente com o processo histórico que pretende traduzir (NÓVOA, 1995). O ponto essencial é que o cinema (realidade ou ficção) promove leituras e sentidos, pois “uma história filmada, como uma história pintada ou escrita, é um ato de interpretação” (BURKE, 2004, p. 200). Se as imagens representadas nos filmes não condizem com a realidade dos fatos, elas testemunham, entretanto, sobre a percepção que dela temos, ou que queremos ou podemos lhes dar, em um momento preciso, datado e localizado (LAGNY, 2011, p. 102). Isto demonstra que mesmo os filmes de ficção têm uma significância para o espectador, depende sempre dos olhos que os vêem. O professor de História, o vê como uma fonte para o seu trabalho de explicação e construção da História, enquanto que os alunos os veem como um filme sobre algum conteúdo de História. Assim, é indicado que os professores orientes os alunos a buscarem informações básicas sobre o filme antes de assistir (o diretor e os personagens retratados). Ao mesmo tempo, tem a possibilidade do professor usar apenas cenas ou vídeos curtos, apenas como uma forma de retratar um lugar, uma situação, personagens, etc.

Um exemplo, o filme *Pantera Negra* (Black Panther, 2018) rompe com a representação dos personagens negros e do continente africano, entre esses rompimentos estão: embranquecimento de personagens históricos negros, personagem negro estereotipado, como figurante e/ou vilão e/ou em papéis com pouca ou nenhuma importância. Apesar de ser um filme de ficção, *Pantera Negra* desperta nos alunos um sentimento de luta ao movimento negro e de pertencimento a identidade afro-brasileira. Essa produção fílmica, também possibilita o debate dos prejuízos e as barbáries que a África enfrentou com o tráfico negreiro e a escravidão, como demonstra na seguinte cena do filme *Pantera Negra* (2018):

“Como você acha que seus ancestrais conseguiram os objetos? Acha que pagaram um preço justo? Ou que eles tiraram de nós, como tiram tudo o que querem?” (*Pantera Negra*, 2018).

Esse filme também possui 90% do seu elenco é formado por atores negros e inclui nomes como Chadwick Boseman, Michael B. Jordan, Forest Whitaker, Danai Gurira, Lupita Nyong'o e Angela Bassett e outros. A equipe de produção é formada por Ryan Coogler (diretor e roteirista - negro), Hannah Beachler (cenografista - negra), Ruth E. Carter

(figurinista - negra), Ludwig Göransson (compositor da trilha sonora), Rachel Morrison (diretora de fotografia) e outros (JÚNIOR; DA SILVA, 2020, p. 141). Isto é, a comunidade negra e afrodescendentes estão bem representados.

As produções modernas, tal como o filme, registram a vida contemporânea e reconstruem o passado, revivem guerras, batalhas, eventos e amores de outros tempos, ou ainda imaginam o futuro. O filme não narra uma história tal como aconteceu ou vai acontecer, mas *representações* que merecem ser entendidas e percebidas não como diversão apenas, mas como *um produto cultural capaz de comunicar emoções e sentimentos e transmitir informações* (BITTENCOURT, 2009, p. 353, *grifo nosso*).

Segundo Éder Cristiano de Souza, “o cinema constitui-se a partir de uma linguagem peculiar e complexa, que tem a função narrativa, ou seja, que serve para contar uma história” (2014, p. 206). Dessa forma, entendemos que todo filme produz conhecimento histórico. Mas isso não significa dizer que qualquer conhecimento sobre o passado é histórico, pois essa historicidade se estabelece na mistura entre as dimensões temporais da narrativa histórica: experiência, interpretação e orientação. Desde do momento em que uma produção cinematográfica permite uma interpretação do passado que explique determinada relação com o presente e possibilite orientação histórica, ela está produzindo um conhecimento histórico (SOUZA, 2014, p. 227).

Negros no livro didático de história

O ser humano não é apenas um espectador do seu tempo e espaço que lhe é destinado, ele também é um agente, é um dos fazedores do seu próprio tempo. Compreendemos que o homem poderá viver no mundo se tiver relação com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo, isto é, o agir é um processo típico da vida humana, e ele (o homem) só será capaz de enraizar as operações da consciência histórica, quando tomar o mundo e a si mesmo como dados puros dotados de sentidos para interpretá-los em função de suas ações e prática.

A consciência histórica, conforme aponta o pensador Rüsen (2009), o ensino de História é primordial para os alunos por proporcionar uma racionalidade para a compreensão da construção histórica do passado, permitindo-lhes a orientação no tempo. Além disso, a consciência histórica possui uma responsabilidade importante no processo de construção da identidade dos indivíduos. Conforme afirma Rüsen (2001; 2007; 2009), as narrativas exercem uma tarefa valiosa para o conhecimento histórico. São as narrativas históricas que produzem uma realidade histórica, e são elas que dão conta da relação com as referências. Além disso, é a narrativa histórica que dá sentido à experiência do passado com o presente. Assim

entendemos que a narrativa “pode ser descrita como uma forma de 'dar sentido' ao nosso mundo social e compartilhar esse sentido com os outros” (TURNER, 1997, p. 73).

Neste sentido, podemos afirmar que o livro didático de História se torna um campo aberto de narrativas históricas e a uma das principais responsáveis pela produção do conhecimento histórico da nossa sociedade, até porque é um material que está presente na maioria das escolas, e atinge grande parte do público. Segundo Bitencourt (2010, p. 72-73) a sua utilização do livro didático ocorre a partir do século XIX, e tem sido desde esse dado momento o principal instrumento de trabalho entre professores e alunos. Dessa forma, “o livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (FONSECA, 2003, p. 49).

Portanto, pesquisar o negro no livro didático poderá proporcionar a princípio uma reflexão a respeito da construção da identidade dos adolescentes negros que utilizam os referidos materiais pedagógicos para busca de informações, e conseqüentemente da construção do conhecimento produzido no espaço escolar a partir destes materiais (GUEDES, 2017, p. 134).

A História da África, dos afrodescendentes e do povo negro, é muitas das vezes retratada no livro didático na perspectiva do colonizador, isto é, do outro. Percebemos que os negros são representados e expostos nos livros didáticos, apenas em conteúdos relativos a raça, tráfico negreiro, escravidão, resistência, abolição, à força de trabalho, entre outros aspectos; ou seja, é um grupo inferiorizado nos livros didáticos de História, ou contrário do homem branco. Assim,

Uma questão que se percebe com nitidez é que os livros didáticos mencionados retratam os negros apenas até a abolição da escravatura, encerrando aí a sua presença nos manuais didáticos. É como se, após a abolição, o negro não existisse para a história. É como se, uma vez liberto, o negro passasse a ser visto e aceito sem preconceitos e como cidadão na sociedade brasileira (VOGT; BRUM, 2020, p. 65).

Os negros aparecem na obra praticamente só durante a época da escravidão. Conseqüentemente, esse fato faz com que os negros sejam associados na historiografia brasileira à condição social do escravo ou como um povo inferiorizado, criando-se uma imagem negativa sob eles. Neste trabalho, buscamos verificar essa afirmação nas indicações de filmes e vídeos presente no livro didático de História. Acreditamos que os filmes tem muito a contribuir no ensino de História, tendo em vista que por conta da familiaridade e o convívio

com o cinema, os discentes se sentem mais habituados com essa narrativa e motivados a aprender, isto é, contribui para o processo de aprendizagem histórica, e estabelece conexões e análise crítica dos conteúdos ministrado em sala de aula com a vida prática dos alunos, visto que o filme está presente diariamente na sociedade moderna ou pós moderna.

As recomendações de filmes e vídeos presente nos livros didáticos analisados

Para a realização dessa verificação, partiremos de dois livros didáticos de História do 2º Ano do Ensino Médio. Trata-se dos livros de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2013); e Alfredo Boulos Junior (2013), cujo livros didáticos são bastantes usados em escolas públicas.

Importa descartar, que este estudo tem como prioridade os conteúdos envolta da comunidade negra, tendo em vista a associação que os autores fazem da África, afrodescendentes e dos negros, com as sugestões dos filmes e vídeos. Antes da verificação dos conteúdos e indicações, é importante a exposição dos principais aspectos dos livros aqui abordados.

O primeiro livro didático tem como autoria os historiadores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi. Este livro está na sua segunda edição e tem como editora a Ática. Ele possui cinco unidade distribuído em 32 capítulos; sem contar com o manual do professor, o livro dispõe de 288 páginas, se contarmos com o manual este livro possui 400 páginas. No Quadro 01, apresenta a organização das matérias encontradas e as sugestões de filmes.

Quadro 01: Sugestões de Filmes e Vídeos no Livro *História em Movimento: O mundo moderno e a sociedade contemporânea* (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013)

AZEVEDO, Gislane Campo, SERIACOPI, Reinaldo. História em Movimento: O mundo moderno e a sociedade contemporânea . Ensino médio. 2 ed. São Paulo: Ática, 2013.			
Capítulos	Subcapítulos	Páginas	Filmes
Capítulo 6 - O tráfico negreiro	A escravidão na África / O tráfico em grande escala	p. 56 - 59	<ul style="list-style-type: none">• Cobra verde, de Werner Herzog, 1987;• Amistad, de Steven Spielberg, 1997
Capítulo 7 - Escravidão e resistência		p. 63 - 73	<ul style="list-style-type: none">• Quilombo, de Carlos Diegues, 1984;• As filhas do Vento, de Joel Zito Viana, 2004;• Xica da Silva, de Carlos Diegues, 1976;• Chico Rei, de Walter Lima

			<p>Jr., 1985;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentário do Pelé Eterno, de Aníbal Massafni, 2004.
Capítulo 8 - Açúcar e escravidão na colônia portuguesa	O poder do açúcar	p. 74 - 81	
Capítulo - 27 - Estados Unidos: a escravidão em xeque	O avanço para o Oeste / Escravistas vs antiescravistas / Guerra de Secessão (1861-1865) /	p. 230 - 235	<ul style="list-style-type: none"> • Em busca do ouro, de Charlie Chaplin, 1925; • ... E o vento levou, de Victor Fleming, 1939; • Tempo de glória, de Edward Zwinch, 1989; • Mississipi em chamas, de Alan Parker, 1988.
Capítulo 28 - O imperialismo e o neocolonialismo	2. A ação imperialismo / 3. A África em pedaços		<ul style="list-style-type: none"> • As montanhas da Lua, de Bob Rafelson, 1989; • Zulu, de Cy Endfield, 1964;
Capítulo 31 - Liberdade e exclusão	1. O fim do tráfico negreiro / 2. Abolição lenta e gradual / 3. O fim da escravidão.	p. 263 - 272	<ul style="list-style-type: none"> • Abolição, de Zózimo Bulbul, 1988; • Família Alcântara, de Daniel Sola Santiago e Lilah Solá Santiago, 2005.

Fonte: Elaboração da Autora a partir do livro de AZEVEDO; SERIACOPI (2013).

A segunda obra tem como autoria o historiador Alfredo Boulos Júnior, da editora FTD. Este livro didático está na primeira edição e contém quatro unidades e 16 capítulos. Igual ao primeiro livro, este também possui 288 páginas sem o manual de apoio do professor, com o manual ele possui 400 páginas.

Diferente do livro de Azevedo e Seriacopi (2013), este livro traz em seus capítulos dicas de vídeos curtos e de documentários, contudo, tais dicas são postas como material complementar para a temática. Junto com a dica, está um link de acesso para o vídeo, o que ironicamente complica o acesso nos vídeos, pois não conseguimos entrar nos links e há poucas informações para tentar outra plataforma de acesso. Apesar disso, no final do livro existe a *Sugestões de Filmes* (p. 288), mesmo assim são insuficientes, pois foi identificado apenas dois filmes. No manual de apoio do professor há várias indicações de filmes sobre a temática afro. O manual de apoio é exclusivo do professor, dificilmente os alunos terão contato. Como demonstra no Quadro 02:

Quadro 02: Indicação de Vídeos ou Filmes no Livro didático *História: Sociedade e Cidadania* (BOULOS, 2013)

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania:** 2º Ano do Ensino Médio. 1. ed. reformulada. São Paulo: FTD, 2013.

Capítulos	Subcapítulos	Páginas	Filmes
Capítulo 06	– O início da roedura / A Africanos no Brasil: violência e resistência / A dominação e resistência.	p. 98 - 111	<ul style="list-style-type: none"> • Dica: vídeo sobre a história dos africanos e seus descendentes. Duração 12 min. Acesse: http://ler.vc/j54vfn. Não foi possível acessar o link. • Dica: documentário sobre a memória dos descendentes de escravos no Brasil. Duração 8 min. Acesse: http://ler.vc/2g8kac. • Trailer do filme: Besouro, de João Daniel Tikhomiroff. Duração 2 min. • Dica: vídeo sobre a dominação e a resistência dos escravos. Duração 14 min. Acesse: http://ler.vc/wz3qkp. • Dica: vídeo sobre a história do Quilombo dos Palmares. Duração: 7 min. Acesse: http://ler.vc/6vffod. • Dica: Documentário sobre os cinco quilombos remanescentes no Brasil. Duração: 19 min. Acesse: http://ler.vc/qbnapt.
Capitulo 16	– O processo da abolição / A resistência negra / O abolicionismo / As leis abolicionistas / A	p. 267 – 272.	<ul style="list-style-type: none"> • Dica: vídeo sobre a vida do baiano Castro Alves poeta abolicionista do século XIX. Duração 11 min. Acesso: http://ler.vc/s66jwn.

vida dos recém-
libertos /

- Dica: vídeo sobre a vida de Luís gama. Duração: 12 min. Acesse: <<http://ler.vc/k552er>>
- Dica: documentário sobre a escravidão e a questão racial desde os tempos do império. Duração: 31 min. Acesse: <<http://ler.vc/f52y77>>
- Animação da TV Escola sobre a escravidão e o processo de abolição. Duração: 20 min. Acesse: <<http://ler.vc/ah3xf5>>
- Dica: Versão romanceada da história da princesa Isabel. Duração 5 min. Acesse: <<http://ler.vc/82jjar>>

Sugestões de Filmes presente no final do Livro

Capítulo 06 –
Africanos no Brasil:
dominação e
resistência.

p. 288

Amistad. Direção de Steven Spielberg. EUA. 1997.

Atlântico negro: na rota dos Orixás. Direção de Renato Barbieri. Brasil, 1998 (54min)

Filmes indicados no Manual De Apoio ao Professor sobre a temática afro (p. 44-45)

- **A cor púrpura.** Direção de Steven Spielberg. EUA: Warner, 1985. (154min).
- **Entre dois amores.** Direção de Sydney Pollack. EUA: Universal Pictures, 1985. (162 min).
- **Um grito de liberdade.** Direção de Richard Attenborough. Inglaterra: Universal Pictures, 1987. (157 min).
- **Cozinha de Totó.** Direção de Harry Hook. Inglaterra: British Screen Productions, 1987. (87 min).
- **Ali.** Direção de Michael Mann. EUA: Columbia Pictures/Sony Pictures Entertainment, 2001. (167 min).
- **Amistad.** Direção de Steven Spielberg. EUA: DreamWorks Pictures, 1997. (154 min).
- **Canção da liberdade.** Direção de Phil Alden Robinson. EUA: Warner Home Vídeo, 2000. (150 min).
- **Cidade de Deus.** Direção de Fernando Meirelles. Brasil Lumière e Miramax Films, 2002. (135 min).
- **Mandela e De Klerk.** EUA, 1997. (114 min).
- **Atlântico negro, na rota dos Orixás.** Direção de Renato Barbieri. Brasil: Instituto Itaú Cultura/VGP Videographia, 1998. (75 min).
- **A negação do Brasil.** Direção de Joel Zito Araújo. Brasil, 2000. (90 min).
- **Duelo de titãs.** Direção de Boaz Yakin. EUA: Buena Vista Pictures, 2000. (113 min).

- **Homens de honra.** Direção de George Tillman Jr. EUA: 20th Century Fox, 2000. (128 min).
- **Hotel Ruanda.** Direção de Terry George. Itália/África do Sul/EUA: United Artists/Lions Gate Films Inc./Imagem Filmes, 2004. (121 min).
- **Kiriku e a feiticeira.** Direção de Michel Ocelot. França: ArtMann, 1998. (71 min).
- **Meu mestre, minha vida.** Direção de John G. Avildsen. EUA, 1987. (109 min).
- **Mississippi em chamas.** Direção de Alan Parker. EUA, 1988. (122 min).
- **Quanto vale ou é por quilo?** Direção de Sérgio Bianchi. Brasil, 2005. (104 min).
- **Quilombo.** Direção de Cacá Diegues. Brasil, 1984. (119 min).
- **Ray.** Direção de Taylor Hackford. EUA, 2004. (153 min).
- **Serafina.** Direção de Darrel Roodt. EUA, 1993. (98 min).
- **Tempo de matar.** Direção de Joel Schumacher. EUA: 1996. (149 min).
- **Xica da Silva.** Direção de Carlos Diegues. Brasil, 1976. (117 min).

Fonte: Elaboração da autora a partir do livro de Alfredo Boulos Júnior (2013).

Referências

AZEVEDO, Gislane Campo, SERIACOPI, Reinaldo. **História em Movimento: O mundo moderno e a sociedade contemporânea.** Ensino médio. 2 ed. São Paulo: Ática, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** Cortez editora, 2009.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula.** 11 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BLOCH, Marc. **Apologia da História.** Zahar, 1984.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania: 2º Ano do Ensino Médio.** 1. ed. reformulada. São Paulo: FTD, 2013.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica.** SciELO-Editora UNESP, 2004.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de et al. **As imagens dos negros em livros didáticos de história.** 2006.

FERRO, Marc. **Cinema e História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, J., NORA, P. (Orgs.). **História: novos objetos.** Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, p. 199-215. 1976.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História.** 11 ed. Campinas/SP: Papirus editora, 2003.

GUEDES, Bruno Sergio Scarpa Monteiro. A representatividade dos negros no livro didático de história: revisão bibliográfica e estudo comparativo. **Revista Historiador**, n. 9, 2017.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história.** Editora Companhia das Letras, 1998.

JUNIOR, Mauricio dos Santos Lopes; DA SILVA, Andressa Queiroz. FILME “PANTERA NEGRA”: A REPRESENTAÇÃO POSITIVA NO CINEMA PARA O ENSINO DE

HISTÓRIA DA ÁFRICA. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 3, n. 3, p. 139-153, 2020.

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte de história. **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. Salvador: EDUFBA, p. 99-131, 2009.

MATOS, Júlia Silveira. **Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático-PNLD**. 2012.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. **O olho da História**, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1995.

PINA, Maria Cristina Dantas. A escravidão no livro didático de história: Rocha Pombo e o ensino de história na Primeira República. **XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, p. 01-20, 2005.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 2, n. 2, p. 163-209, 2009.

_____. **Razão Histórica** – Teoria da História: os fundamentos da ciência Histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. **História viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SOUZA, Éder Cristiano de. Cinema, Cultura Histórica e Didática da História: repensar a relação entre filmes e conhecimento histórico. **Revista de Teoria da História-Journal of Theory of History**, v. 12, n. 2, p. 202-229, 2014.

_____. O uso do cinema no ensino de História: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da Educação Histórica. Escritas: **Revista do Curso de História de Araguaína**, v. 4, 2012.

TURNER, Graeme. **O cinema como prática social**. Tradução de Mauro de Silva. São Paulo: Summus editorial, 1997.

VOGT, Olgário Paulo; DE BARROS BRUM, Meline. Escravidão e Negros em livros didáticos de História. **Revista Aedos**, v. 8, n. 18, p. 52-74, 2016.

A “CONDIÇÃO” DA HISTÓRIA NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS AIEF: A REGIÃO DE MARÍLIA/SP EM ANÁLISE

Silvio Cesar Nunes Militão²¹⁸

Laura Beatriz dos Santos Igino da Silva²¹⁹

²¹⁸ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Marília. E-mail: silvio.militao@unesp.br

²¹⁹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Marília. E-mail: laura.igino@unesp.br

Resumo

Esta investigação objetivou analisar o espaço-tempo da História na organização curricular dos AIEF das redes municipais da Região de Marília, mediante pesquisa bibliográfica e documental. Pela análise da organização curricular das referidas redes, constatou-se que nelas o “lugar” da História está há tempos assegurado, porém de forma exígua, cujo “teto” máximo de aulas não ultrapassa duas por semana, muito em função do demasiado foco conferido à alfabetização. Concluímos que o ensino de História nos AIEF é tanto possível quanto imprescindível. Entretanto, urge suplantar a sua histórica e recorrente sub valorização, de modo a viabilizar a plena e sólida formação das crianças.

Palavras-chave: Ensino de História nos AIEF; Organização Curricular dos AIEF; Região de Marília/SP.

Introdução

Desde os anos 1990 vários países da América Latina, dentre eles o Brasil, passaram a deflagrar reformas educacionais fortemente alinhadas aos pressupostos de reforma/minimização do Estado e marcadamente influenciadas pelas orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial, perpassando por pontos cruciais como currículo, avaliação e financiamento.

No bojo das políticas/reformas educacionais implantadas no país nas últimas décadas, vários documentos curriculares passaram a ser produzidos pela esfera de governo federal de modo a impelir os múltiplos e distintos níveis estaduais e municipais a produzirem documentos congêneres voltados à organização curricular das suas respectivas redes de ensino.

No caso das redes municipais de ensino – que a partir do acelerado e generalizado processo de municipalização do ensino fundamental induzido pelo FUNDEF e reforçado pelo FUNDEB tornaram-se as grandes responsáveis pela oferta pública desta etapa escolar, notadamente na sua primeira fase (83,7% da cobertura nacional e 73,6% da cobertura em âmbito estadual paulista, conforme verificado no ano de 2019) – merece destaque a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, que restabeleceu a independência dos componentes curriculares de História e Geografia para correspondente inserção nos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) após um longo período da junção de ambos nos malfadados “Estudos Sociais”, orientação ratificada no ano seguinte pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Entretanto, os dois documentos curriculares nacionais publicados pelo CNE no final do decênio subsequente deram tratamento diferenciado quanto à presença da Geografia e da História nos AIEF. Enquanto que nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE n.4/2010) a História e a Geografia não figuram claramente como componentes curriculares dos AIEF, mormente do 1º ao 3º ano cujo foco central consiste na alfabetização, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução CNE n.7/2010) elas comparecem explicitamente enquanto componentes curriculares obrigatórios desta etapa escolar e, independentemente da prioridade conferida à alfabetização, o aprendizado da História e da Geografia deve ser assegurado nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Posteriormente, programas educacionais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o próprio Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei n. 13.005/2014) vieram reforçar a centralidade da alfabetização até os oito anos de idade (do 1º ao 3º ano).

Na esteira das políticas e programas educacionais nacionais, a centenária rede estadual paulista de ensino – que exerce influência modelar na organização/gestão de muitas redes municipais de ensino – mediante a Resolução SEE n. 81/2011 suprimiu da formação da criança da faixa etária de 6 a 8 anos a História (e a Geografia), focalizando-se na alfabetização.

Na avaliação de Mello (2019, p. 90) a exclusão destes componentes da matriz curricular para as escolas da rede estadual paulista “[...] significa uma ruptura com a própria história das reformas do currículo estadual, que foi um dos primeiros, na década de 1980, a reinserir a História ao lado da Geografia como disciplinas autônomas, após o período em que ambas foram agrupadas e descaracterizadas pelos chamados ‘Estudos Sociais’”.

Nos AIEF “[...] é fundamental que a criança consiga fazer a leitura do mundo, compreendendo o espaço que ocupa e o tempo em que vive” (SILVA, 2018, p. 246), fazendo-se premente a presença da História e da Geografia nesta fase de escolarização.

Entretanto, apesar da crucial importância dos conhecimentos históricos e geográficos para a completa formação dos alunos dos AIEF, em muitas redes escolares o ensino de História e de Geografia encontra-se relegado a um segundo plano (CATELLI JÚNIOR, 2019; MELLO, 2019; SILVA, 2018; STRAFORINI, 2002a; 2002b).

Em fins de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – demandada pelo PNE 2014-2024 em 4 Metas (2; 3; 7; e 15) e 6 Estratégias (2.1; 2.2; 3.2; 3.3; 7.1; e 15.6) – para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi aprovada mediante a Resolução CNE n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que a institui e orienta a sua implantação

Fruto de um processo de elaboração controverso e questionavelmente participativo (CÁSSIO, 2019; CURY; REIS; ZANARDI, 2018), a BNCC constitui-se em documento de caráter mandatório e de abrangência nacional, configurando-se como referencial obrigatório para a (re) elaboração dos currículos das redes públicas e particulares de ensino do país, nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Não obstante o posicionamento fortemente contrário de diversas e importantes associações de pesquisa acadêmicas à aprovação da BNCC, criticada sobretudo pelo teor do seu conteúdo, metodologia de elaboração e pela concepção de currículo nacional que incorpora (CURY; REIS; ZANARDI, 2018), por conta do seu caráter normativo sua implementação pelas redes/unidades escolares públicas e privadas não é opcional e “a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até o início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2017, Art. 15, Parágrafo único).

No tocante aos AIEF, cumpre destacar que a BNCC, diferentemente do PNAIC e do PNE, restringiu o período de foco à alfabetização para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Importante também salientar que na BNCC aprovada tal fase escolar está organizada em cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), sendo que Geografia e História são os dois componentes curriculares que integram a área de Ciências Humanas, compondo-se de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades definidas para abordagem em cada um dos cinco anos iniciais de escolarização em questão (BRASIL, 2018).

A partir do exposto e considerando a prerrogativa do poder local para a implementação da BNCC e correspondente decisão “[...] sobre a forma de organização dos componentes curriculares” (BRASIL, 2017, Art.8, inciso II), a pesquisa buscou examinar a condição do ensino de História nos AIEF das redes municipais de ensino jurisdicionadas a uma Região Administrativa do interior paulista, pautando-se pelos seguintes questionamentos: como as redes municipais de ensino pertencentes a tal região vêm recontextualizando em âmbito local as diversas normatividades curriculares editadas desde 1997 (advento dos PCNs para os AIEF) pelos governos federal e estadual no tocante ao componente curricular de História? Há uma tendência de se priorizar a leitura, a escrita e a matemática em detrimento da História neste nível de ensino? Tal componente figura de forma autônoma ou agrupada nas matrizes curriculares das redes municipais de ensino (AIEF) da referida Região? Qual o espaço-tempo destinado à História nos AIEF nas municipalidades em questão? Tal espaço-tempo conferido

à História é suficiente para o tratamento de seu objeto e conceitos específicos? Qual o posicionamento das pesquisas concernentes a este respeito?

Assim, a investigação proposta teve como objetivo precípua analisar o espaço-tempo da História na organização curricular dos AIEF das redes municipais integrantes de uma determinada Região Administrativa do interior paulista.

Procedimentos metodológicos

Ancorada em abordagem quali-quantitativa, a investigação valeu-se dos seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, ela foi realizada para fins de construção do referencial teórico do trabalho em tela e abrangeu o “[...] levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 43) de modo a favorecer o maior contato possível com toda a produção atinente à temática em questão.

No tocante à pesquisa documental, recorreu-se primeiramente ao mapeamento – mediante consulta direta aos *sites* das Prefeituras/Secretarias Municipais de Educação da Região alvo de estudo e/ou solicitação via e-mail – das matrizes curriculares dos AIEF existentes antes e após a implementação da BNCC. Tendo em vista o baixo retorno inicial e em função da realização da pesquisa transcorrer durante todo o período de duração da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), que ocasionou em sérias medidas de isolamento social na tentativa de conter a contaminação em massa, procedeu-se adicionalmente a tal solicitação também mediante envio de correspondência impressa via Correios e através de envio eletrônico por meio do programa “Microsoft Office Forms”, tendo em vista ampliar as formas de acesso para os informantes e também agilizar/aumentar a coleta das informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa proposta.

Esgotados todos os prazos estipulados para as devolutivas, chegou-se a um retorno total de 14 (27,5%) municipalidades, o que está acima da taxa média de devolução de instrumentos de pesquisa que é de 25% (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.202) e também coerente com o contexto de pandemia que passou a assolar o país em todas as dimensões, inclusive com impactos também no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa.

Após o referido retorno, o corpus documental coletado foi explorado, sistematizado (mediante quantificação e elaboração de quadros) e analisado quanto à condição (espaço-tempo) da História na organização curricular dos AIEF no âmbito dos municípios

investigados, cuja interpretação e análise final dos mesmos foi realizada à luz do referencial teórico norteador da pesquisa.

Desenvolvimento

Tendo em vista a apresentação, análise e discussão dos resultados da pesquisa desenvolvida, primeiramente são expostos alguns dados gerais sobre as características das municipalidades/redes de ensino investigadas para, na sequência, proceder propriamente ao exame da condição do ensino de História nos AIEF no contexto investigado.

No conjunto, as 14 municipalidades contempladas pelo estudo em tela foram todas criadas/emancipadas politicamente ao longo do século XX, majoritariamente possuem pequeno porte populacional, taxa de urbanização acima de 90%, baixa densidade demográfica e com predomínio do setor terciário como carro-chefe da economia local.

Sobre as questões educacionais/processo de municipalização do ensino fundamental nos municípios estudados, tem-se o Quadro 2, na sequência.

Dos quatorze municípios investigados, seis (ou 42.8%) deram início ao processo de municipalização em 1997. Em 1998 foram outros dois (14.2%) que tomaram a mesma decisão de assumir tal etapa de ensino. No ano seguinte, mais quatro municípios também iniciaram o processo de municipalização do ensino (ou 28.5%). Já nos anos de 2000 e de 2002, houve a adesão, respectivamente, de apenas um município ao referido processo.

Além dos municípios da região investigada seguirem a forte tendência detectada no conjunto do território paulista de adesão à municipalização do Ensino Fundamental nos anos de 1997 e 1998, eles também seguem a tônica de se responsabilizarem quase que exclusivamente apenas pelo segmento dos AIEF, deixando o segmento dos anos finais do ensino fundamental (de 6º ao 9º ano) a cargo da rede estadual.

Portanto, oito (57.1%) dos quatorze municípios mantêm a oferta exclusiva dos anos iniciais, com os anos finais sendo cobertos pela rede estadual. Seis (42.8%) tem os anos iniciais com oferta compartilhada entre a rede municipal e a rede estadual, sendo que em dois deles os estudantes estão sendo atendidos em maior parte pela rede estadual de ensino.

Ao perscrutar, mais detidamente, as matrizes curriculares dos AIEF das 14 municipalidades em abordagem vigentes no período pré-BNCC, foi possível constatar que todas, sem exceção, contemplavam a História desde a constituição inicial da respectiva rede municipal de ensino fundamental – resultante do vertiginoso processo de municipalização desta etapa escolar induzido fortemente pelo FUNDEF –, muito provavelmente influenciadas

pelos PCNs que propuseram oficial e nacionalmente o retorno autônomo das referidas disciplinas nos primeiros anos de escolarização obrigatória.

Portanto, desde o início da municipalização e do advento dos PCNs na segunda metade da década de 1990, a História tem “lugar assegurado, em todos os anos escolares (do 1º ao 5º ano), na organização curricular das redes municipais de ensino sob exame.

Não obstante a presença devidamente garantida dos componentes curriculares supracitados na organização curricular dos AIEF, esta se apresenta preocupantemente de forma muito reduzida no conjunto das matrizes curriculares analisadas, sendo de apenas 1 (em 5 ou 35,7%) ou no máximo de 2 (em 9 ou 64,3%) aulas semanais nas redes municipais de ensino.

Indubitavelmente, a História necessita de mais tempo, pois é parte constitutiva e “[...] essencial do processo formativo dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental” (LASTORIA, 2015, p. 62).

Como bem apontam Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018, p. 1033-1034), “a História, como componente curricular, possibilita a compreensão da experiência humana nos diversos tempos e lugares”.

Sem dúvida, trata-se de um espaço-tempo muito exíguo para o adequado e consistente tratamento dos conhecimentos históricos nos AIEF que, além de cruciais para a plena formação do educando, não são de ensinamento trivial. Nesse sentido, Monteiro (2017, p. 1385) é categórica: “torna-se muito complexo trabalhar o conteúdo de História e Geografia em uma ou duas aulas por semana [...]”.

Cumprе ressaltar que os conhecimentos históricos são fundamentais para que o estudante desta fase escolar possa compreender a experiência humana no tempo e situar-se no momento histórico que vivencia (ABUD, 2004; CASTELLI JÚNIOR, 2019).

Das 14 matrizes curriculares, 13 (ou 92,9%) trazem História e Geografia de maneira separada, o que concorre sobremaneira para reafirmar a independência e as especificidades inerentes de cada uma delas, enquanto que apenas um (7,1%) as agrupa em disciplina única denominada “Ciências Humanas”, o que evidencia uma certa dificuldade de se afastar em definitivo dos malfadados tempos de existência dos Estudos Sociais.

Transcorrido dois decênios de orientação curricular fortemente ancorada nos PCNs, tem-se a aprovação final da BNCC – atual e vigente documento curricular norteador da educação básica – a qual, obrigatoriamente, implica na (re)elaboração dos currículos de todas as redes, públicas e privadas, de ensino no âmbito do território brasileiro.

Prevista legalmente desde a Constituição Federal de 1988 e mais contemporaneamente demandada por metas (2; 3; 7; e 15) e estratégias (2.1; 2.2; 3.2; 3.3; 7.1; e 15.6) específicas do atual PNE, a BNCC configura-se como um documento curricular de caráter normativo, a ser respeitado por todas as redes e escolas de educação básica.

Na precisa explicação de Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018, p. 1026), de percurso vertical, “[...] a implementação da Base deve abranger a adaptação dos currículos estaduais e municipais, bem como dos projetos pedagógicos de cada escola à Base [...]”.

Deste modo, cada Unidade da Federação precisa elaborar seu documento curricular próprio em alinhamento ao documento curricular de abrangência nacional, mediante regime de colaboração com as municipalidades, as quais, por sua vez, podem aderir ao referencial curricular estadual ou construir localmente documento curricular autoral.

De acordo com dados atualizados coletados no Observatório²²⁰ da implementação da BNCC, o panorama geral da implementação da Base em âmbito nacional é o que segue: (1) todas as 27 Unidades da Federação já alinham o respectivo currículo estadual (e distrital) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental à BNCC; (2) dos 5570 municípios brasileiros, 5405 (97%) redes municipais de ensino já encontram-se com seus currículos alinhados à BNCC, restando apenas 165 (3%) que precisam finalizar a devida adequação curricular; (3) 4340 (77,9% do total de municípios brasileiros) redes municipais aderiram totalmente ao referencial curricular estadual.

Quanto aos indicadores relativos especificamente ao território paulista, temos o seguinte cenário: (1) das 645 municipalidades existentes, em 639 (99,1%) delas as redes municipais já estão com seus currículos alinhados à BNCC, sendo que 628 o fizeram no ano de 2019, nove em 2020 e dois em 2021. Apenas seis (ou 0,9%) dos municípios paulistas ainda não alinham o currículo à BNCC; (2) Dos 639 municípios, 631 (98,7%) aderiram totalmente ao referencial curricular estadual, seis (1,0%) adaptaram o referencial curricular do Estado e dois (0,3%) desenvolveram currículo autoral.

Conforme o documento “Currículo Paulista” (SÃO PAULO, 2019, p. 20-25), no estado de São Paulo as discussões para a elaboração do documento curricular estadual foram “[...] iniciadas em 2018 e envolveram a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

²²⁰ O Observatório da implementação da BNCC é mantido pelo “Movimento pela Base” – uma rede não governamental que desempenha ações voltadas unicamente à construção e implementação da BNCC – e disponibiliza publicamente no seu portal da internet, dados, informações, análises e experiências para entender e acompanhar a implementação da BNCC em todo o território nacional. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br>

(SEDUC-SP) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP), contando também com a presença de representantes da rede privada”, cuja versão final foi aprovada pelo Conselho pleno em 19 de junho de 2019 (Deliberação CEE n. 169/2019) e posteriormente homologada pelo Secretário Estadual de Educação em agosto de 2019 (Resolução de 06/08/2019), devendo, a partir de então, “[...] orientar o processo de (re)elaboração, implantação e implementação dos Currículos dos municípios e das propostas pedagógicas das escolas”

Cabe destacar que no Ensino Fundamental, inclusive nos AIEF, a História e a Geografia foram preservadas como componentes curriculares integrantes da área de Ciências Humanas (FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018).

A totalidade das municipalidades abrangidas pela presente investigação, independentemente de possuir sistema próprio de ensino (5 ou 35,7%) ou ter a rede municipal vinculada ao sistema estadual (9 ou 64,3%), aderiu integralmente ao referencial curricular estadual de São Paulo, seguindo a forte tendência observada em nível nacional (77,9%) e estadual paulista (99,1%) relativa a tal tipo de adesão.

Na transição curricular PCNs-BNCC, verifica-se que a condição do ensino de História na organização curricular dos AIEF na região estudada permanece praticamente inalterada. Tal qual ocorreu em tempos de PCNs, na vigência da BNCC o “lugar” deste componente curricular continua garantido na organização curricular das redes municipais de ensino pesquisadas, embora ainda figure de maneira minimizada e aquém do necessário em tais currículos.

A única mudança – e considerável retrocesso – que se identificou foi a diminuição de duas para uma aula semanal de História (e também de Geografia) em uma determinada rede de ensino.

Portanto, na atualidade, agora são 6 (42,9%) – e não mais 5 (ou 35,7%) como ocorria sob a orientação dos PCNs – as municipalidades estudadas que mantêm a oferta de apenas uma aula semanal para História e Geografia (Assis, Bastos, Garça, Lupércio, Oriente e Tupã). Destes, a maioria (4 deles) também destina a mesma ínfima carga horária para Ciências. Por sua vez, agora diminuiu de 9 para 8 (ou 57,1%) o número de municípios da região investigada com duas aulas destinadas aos componentes curriculares em questão (Cândido Mota, Canitar, Maracaí, Marília, Palmital, Platina, Ourinhos e Vera Cruz), os quais também, majoritariamente (6 deles), conferem idêntica carga horária para Ciências.

Aliás, não passa despercebido o fato de que em nenhuma ocasião a História (e a Geografia) ultrapassa o “teto” de duas aulas semanais, algo que ocorre em Oriente, Ourinhos e Palmital em relação ao componente curricular de Ciências, cuja quantidade de aulas por semana é três.

A condição de espécie de “primo pobre” da História (e da Geografia) na organização curricular vigente nas redes municipais de ensino analisadas, com apenas 1 ou 2 aulas semanais, é confirmada, sobretudo se comparada à proporção de aulas semanais de Língua Portuguesa e Matemática – as duas disciplinas sabida e declaradamente privilegiadas pelas políticas curriculares e avaliativas – no conjunto das matrizes curriculares.

É notório que nas redes municipais que ofertam apenas uma aula semanal de História e Geografia (equivalente a 4% das aulas semanais totais) o foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática é bem mais acentuado: em 5 delas Língua Portuguesa responde por 30% ou mais de toda a carga horária da matriz curricular, chegando aos surpreendentes 40% em dois deles. Já a Matemática vai de 24% a 32%, com três apresentando participação de 30% ou mais na carga horária total.

Quanto às redes municipais que destinam à História e Geografia duas aulas semanais e cuja condição de tais componentes se apresente ligeiramente melhor (correspondendo a 8% das aulas semanais totais) do que na situação anterior anteriormente relatada, o foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática também não deixa de existir, de modo a evidenciar a considerável discrepância de carga horária que possuem. Nelas, a participação da Língua Portuguesa parte de 20% e é majoritariamente de 28% (em 6) nas matrizes consideradas. No caso da Matemática, o ponto de partida também é de 20%, ficando entre 24% e 28% na maioria (em 7).

Sem dúvida, a secundarização do ensino de História e Geografia nos AIEF – atestada pela baixa quantidade de aulas semanais conferida pelas redes municipais pesquisadas a tais componentes curriculares – se explica, em grande medida, pelo recorrente e demasiado foco na Alfabetização nos primeiros anos de escolarização preconizado pelos documentos curriculares de abrangência nacional desde 2010 (Resoluções do CNE n. 4/2010 e n. 7/2010), bem como por programas educacionais específicos relativos ao atingimento de tal finalidade – a exemplo do PNAIC²²¹ – e pelo forço legal decorrente da sua inserção no PNE vigente, cuja meta 5 é emblemática ao estabelecer até o ano de 2024 (final da vigência do Plano) a

²²¹ O PNAIC, promovido pelo Governo Federal, contou com a adesão da SEE/SP e da grande maioria dos municípios paulistas.

centralidade da alfabetização até o 3º ano escolar (correspondente ao final dos 8 anos de idade).

Importante destacar que a centenária rede estadual, desde então, assumiu – e radicalizou – tal foco sobretudo para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, chegando ao ponto de excluir deles os componentes de História e Geografia (e também Ciências) para proporcionar maior primazia ao processo de alfabetização.

Vale registrar, ainda, que o Currículo Paulista, mais recentemente aprovado, também reafirma o foco na alfabetização nos AIEF. Textualmente: “No Currículo Paulista, a alfabetização é central na aprendizagem das crianças, uma vez que supõe um conjunto de habilidades e competências fundantes, que se configuram como andaimes para as aprendizagens posteriores” (SÃO PAULO, 2019, p. 36).

Tal Currículo encontra-se em forte articulação e sintonia com a BNCC de âmbito nacional, que estabelece que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Entretanto, alguns especialistas criticam frontalmente o excessivo foco na alfabetização e correspondente secundarização/desvalorização das demais áreas do conhecimento, dentre elas a História.

Considerando a área de História, em particular, Carvalho (2020, p. 79) também faz a defesa com base em suas pesquisas de que “[...] é possível e necessário trabalhar História com alunos das séries iniciais [...]”. Ainda de acordo com o autor, “[...] é impossível alfabetizar e letrar sem história [...]”.

Ancorada no pensamento de Paulo Freire e concebendo a leitura numa dimensão mais ampliada, para além da tradicional, Selva defende que: “se ‘ler’ é ‘ler o mundo’, não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão da História, da Geografia construídas pelos homens, compreensão das coisas do mundo, das experiências humanas, das relações sociais, de trabalho, de tempo” (GUIMARÃES, 2017, p. 218). Portanto,

[...] não é necessário primeiro alfabetizar a criança (ensinar a ler e escrever no sentido estrito) para depois ensinar História, conforme preconizam alguns educadores, mas, ao contrário, a proposta é alfabetizar ensinando História. Assim, se concebermos o processo de alfabetização no sentido amplo da palavra, como leitura a compreensão do mundo e das palavras, todas as áreas curriculares, incluindo os chamados temas transversais, contribuem e

participam desse processo. Isso, sem dúvida, pressupõe um trabalho interdisciplinar (GUIMARÃES, 2017, p. 220-221).

O forte alinhamento da política educacional local ao foco conferido à alfabetização nos AIEF pelas normativas federal e estadual é expressamente atestado pelos correspondentes Planos Municipais de Educação (PMEs) vigentes no conjunto de municipalidades estudadas, que majoritariamente (em 10 ou 71,4%)²²² fazem menção explícita à primazia atribuída ao processo de alfabetização, expressa na meta 5 dos respectivos PMEs.

Em 9 (64,3%) municípios, a meta refere-se a alfabetizar até o 3º ano: Assis, Cândido Mota, Garça, Lupércio, Maracaí, Marília, Palmital, Platina e Vera Cruz, em forte consonância com o disposto nas Resoluções de 2010 do CNE, no PNAIC e no PNE. Somente 1 (7,1%) município, o de Ourinhos, “recontextualizou” as normativas nacionais concernentes ao foco na alfabetização, propondo alfabetizar os alunos dos AIEF até o 2º ano, o que, inclusive, se coaduna com as disposições posteriores trazidas com a aprovação da vigente BNCC.

Considerações finais

A investigação que se propôs teve como objetivo precípua analisar o espaço-tempo da História na organização curricular dos AIEF das redes municipais integrantes de uma determinada Região Administrativa do interior paulista.

Pela análise acurada das informações curriculares pré e pós BNCC levantadas junto às 14 redes municipais de ensino integrantes da presente investigação, constatou-se positivamente que a História possui na organização curricular delas um espaço-tempo assegurado, desde a sua constituição inicial. Entretanto, o mesmo se revelou exíguo para a consistente abordagem da gama de noções, conceitos e conteúdos específicos do referido componente curricular, o qual figura como uma espécie de “primo pobre” em relação a distribuição das aulas semanais, cujo “teto” máximo não ultrapassa mais do que duas aulas.

Uma das explicações para a secundarização da História na organização curricular dos AIEF reside no demasiado foco conferido à alfabetização, notável e declaradamente privilegiada em detrimento das demais áreas do conhecimento, tanto em tempos de vigência dos PCNs quanto da atual BNCC.

Importantes estudiosos da temática em abordagem (CARVALHO, 2020; GUIMARÃES, 2017) advogam que o ensino de História nos AIEF é tanto possível quanto

²²² Nos demais municípios da Região estudada (4 ou 28,6%), os PMEs não se encontram disponíveis para consulta.

imprescindível. Porém, urge suplantar a histórica e recorrente subvalorização desta área nos currículos de tal segmento escolar, de modo a viabilizar, efetivamente, a plena e sólida formação das crianças de seis até dez anos de idade.

Referências

- ABUD, K. M. Tempo histórico: conceito fundamental para a aprendizagem de história. In: MALATIAN, T. M.; DAVID, C. M. *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: o ensino de história*. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Graduação, 2004. p.19-25.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.2, de 22 de dezembro de 2017. *Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2017.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 2014.
- _____. Resolução CNE/CP n.4, de 13 de julho de 2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, 2010a.
- _____. Resolução CNE/CP n.7, de 14 de dezembro de 2010. *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília: MEC, 2010b.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, J. do P. F. O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a educação para as relações étnico-raciais: reflexões acerca de experiências de enfrentamento do racismo no Brasil. In: BAUMGARTEN, L. (Org.). *História – uma disciplina sob suspeita: reflexões, diálogos e práticas*. Curitiba: CRV, 2020. 103-117.
- CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (Orgs.). *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p.13-39.
- CATELLI JÚNIOR, R. BNCC e a história na educação básica: um pouco mais do mesmo. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (Orgs.). *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p.181-194.
- CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- FRANCO, A. P., SILVA JUNIOR, A. F. DA; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, vol. 25, n.4, 1016–1035. 2018.
- GUIMARÃES, S. É possível Alfabetizar sem “História”? Ou...Como ensinar História alfabetizando? In: GUIMARÃES, S. (Org.). *Ensino fundamental: conteúdo, metodologias e práticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017, p. 209-229.

GUIMARÃES, I. V. O papel formativo da Geografia no ensino fundamental. In: VEIGA, I.P.A.; SILVA, E.F. (Orgs.). *Ensino fundamental: da LDB à BNCC*. Campinas: Papyrus, 2018. P. 249-267.

LASTÓRIA, A. C. Ensino de Geografia, formação de professores e currículo de São Paulo. In: RABELO, K.S.P.; BUENO, M. A. (Orgs.). *Currículo, políticas públicas e ensino de geografia*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015, p. 61-75.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, P.E.D.de. Dilemas do currículo dos anos iniciais de ensino. In: SANTOS, F.L.; GUERRA FILHO, S.A.D. (Org.). *Ensinar história no século XXI: dilemas e perspectivas*. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2019. p. p.83-98.

MONTEIRO, M. I. A formação docente e o ensino de História e Geografia no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. *Rev. Diálogo Educ.* 2017, vol.17, n.54, p.1377-1397.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n. 81*, de 16 de dezembro de 2011. São Paulo: SE, 2011.

_____. Secretaria de Estado de São Paulo. *Currículo Paulista*. São Paulo: SEE, UNDIME, 2019 (Coordenador Estadual SEE-SP: Herbert Gomes da Silva; Coordenador Estadual UNDIME-SP Marinalva Oliveira Amorim Bertacini).

SILVA, T.P. O ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões sobre formação e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v.8, n.15, p. 242-265, jan./jun. 2018.

STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. *Terra Livre*, São Paulo, ano 18, vol. 1, n.18, p.95-114, jan./jun. 2002a.

_____. Alteridade e geografia escolar: uma leitura das práticas curriculares nos primeiros anos do ensino fundamental. *Rev. Geogr. Espacios*, Santiago, vol. 2, n.3, p.57-72. 2002b.

OLIMPÍADA OCHE E O LETRAMENTO HISTÓRICO, UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues²²³

Keile Socorro Leite Felix²²⁴

Resumo

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) espera-se que o aluno ao longo da educação básica apreenda os conhecimentos necessários para sua formação plena e que os possa articular com a sua realidade. Baseado nessa premissa, o presente artigo aborda os resultados da pesquisa realizada com alunos de uma escola pública da rede municipal de

²²³ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, professor da Rede Municipal de Fortaleza. E-mail: geovaniocarlos@gmail.com.

²²⁴ Mestre em História Social pela Universidade Federal do Ceará, professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. E-mail: keilesocorro1983@gmail.com.

ensino de Fortaleza que teve como foco analisar como se encontra a aprendizagem em história na perspectiva do letramento histórico. A pesquisa foi realizada com alunos de 8º ano do ensino fundamental por meio do acompanhamento e orientação de grupo de estudos para a participação na Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE). A estrutura das questões propostas na OCHE está alinhada com o letramento histórico, nesse sentido, buscamos por meio de pesquisa qualitativa compreender o nível de compreensão histórica dos alunos participantes da OCHE através dos itens de cada questão por eles selecionada. Como suporte teórico destaca-se Angela Kleiman (1995); Freire e Macedo, 2011; LEE, 2003; Magda Soares (2012); FREIRE e MACEDO, 2011, dentre outros.

Palavras-chave: Educação histórica; Letramento histórico; Olimpíadas históricas.

Olimpíadas acadêmicas e letramento, um diálogo possível?

A temática de nossa pesquisa parte do interesse em compreender como podemos trabalhar o processo de letramento histórico utilizando o contexto da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE), a primeira olimpíada interdisciplinar realizada no Estado do Ceará, baseada em competições nacionais como a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e a Olimpíada GeoBrasil. A OCHE busca ampliar o conhecimento dos alunos por meio de provas e atividades que relacionem os aspectos ligados à história, geografia, artes, sociologia e filosofia. Tendo cada área abordada pressupostos ligados a suas ciências e saberes de origem.

O letramento, em sua concepção mais geral, ganha espaço nas pesquisas acadêmicas brasileiras entre as décadas de 1980 e 1990. Destacamos, nesse período, os estudos de Kleiman (1995) e Soares (2012), ainda que apresentem perspectivas diferentes desse conceito. Para Angela Kleiman (1995), o letramento está associado aos aspectos sociais da língua escrita; enquanto para Magda Soares (2012) o processo de letramento é resultante da ação de ensino e aprendizagem em leitura e escrita. Ou seja, é o resultado da ação de “letrar-se”, ou o ato de tornar-se letrado.

Para Kleiman (1995), letramento é a ação de saber ler e escrever associado à visão que se tem do mundo à sua volta, por meio de seus códigos, símbolos e por meio da diversidade textual. Esse fenômeno se manifesta por meio da multiplicidade de práticas letradas, sejam elas reconhecidas ou não pela sociedade, o que chamamos de letramentos múltiplos (ROJO e MOURA, 2012). Para Rocha, o letramento histórico:

visa provocar nos alunos, interpretações cada vez mais fundamentadas e elaboradas de aspectos selecionados do passado como narrativas a partir de evidências e a tomada de conhecimento de outras interpretações, já estabelecidas por historiadores (Rocha, 2020, p. 283).

Podemos, assim, pensar letramento histórico como uma associação entre a noção de leitura de mundo e os pressupostos da ciência histórica, ou seja. Um dos conceitos, relacionados a esse contexto que mais nos chama a atenção é o Letramento Histórico, apresentado como um conjunto de competências necessárias para compreensão do passado, por meio de suas fontes (BARCA, 2006). Processo que contribui para o desenvolvimento da consciência histórica (LEE, 2003), que podem ser categorizados desde um nível mais elementar até uma visão ampla das relações sociais em diversas temporalidades.

Porque estudar a OCHE?

A estrutura geral da OCHE assemelha-se a ONHB. Ela é constituída de 4 fases, com as 3 primeiras online e a última presencial. Cada equipe é composta por um professor orientador da área de ciências humanas e três alunos da mesma escola. Às três primeiras fases online são organizadas com questões de múltipla escolha, essas questões possuem 4 itens, sendo um falso com pontuação 0 e três corretas cujas pontuações variam entre 1, 4 e 5. Entre as respostas corretas, a nota 1 representa uma explicação descritiva e pobre em detalhes; já as respostas com pontuação 4 e 5 têm uma maior relação com as fontes apresentadas nas questões. Porém, o item de maior pontuação tem uma resposta mais completa em sua exatidão e riqueza de detalhes. As equipes têm a missão de analisar os itens e buscar identificar a resposta mais completa que vale os 5 pontos.

A troca de diálogo entre os membros das equipes para analisar e responder às questões possibilita a eles compreenderem que podemos construir conhecimento histórico por meio da formação de conceitos e resolução dessa olimpíada acadêmica.

É sobre esse aspecto da prova que centraremos nossa análise. Restringimos nosso olhar às questões referentes à história, tendo em vista que nossos principais referenciais teóricos e metodológicos são desse campo de conhecimento. Para isso, buscaremos associar os dados obtidos por meio da pontuação das provas e das percepções e diálogos com os alunos sobre a matriz dos níveis de consciência histórica, propostos por Jörn Rüsen (1992).

Na matriz proposta por Rüsen (1992) temos quatro estágios que podem ser divididos em: tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite ao sujeito formular pontos de vista históricos por negação de outras posições); genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade). Buscamos,

assim, realizar um processo formativo em que, por meio das provas e fontes, possamos sair de uma perspectiva tradicional para uma crítico-genética.

Para além da prova, destacamos a série de nosso grupo de alunos. Todos, atualmente, estudam em turmas do oitavo ano do ensino fundamental II. Esse é o requisito mínimo para participação da olimpíada e aponta o conjunto de participantes mais jovens da competição que recebem inscritos do ensino médio e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tentamos demonstrar aos alunos dos anos finais do ensino fundamental II que podemos alcançar um nível desejado de consciência histórica, construída por meio de linguagens e fontes relacionadas ao processo de letramento histórico.

Para isso, trabalhamos com as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais níveis de consciência histórica podem alcançar os alunos dos anos finais do ensino fundamental II por meio de atividades ligadas às olimpíadas acadêmicas?
- Como a leitura dos alunos sobre as fontes históricas pode ser determinante na forma como compreendem e explicam os processos históricos estudados?
- De que maneira as práticas de letramento podem dialogar com o conceito de letramento histórico na educação básica?

Nossa hipótese está centrada em entender se a participação nas atividades de estudo e na realização de etapas da OCHE pode proporcionar aos alunos uma visão mais ampla em relação à leitura de fontes históricas, conseguindo assim um maior nível de consciência histórica.

Para entendermos melhor os aportes que norteiam nossa ideia, dividimos nossa literatura de referência em três categorias que serão apresentadas a seguir: Letramento, Letramento Histórico e Consciência Histórica.

Aportes teóricos

Letramento

O conceito de letramento, em português, assim explica Magda Soares (2012), deriva diretamente da palavra inglesa *Literacy*, que designa o estado daquele que aprende a ler e escrever, designando assim a condição de ser letrado.

Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o

indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – **alfabetizar-se**, deixar de ser **analfabeto**, tornar-se **alfabetizado**, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2012, pp. 17, 18, grifo do autor).

Buscando ampliar as percepções sobre o letramento, procuramos discutir a relação entre oralidade e escrita (FRANCHI, 2012), no que concerne à interpretação e explicação de textos e outras linguagens realizadas por alunos no processo de aprendizagem. Esse processo está relacionado ao desenvolvimento natural e psicológico da criança. Ainda que a autora apresente seus pressupostos de compreensão do processo de alfabetização, esse processo perpassa as condições de letramento.

O aprendizado da escrita e da leitura tem que orientar-se sempre para o que seja ler e escrever e nenhum processo ou método de alfabetização será eficaz se retirar de perspectiva o valor da escrita e da leitura na prática social contemporânea (FRANCHI, 2012, p.104).

Partindo da fala para a escrita, a construção do conhecimento da criança vai se desenvolvendo de acordo com os estágios de aprendizagem. Tendo como base a realidade da criança, a autora propõe que esse processo faça uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, ou seja, no processo de letramento.

Buscando dialogar com as escolhas metodológicas, trabalharemos a ideia de leitura de mundo e leitura da palavra em Paulo Freire e Donaldo Macedo. Associaremos esses conceitos ao de palavras geradoras (FREIRE e MACEDO, 2011). Tendo em vista que associamos essa bibliografia ao processo de construção do conhecimento coletivo entre os alunos. Essa bibliografia nos permite refletir sobre a relação dos saberes que os alunos detêm e o conhecimento da palavra escrita. Nesse princípio, os alunos podem adotar uma postura crítica, mostrando o que constitui sua consciência na sociedade. Isso por meio de sua relação com o ambiente coletivo, sendo um ato não individualizado, mas social, econômico, político e educacional.

A alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura. Parece-me fundamental, porém, na prática educativa, que os educadores não apenas reconheçam a natureza cultural do *quefazer*, mas também desafiem os educandos a fazer o mesmo reconhecimento (FREIRE e MACEDO, 2011, p. 85, grifo do autor).

Como educadores, precisamos mediar o acesso dos alunos a uma percepção de mundo mais ampla, através de diversos elementos. Para Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 13) e essa relação se torna indissociável no processo de letramento.

Um outro conceito que consideramos de bastante relevância em Paulo Freire é o de “tema gerador”, diretamente ligada ao que o autor chamava de círculos de cultura, em que se buscava uma formação dialogada, que relacionava a vida em sociedade com as dimensões que englobam as percepções política, ética, ontológica, entre outras. Podemos defini-los:

Os temas geradores, substantivados pelas “palavras geradoras”, não são signos gráficos com sentidos definidos; sempre serão, mimeticamente, tocados pelas percepções de um corpo pensante, interpretante, amoroso, histórico, “contagioso” e prenhe de incompletudes e faltas (STRECK *et al.*, 2010, p. 639).

Damos atenção a esse conceito, pois percebemos que fontes históricas podem ser objetos geradores e provocadores de problematizações. Isso é proposto por Régis Lopes através do uso de “objetos geradores” (RAMOS, 2004). Pautado em uma educação museológica, sua análise mostra a potencialidade do objeto na conquista do letramento, algo que, nesse contexto, se processa nas reflexões históricas em torno de uma fonte.

Esse dispositivo é fundamental para que os alunos que, ao se deparar com uma fonte histórica, possam questioná-la e produzir seu próprio comentário sobre o fato histórico. Relacionando com suas vivências e percepções sociais. Traçando explicações com uma riqueza maior de detalhes.

Letramento Histórico

Esse conceito é constituído sob uma perspectiva de se perceber o ensino de história conhecida como “educação histórica”. Esse campo do conhecimento tem se desenvolvido desde a década de 1970 em países como Inglaterra, Portugal, Espanha, Estados Unidos, Canadá e tem ganhado uma atenção especial por pesquisadores brasileiros nos últimos anos (GERMINARI, 2011). Aqui temos um diálogo direto com a teoria da história e a didática da história. Campos do conhecimento que discutem tanto os aspectos teóricos e metodológicos desse saber, quanto a sua função na sociedade (RÜSEN, 2015). Um espaço importante para a divulgação do conhecimento histórico é a escola.

De tradição ibérica, esse termo deriva do que os portugueses chamam de “*literacia histórica*” assim como definido por Isabel Barca (2006). Para a pensadora, o ato de ler não

está ligado apenas a competências de leitura e compreensão linguística, mas sim a leitura de mundo e a abrangência da vida em seus múltiplos aspectos. Barca também insere essa categoria a outros modelos de letramento como, por exemplo, o letramento científico ou matemático. Dessa forma, letramento se configura como o:

conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado – surge associada à proposta de desenvolvimento da consciência histórica [...]. Esta necessidade de orientação temporal exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global), e a consideração de pontos de vista diversificados, apresentados quer por historiadores quer por outras fontes para a História. (BARCA, 2006, p. 93).

Na história, a aprendizagem é mediada pela leitura contextualizada do passado, sendo esse processo mediado por fontes. Sendo assim, a leitura do passado, no contexto de ensino, acontece quando o aluno, provocado por um questionamento, ou por uma problematização, consegue traçar interpretações do passado, desenvolvendo, além do conhecimento sobre o tema, a capacidade de raciocinar, comparando informações e criando suas próprias conclusões sobre o contexto estudado.

Peter Lee (2016) contribui para os debates e definições do conceito, o compreendendo como um processo que potencializa a visão de mundo de crianças e adultos, colaborando para que os sujeitos abandonem um modo de pensamento histórico pautado no presente instantâneo. Compreendendo, assim, a literacia histórica,

como um aprendizado de uma compreensão disciplinar da história, como a aquisição das disposições que derivam e impulsionam essa compreensão histórica e como o desenvolvimento de uma imagem do passado, que permite que os alunos se orientem no tempo (LEE, 2016, pp. 107-108).

Trata-se de traçar uma interconexão entre as diferentes temporalidades, por meio de leituras possíveis, mediadas por fontes históricas. Também, de um mecanismo de se tornar público o conhecimento histórico, já que nesse processo, a leitura e interpretação do passado não reside apenas no historiador, mas no sujeito que reflete a história.

A aprendizagem histórica passa pela noção de compreensão histórica e tem relação com a forma como entendemos o passado. Para Lee (2006), na literacia histórica temos as competências que permitem a compreensão do passado pela forma histórica de ler o tempo, sendo necessário o domínio de aspectos epistemológicos da ciência histórica, como o saber coletar, ler e entender um conjunto plural de fontes do passado.

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas

próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante” [...]. Isso sugere que os alunos devem entender, por exemplo:

- como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência;
- que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais e que a explicação de ações requer a reconstrução das crenças do agente sobre a situação, valores e intenções relevantes [...]
- que as considerações históricas não são cópias do passado, mas todavia podem ser avaliadas como respostas para questões em termos (ao menos) do âmbito do documento que elas explicam, seus poderes explicativos e sua congruência com outros conhecimentos (LEE, 2006. p. 136).

Colaborando com esse debate e sendo uma importante referência brasileira sobre o conceito, Maria Auxiliadora Schmidt (2009), apoiada em Peter Lee, entende que, por meio da literacia histórica, podemos encontrar a construção de sujeitos “historicamente letrados”, capazes de:

- ter uma imagem do passado que lhes permita orientarem-se no a qual exige o domínio de determinados conteúdos históricos ou uma compreensão substantiva coerente do passado;
- um conhecimento de como desenvolver uma explicação e narrativa do passado, o que pressupõe o domínio de ideias substantivas e de ideias de segunda ordem que colaborem para organizar o passado, fazendo com que conhecimento do passado possível (SCHMIDT, 2009, pp. 17-18).

O que se busca são alunos capazes de atribuir sentido ao passado e adquirir conhecimento por meio dele. Isso associado a capacidade de mobilizar esse saber, dando-o utilidade em sua vida social. Assim, utilizamos essa categoria para representar os usos sociais em torno do conhecimento histórico mediado por meio de fontes e as competências necessárias para realizar a leitura do passado. Integrando, desse modo, os dois conceitos aqui apresentados.

Consciência histórica

A consciência histórica é o fio condutor do letramento histórico, pois busca relacionar a leitura de fontes e a interpretação traçada de processos históricos a forma como nossos alunos podem compreender e explicar diferentes temporalidades. Trata-se de um pensamento no qual há uma indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Aqui relacionamos um outro campo do conhecimento que é a didática da história (RÜSEN, 2015), em uma de suas categorias. O

autor defende que toda percepção da história, por mais simples que seja, revela o nível de consciência histórica do sujeito. Mesmo sendo um pensador do campo da teoria da história (RÜSEN,1992). Destaca que essa ciência tem um espaço de diálogo, que é a escola e a sua relação com o ensino da história (SHIMIDT *et al.*, 2010). Então, esse modelo de aprendizagem está vinculado aos usos públicos da história e à tentativa de mensurar o nível de consciência histórica dos sujeitos.

Para Jörn Rüsen a consciência histórica pode ser definida como uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história (MARERA e SOUZA, 2013, p. 1070).

Trata-se das operações mentais das quais os homens explicam suas experiências da evolução temporal no seu mundo (RÜSEN, 2010). Esse processo de consciência se torna importante, pois revela como pensamos e vivemos a história e como podemos criar diferentes versões de um mesmo fato. Ele categoriza a consciência histórica em quatro tipos²²⁵

Quadro 1 – Tipos de consciência histórica

Tradicional:	Exemplar:	Crítica:	Genética:
O tempo histórico é concebido como uma continuidade dos modelos de vida e cultura do passado.	As experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança no tempo e na conduta humana.	Produz pontos de vista históricos, por negação de outras posições antagônicas.	Explicações em diferentes pontos de vista podem ser aceitos já que se articulam em uma ampla perspectiva temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade.

Fonte: Rüsen (1992).

Cada tipo representa uma forma de se pensar a história e pode contribuir para que o professor, por meio da reflexão e do uso de fontes, possa compreender como seu aluno

²²⁵ Essa tipologia é revisada por Rüsen em obras mais recentes. No livro Teoria da História: uma teoria da história como ciência (2015), apresenta o tipo crítico como um elemento presente na transição das dos tipos tradicional, exemplar e genético. A crítica assim seria uma ponte que levaria o sujeito a um modo de pensamento mais complexo e reflexivo, idealizando o tipo genético como o que apresenta uma visão histórica pautada no diálogo e interpretações de fontes de forma mais complexa e bem elaborada.

raciocina historicamente. Busca-se alcançar o nível de consciência histórica crítico-genética, alcançado quando o sujeito consegue interpretar diferentes explicações e a traça por meio de argumentos que visam perceber o tempo estudado de uma forma mais ampla. Não se trata de um processo composto por etapas lineares, pelo contrário, são diferentes formas de se pensar a história, partindo de uma percepção simples para compreensões mais complexas.

Sobre a forma como a história é pensada, repensada e ensinada, contamos com a contribuição de Keith Jenkins, no que diz respeito à discussão do conceito de história, didática da história e sobre como o conhecimento histórico é construído e ensinado, tendo como foco a relação entre a história e o passado.

Graças a possibilidade de ver as coisas em retrospecto, nós de certa maneira sabemos mais sobre o passado do que as pessoas que viveram lá. Ao traduzir o passado em termos modernos e usar conhecimentos que talvez não estivessem disponíveis antes, o historiador descobre não só o que foi esquecido sobre o passado, mas também "reconstitui" coisas que, antes, nunca estiveram constituídas como tal (JENKINS, 2013, p. 34).

No processo de ensino, esse conhecimento, construído na ciência histórica e divulgado na escola, contribui para a construção da percepção do passado pelos alunos por meio das evidências históricas, processo de compreensão dos diferentes níveis da narrativa histórica. Assim, podemos relacionar a questão, ou conteúdo estudado, com as fontes utilizadas, entendendo estas como evidências advindas do passado e correlacionadas com o presente.

É fácil ver que, numa sociedade aberta os professores de história estão convencidos de que a educação histórica deve assegurar a compreensão do aluno de que o conhecimento do passado assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás, que isso reconstruído com base na evidência, não sendo uma simples cópia do passado (ASHBY, 2003, p. 41).

Outra importante referência sobre essa categoria é o trabalho de Luis Fernando Cerri (2011). Sua análise nos ajuda a compreender a necessidade de se construir uma consciência histórica pautada nas evidências deixadas pelo passado e interpretadas no presente, sendo o ensino de história o principal meio de construção dessa consciência.

Ele compreende a consciência histórica como uma estrutura de pensamento, capaz de produzir reflexão sobre as definições de identidade, coletiva e individual, de memória e da função social que esse saber pode exercer na sociedade. Dessa forma, reforça a ideia de Jörn Rüsen, sobre a função social da história, compreendendo a necessidade de divulgação desta. Ainda que entenda que a escola não é um espaço de reprodução do conhecimento histórico acadêmico.

A ideia de consciência histórica reforça a tese de que a história na escola é um tipo de conhecimento histórico qualitativamente diferente daquele conhecimento produzido pelos especialistas acadêmicos, e, mais que isso, são ambos apenas parcelas do grande movimento social que é pensar historicamente, e não a forma de fazê-lo. Reforça-se, em consequência, a recusa de um modelo em que o conhecimento histórico produzido academicamente tem na escola e nos meios de divulgação científica uma correia de transmissão e simplificação de seus enunciados (CERRI, 2001, p. 108).

Precisamos compreender que o conhecimento histórico se relaciona com o conhecimento escolar. Não sendo a escola um local de reprodução do saber acadêmico, mas um espaço de diálogo entre eles. A intenção aqui não é transformar os alunos do ensino fundamental em “pequenos historiadores”, mas sim desenvolver a capacidade de relacionar fontes em contextos históricos, para que sejam capazes de entender a dinâmica do processo histórico por suas evidências.

O caminho para a prática

Apresentamos uma abordagem qualitativa, sendo proposta uma análise exploratória descritiva. Utilizamos uma observação não estruturada, recolhendo e registrando, sem que o pesquisador utilize, necessariamente, meios técnicos especiais (RAMPAZZO, 2005). Sendo, então, esse tipo de pesquisa a condição básica de qualquer pesquisa, auxiliando o pesquisador em delimitar o objeto de pesquisa, seus objetivos e hipóteses a serem testadas (CIRIBELLI, 2003).

Em nossa pesquisa, essa classificação metodológica também se caracteriza como uma ideia que surge com os rumores da criação da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE). Dessa forma, o procedimento de investigação teve que ser associado à construção de um projeto de intervenção juntamente com a escola. Como não sabíamos ao certo a forma como a olimpíada se organizaria, fomos construindo a observação e coleta dos dados de acordo com o desenvolvimento das etapas. Após os achados preliminares, objetivamos uma pesquisa do tipo descritiva. Esse tipo de pesquisa busca uma análise pautada na observação, registro, análise e correlação dos fatos ligados ao acontecimento estudado (RAMPAZZO, 2005).

Esses dados foram *serão (retirar)* coletados por meio de um grupo focal, organizado de acordo com o número de alunos presentes no projeto da olimpíada. Esse procedimento investigativo se propõe a coletar os dados dando ênfase não na pessoa, mas nos indivíduos

como um componente de um grupo (GUIMARÃES, 2006). Buscamos aqui observar e refletir sobre as reações que os membros do grupo têm em relação às questões postas no processo investigativo. Buscamos, por meio desse procedimento, refletir tanto sobre a construção do processo, quanto ao modo de assimilação e evolução de pensamento histórico dos alunos ligados ao projeto de formação para a OCHE.

Nossa pesquisa aconteceu em uma escola da Rede Municipal de Fortaleza (CE). No contexto do surgimento da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE), realizamos o convite para os alunos dos oitavos anos do ensino fundamental II. Ela foi realizada durante o “Clube de Aprendizagem”, que funciona nas escolas municipais como quinto tempo de aula. A escolha dos alunos que participaram da pesquisa foi feita através da adesão ao projeto de preparação para as olimpíadas.

Durante o processo de inscrição, dos sete alunos do projeto, conseguimos inscrever apenas quatro, compondo apenas uma equipe de três alunos²²⁶, o que foi um fator de atenção, tendo em vista a participação dos demais membros do projeto. Assim, optamos pela preservação do grupo focal, determinando que todos os participantes, inscritos ou não, respondessem às questões. Desta forma, tivemos a condição de observar como o grupo discutia e dialogava com cada questão, sentindo as dificuldades e percebendo como os alunos constituíam suas pesquisas para resolução da prova.

No último estágio da pesquisa, analisamos os resultados obtidos durante a olimpíada, investigando o quanto o processo de formação contribuiu para a construção do conhecimento histórico dos alunos participantes e focalizando diretamente as questões ligadas ao conhecimento histórico.

Buscamos validar esses dados por uma amostragem coletiva, procurando relacionar o nível de aprendizagem obtido pelo grupo em relação à aprendizagem individual, por meio de testes individuais para cada aluno. Como banco de questões, utilizamos as provas da Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB). Sendo a estrutura de questões a mesma utilizada na OCHE, utilizando a pontuação das questões (0 – 1 – 4 – 5)²²⁷.

Quais dados foram obtidos com a participação na OCHE?

²²⁶ Como os grupos só poderiam ser inscritos em trios, um dos alunos que conseguimos cadastrar na olimpíada não conseguiu ter sua participação efetivada oficialmente. Mas o mesmo continuou participando no grupo focal.

²²⁷ Assim como já explicamos no tópico “Porque estudar a OCHE?”, nesse trabalho avaliamos, de forma mais ampla, as questões referentes a temática históricas na primeira fase.

Tendo participado da primeira fase, os alunos se reuniam aos sábados na escola para a resolução das questões e envio da prova. Cada questão era debatida por todo o grupo focal. Nosso olhar aqui se pauta na leitura de fontes históricas e no letramento histórico. Para demonstração geral.

Constatamos que 50% das questões obtiveram êxito em indicar o item que valia cinco como o mais correto, 25% corresponderam a segunda mais assertiva, que valia quatro, e 12,5% corresponderam às questões que valiam apenas um ponto e zero. Ter duas questões com as notas mais baixas acenou para o processo que vivíamos.

É certo que esse processo, por ser trabalhado em um curto espaço de tempo, poderia sofrer com o desnivelamento dos alunos, tendo em vista que o processo de letramento histórico perpassa pela aquisição de habilidades em relação à leitura de fontes, assim como indica Isabel Barca (2006). Porém, precisamos destacar que todos os itens, respondidos na semana ou nos encontros de sábado, eram debatidos amplamente entre os participantes e o professor buscava ao máximo não interferir na decisão dos alunos. Não nos interessava a promoção de fase sem que houvesse um crescimento pedagógico nos alunos.

O espaço de resolução também não era o mais ideal, pois ficamos, nas duas primeiras fases, na secretaria da escola, onde havia computadores conectados à internet. Entre as oscilações da rede e as pesquisas nos celulares, conseguimos obter na primeira fase a nota de 78,666667, o que nos garantiu avançar para a segunda fase. Ambas as fases contaram com quinze questões. Como o gabarito só foi divulgado após a etapa final da olimpíada, só após esse momento pudemos ter uma real dimensão sobre a pontuação.

A nota da segunda etapa foi 233,333334. Sendo o somatório das duas fases e tendo a segunda etapa um peso dois, percebemos que o nosso rendimento isolado nessa etapa foi em torno de 75,2. Nota próxima do rendimento da segunda fase e justificada com uma margem de acertos entre cinco e quatro, mais equilibrada do que a fase anterior. Sendo que contamos com mais questões ligadas, principalmente, à geografia física. O que gerou um período maior de debate para suas resoluções.

Destacamos também que o caráter interdisciplinar foi respeitado, ainda que não tivéssemos a interferência de outros professores nesse processo. Sendo professor de área específica de história, devo reconhecer que o suporte teórico para as outras áreas foram limitadas. Porém, durante essas duas fases mantivemos um nível de participação e de resolução que possibilitou chegar à última fase online.

Por mais que os debates fossem acalorados, esbarramos na 3ª fase online na limitação de escrita dos alunos, ainda em formação fundamental, pois foi solicitado a confecção de uma produção em formato de folder e toda a equipe desconhecia esse tipo de texto e, também, no fato da escola não possuir um computador com um programa adequado para esse tipo de produção. Mesmo sendo a atividade mais trabalhosa, conseguimos enviar o que foi solicitado na terceira fase e obtivemos um percentual geral de 500,213334. O que não foi capaz de nos levar para a final da olimpíada.

Ainda assim, em uma escola regular da Prefeitura de Fortaleza, com o trabalho de menos de dois meses com alunos do oitavo ano, participando e competindo com alunos de escolas públicas e privadas, sendo estas de tempo integral, profissionalizantes e institutos federais, conseguimos chegar a uma fase da competição não idealizada no início da pesquisa, uma vez que estipulamos a participação pelo menos na primeira fase.

Apontamos como motivo para o sucesso desse experimento a participação por adesão ao projeto preparatório, a capacidade dos alunos em assimilar as habilidades de compreensão com as fontes, exercendo, assim, um processo de letramento histórico, capaz de ser comprovado por meio da resolução das questões já apresentadas.

A participação evidencia que esse processo de maturação do pensar histórico nos alunos ainda precisa ser trabalhado, tendo em vista o quantitativo de 25% das respostas, na primeira fase, não estarem entre as pontuações mais altas. Mas acreditamos que, assim como defende Rüsen (2006), a história deve cumprir a sua função social e deve ser um conhecimento capaz de chegar nos sujeitos. Portanto, buscamos propiciar não apenas uma formação para a participação de um evento acadêmico, mas a construção de um saber histórico consistente e que expanda a visão que os alunos têm sobre o mundo e a sociedade.

Relacionamos, em nossa pesquisa, esse processo de transformação à leitura de fontes. Na verdade, as fontes funcionam como o instrumento que promove a reflexão histórica. É por meio dela que novos níveis de consciência histórica são alcançados. Para isso, propomos a cada encontro a compreensão de diversas fontes históricas.

Nossa pesquisa evidenciou que as questões e atividades propostas na OCHE têm por premissa possibilitar aos alunos o letramento histórico se utilizando dos elementos presentes na educação histórica para a construção do conhecimento. Isso por meio do conhecimento mediado por uma diversidade de fontes históricas.

Analisando as discussões dos alunos durante os encontros de estudos e as respostas escolhidas para as questões percebemos que ainda temos um caminho a percorrer na busca do

ensino de história ser trabalhado desde a educação infantil na proposta do letramento histórico, com os professores fortalecendo junto aos alunos o estudo e a compreensão de categorias como tempo, cotidiano, narrativa, causalidade e multicausalidade, dentre outros, respeitando sua faixa etária e de aprendizagem, mas dentro de uma dimensão crítica e dos processos sociais, evitando-se, assim o ensino de uma história linear e tradicional.

No entanto, ressaltamos que a participação desses alunos na Olimpíada foi salutar, pois eles perceberam. Foi possível entender que diferentes linguagens podem ser utilizadas para descrever fenômenos históricos do passado e esse tempo pode ser entendido por seus próprios elementos, diminuindo assim o pensamento anacrônico na sala de aula. Ainda conseguimos constituir um pensar histórico capaz de confrontar fontes e criar conclusões por meio das evidências estudadas.

Claro que encontramos diversas limitações, tanto na proposta quanto no processo de execução. Como o pouco espaço que as escolas regulares têm para o desenvolvimento de projetos acadêmicos ou a falta de recursos tecnológicos, já que tratamos de uma competição de caráter virtual em três das suas quatro fases. Entendemos também que essa pesquisa, por ser preliminar, precisa de prosseguimento, já que temos outros caminhos para seguir, como a investigação da participação desses alunos na ONHB ou o cruzamento desses dados com a segunda edição da OCHE. Contudo, o que podemos constatar é que o processo de preparação e participação nessa competição elevou o nível de percepção histórica dos alunos, o que ficou evidenciado na resolução das questões e na classificação para fases avançadas. Esperamos que o trabalho de letramento histórico realizado junto a esses alunos durante esse período, os possibilitem o desenvolvimento e fortalecimento da análise e pensamento crítico para resolver demandas complexas da vida cotidiana e o pleno exercício da cidadania.

Referências

- ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe, p. 01-20, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602006000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2019.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, [. p. 93-112, mar. 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545/4059>>. Acesso em: 27 out. 2019.
- CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, PR, v. 6, n.2, p. 93-112, 2001.

Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>>. Acesso em: 06. feb. 2020.

- _____. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CIRIBELLI, Marilda Corrêa. **Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDI, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, pp. 149 - 164.
- JENKINS, Keith. **A história repensada**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, p. p. 131-150, mar. 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>>. Acesso em: 27 out. 2019.
- KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004.
- RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- ROCHA, Helenice. *Letramento(s) histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história*. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 13, nº 2, jul-dez 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1061/pdf>. Acessado em 30 de agosto de 2022.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendiaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n. 7, p. 27-36. oct. 1992.
- _____. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.
- _____. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- SCHMIDT, M. A. M. DOS S. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, v. 14, n. 1, p. 203-213, 18 nov. 2009.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; REZENDE, Estevão. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LITERATURA COMO FONTE HISTÓRICA: A perspectiva de estudantes da licenciatura em História

Solange Maria do Nascimento²²⁸

Resumo

Apresento, neste artigo, um debate sobre Literatura e aprendizagem histórica. O objetivo é investigar a concepção de aprendizagem histórica de futuros professores de História. A investigação foi elaborada por meio de um instrumento aplicado a vinte e cinco jovens estudantes da Universidade Federal do Paraná e no foco da discussão estão as narrativas de ficção histórica e suas potencialidades como fonte histórica. A análise das narrativas resultantes do instrumento confirma a importância de um entrelaçamento entre teoria e prática no processo de formação inicial de professores.

Palavras-chave: Literatura; Educação Histórica; Formação inicial de professores.

Introdução

A discussão apresentada aqui está relacionada à aplicação de um instrumento de investigação durante a prática de docência²²⁹ na disciplina Prática de docência I em História do curso de Licenciatura em História. A aplicação do instrumento ofereceu uma excelente oportunidade para investigar as ideias de estudantes em formação inicial sobre a construção de suas concepções acerca da possibilidade da aprendizagem histórica a partir de narrativas de ficção literária.

Em outubro de 2018 apresentei alguns pontos da pesquisa em desenvolvimento, para os jovens estudantes de licenciatura em História, destacando as possibilidades de aproximação entre Literatura e História no processo de aprendizagem histórica. Entre eles os conceitos de: narrativa histórica, narrativa literária, fonte e evidência histórica. Essa atividade foi desenvolvida a partir da metodologia de aula expositiva.

²²⁸ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal do Paraná – UFPR; Professora de Educação Básica na rede pública do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED; Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (lapeduh.wordpress.com). e-mail solangenascimento1709@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8701-6141>.

²²⁹ A Prática de docência é uma atividade obrigatória para os estudantes de Pós-Graduação que recebem bolsa da CAPES-PROEX. Como parte dessa atividade o estudante deve acompanhar por dois semestres, num total de 90 horas aula, um professor da graduação e produzir relatórios referentes às atividades elaboradas e produzidas durante o período.

Em seguida procedeu-se a realização de uma prática de leitura e de discussão sobre as narrativas lidas, buscando aproximações entre os conceitos da História e da Literatura. Neste momento a metodologia utilizada foi a de debate e explicações orais objetivando a interpretação das narrativas literárias lidas. O próximo ponto foi apresentar questões para os jovens acadêmicos e estes deveriam refletir sobre:

1. Você já aprendeu ou compreendeu fatos históricos a partir da leitura de textos literários? Como? Em que circunstâncias?
2. Você identifica algum elemento histórico na obra em estudo? Qual ou quais?
3. Levando em consideração tanto as funções da literatura na perspectiva de Candido quanto às competências da consciência histórica e da narrativa defendidas por Rüsen elabore perguntas que estimulem a ida do aluno ao passado e a relação com a fonte como evidência histórica.

Essa experiência foi reveladora uma vez que vinte cinco estudantes do curso de Licenciatura em História responderam de forma positiva, ou seja, afirmando que a leitura de textos literários já provocou ou incentivou o aprendizado de conteúdos históricos. De um modo geral a prática de docência proporcionou ampliação de questões sobre a licenciatura, à postura dos jovens estudantes diante de obras literárias e a importância de um entrelaçamento entre teoria e prática.

Narrativa Histórica e Narrativa Literária

Para Rüsen o conceito de narratividade nasceu de uma necessidade não suprida pelo paradigma da explicação racional regida por leis gerais, oriundas da ciência da Matemática. Esse modelo de investigação e validação científica, contudo, não se aplica à ciência da História porque não é possível comprovar como se manifestam as “operações cognitivas básicas do pensamento histórico” a partir de leis gerais. Importante ressaltar que a narrativa histórica é uma explicação que se elabora com argumentação racional. Mas nem toda narrativa que trata do passado é histórica. Para o filósofo alemão,

A especificidade da narrativa histórica está em que os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado. Além disso, sua coesão interna é concebida como uma representação da evolução temporal vinculada à experiência como significativa para o auto-entendimento e para a orientação dos sujeitos, dos narradores. Com ela, os processos temporais atuais da vida prática dos narradores podem ser entendidos. Para a narrativa histórica é decisivo, por

consequente, que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história”. (RÜSEN, 2001, p. 155).

Na constituição da narrativa histórica, segundo Rüsen (2010), é possível identificar três dimensões do saber histórico, são elas: a experiência, a interpretação e a orientação.

a) a experiência de ir ao passado e procurar novas formas de ver e compreender o passado respeitando-o em sua especificidade favorece o aprendizado da História, isto porque “a experiência histórica é, pois, fundamentalmente, experiência da diferença e da mudança no tempo”, essa experiência da diferença temporal pode ser observada, por exemplo, em uma construção antiga de uma determinada cidade. Perceber essa diferença e a coexistência de construções antigas e modernas não é o suficiente para produzir a experiência histórica e, por consequência o aprendizado histórico. Para atingir este objetivo é preciso que o homem enfrente um problema de orientação temporal. Este deve impulsioná-lo a olhar para o passado e ao virar-se para contemplar o passado tenha condições de relacionar a situação-problema com o presente e desta forma transformá-lo de modo consciente em orientação para sua vida prática. Esse processo proporcionado pela experiência conduz, ainda segundo Jörn Rüsen (2010) ao aprendizado histórico, uma vez que o “sujeito transcende seus próprios limites e os saberes históricos que lhe são dados e põe-se a busca de novas experiências históricas”.

Nesse movimento, ele agrega a si novas dimensões da experiência histórica, correspondentes a seus próprios interesses, aspirações e esperanças. O sujeito desenvolve um sentido para a alteridade temporal e para os processos temporais, que o conduz do outro experimentado ao eu vivenciado, tornando esse eu muito mais consciente e conferindo-lhe uma dinâmica temporal interna muito mais elaborada (RÜSEN, 2010, p.113).

Sob este aspecto o homem tem condições de perceber conscientemente que no ontem havia outra forma de viver proporcionada por condições de vida diferentes das de hoje. As demandas da vida prática tornam o passado e o presente com especificidades distintas e isso implica no modo de agir e reagir do homem em seu tempo.

b) a interpretação na forma como Rüsen (2010) apresenta “trata-se da capacidade, de todos os que têm interesse na história, de transpor sua contemporaneidade para os novos pontos de vista e novas perspectivas, nas quais e com as quais podem fazer e interpretar as experiências históricas”. Mas como isso é possível? Ao desenvolver a competência da experiência e do aprendizado histórico aprimora-se a competência da interpretação, uma vez

visitado o passado e sido exposto a uma situação que aflore a competência da experiência há uma transformação do saber que provoca uma nova forma de interpretar o passado.

Os processos interpretativos são demonstráveis por meio do modo de ver e observar as coisas e situações aproximando-se da teoria da consciência histórica. Contudo, nem sempre são teorizáveis são, de acordo com Rüsen, modelos de interpretação que decidem o que é essencialmente “histórico” na experiência e no saber históricos, em que consiste seu estatuto temporal peculiar, a partir do qual o que é especificamente histórico se torna o conteúdo das histórias”. O desempenho no processo de aprendizagem histórica do sujeito é modificado na mesma proporção que sua competência interpretativa lhe permite organizar o seu próprio saber, e sobre isto Rüsen diz:

Os modelos de interpretação, utilizados no processamento da experiência e na organização do saber, põem-se em movimento, tornam-se flexíveis, expandem-se e diferenciam-se, enfim, tornam-se conscientemente refletidos e argumentativamente utilizáveis. Em seu movimento em direção a uma maior complexidade, esses modelos se modificam também qualitativamente. Os modelos tradicionais de interpretação tornam-se exemplares, os exemplares, críticos, e os críticos, genéticos. Aumentos qualitativos das possibilidades de interpretação são demonstráveis igualmente no interior dessas formas básicas da constituição histórica de sentido (RÜSEN, 2010, pp. 114-115).

Então, interpretação histórica é a competência que permite a partir de experiências de ida ao passado para resolver uma questão prática da vida no presente. Dessa forma, o sujeito modificar-se porque interpreta, compreende e respeita a alteridade do passado.

c) a orientação é a competência que tem como função ordenar o que o homem aprendeu e organizar este aprendizado em prol de sua vida prática percebendo as modificações temporais e as sofridas pela humanidade e pelo mundo em que vive. A competência da orientação está estreitamente relacionada às outras duas competências da experiência e da interpretação, pois a partir do aprendizado histórico proporcionado pela experiência, a compreensão e internalização de que compreender e respeitar o passado é uma forma de entender acontecimentos no presente e projetar formas de modificação para o futuro. A orientação vai permitir ao homem estabelecer as relações possíveis entre as experiências com a temporalidade e os modelos interpretativos e assumir um posicionamento frente às questões de sua vida prática, nas palavras de Rüsen,

A competência histórica de orientação é a capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação, prenes de experiência e saber, com seu próprio presente e com sua própria vida, de utilizá-los para refletir

e firmar posição própria na vida concreta no presente (RÜSEN, 2010, p. 116).

O processo de aprendizagem histórica a partir das competências desenvolvidas modifica estruturalmente os quadros de orientação preestabelecidos e ampliando os elementos de historicização, desta forma melhora qualitativamente a capacidade de perceber o mundo e a si próprio. Essa evolução no aprender torna o aprendizado de História meta-competência do aprender.

Essa discussão, a partir do pensamento de Jörn Rüsen, permite ao professor refletir sobre o modo como as narrativas históricas se constituem e, compreender sua afirmação de que “consciência histórica mistura o ‘ser’ e ‘dever’” ao trabalhar com as diferentes possibilidades de tomada de atitude diante de um fato da vida prática Rüsen, (2010) afirma que se a narrativa for significativa, isto é, trazer elementos que atendam a necessidade do sujeito naquele momento, e faça referência a acontecimentos no passado, que possam de alguma forma ser compreendidos no presente como uma experiência vivida e confirmam “uma perspectiva de futuro a essa atividade atual”. Seguindo esses pressupostos é possível afirmar a narrativa confere e atribui significado para a consciência histórica, manifestando a consciência ética e moral. Ou seja, diante de um fato da vida prática o homem recorre às experiências vividas e a partir do modo como são narradas, contadas, trazidas ao presente essas experiências irão subsidiar a tomada de decisão do homem com base nos conceitos de ética e moral suscitados pela narrativa histórica. Portanto, a narrativa histórica constitui o sentido da experiência do tempo, pois está presa à memória, sendo assim é possível afirmar que o homem busca em fontes escritas ou lembranças compreender o passado. Seguindo os pressupostos de Rüsen (2001) a elaboração da narrativa histórica constitui a consciência histórica e se efetiva sempre a partir de uma experiência no tempo e esta experiência desencadeia operações mentais que possibilitam o registro em forma de narrativa histórica. Essa narrativa por sua vez dá sentido à experiência no tempo.

Enquanto a narrativa histórica dá sentido à experiência no tempo, segundo Rüsen (2001) temos que há autores que defendem que a Literatura tem sido uma forma de demonstrar, criticar e documentar fatos da História geral. Sobre esse aspecto Luis Costa Lima (2006) discute como a Literatura está na História e, em vários momentos, demonstra que a narrativa literária já foi, em tempos passados, a única forma de contar a história e os fatos ocorridos, mas fazendo uma crítica baseando-se na premissa de que a História deve representar a verdade.

Diante do fato de que ao seguir os pressupostos da Educação Histórica entende-se que a história é multiperspectivada e, portanto, a verdade absoluta não terá condições de ser representada seja pela narrativa histórica, historiográfica²³⁰ ou de ficção. Compreendendo que o processo de aprendizagem da História está intimamente ligado à Consciência Histórica defendendo, segundo Rüsen, que a consciência histórica está fundada na ambivalência antropológica: o homem só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas que precisa interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. Neste aspecto podemos inferir que há muitos textos literários que se enquadram na representação de uma sociedade a partir de um ponto de vista ou aspecto particular. Portanto, representa a vida humana como símbolo, ou seja, o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento (RÜSEN, 2001, p. 57).

Para o estudioso brasileiro Antonio Candido a literatura, como já dito antes, é constituída por emoção e tem como pressuposto estético que a arte humaniza o homem. Ao discutir esse aspecto Candido (1972) apresenta três funções para a literatura, são elas: Função Psicológica que está ligada à capacidade de fantasiar. Segundo o autor o homem, necessita de símbolos, imagens, fantasias que lhe sirvam como válvulas de escape, mesmo que tenham partido de fatos e cenas reais. Isso trará uma percepção diferente da vida ou de determinadas circunstâncias da vida e terá tranquilidade por perceber-se em sintonia com alguém, mesmo que seja um personagem fictício, ao compreender o outro poderá compreender-se.

A segunda é a Função Formadora, para Candido a literatura está presente na formação do indivíduo quando, por meio da leitura de fruição, atinge níveis de conhecimento que não interessariam a quem detém o poder, ao contrário, há instituições de poder, como espaços escolares formais e não formais, por exemplo, que utilizam a literatura como pretexto para trabalhar conceitos e valores morais como o bom e o mal, o belo e o feio etc., infelizmente, há escolas, professores e professoras e programas educacionais que fazem um uso da estética literária como elemento para formação de conceitos moralizadores e que podem produzir jovens preconceituosos ou com uma visão deturpada do passado.

²³⁰ Compreende-se aqui como narrativa historiográfica aquela produzida por especialistas da historiografia com um objetivo de ampliar discussões e conceitos acerca da História como ciência.

A terceira e última é a Função Social e trata a literatura como forma de representação da realidade social e humana, e, para isto, utiliza-se do regionalismo como exemplo. O regionalismo consegue estabelecer uma tensão entre tema e linguagem e, por isso mesmo, pode tornar-se um instrumento de transformação da língua e de revelação e autoconsciência de um país, ou um instrumento para a artificialidade da língua e alienação no que diz respeito ao conhecimento do país. O regionalismo pode ter um sentido humanizador ou um sentido reificador e, por isso, pode funcionar como representação humanizada ou desumanizada, principalmente, das culturas rurais.

As discussões apresentadas por Rösen e de Candido me possibilitaram sugerir aproximações entre as funções estabelecidas de Candido (1972) e as dimensões de Rösen (2001 e 2010).

RÜSEN	CANDIDO
A dimensão da experiência parte da necessidade de ir ao passado em busca de explicação para um fato, situação ou questionamento do presente.	A função psicológica proporciona ao homem um desprendimento do momento presente conduzindo-o para uma viagem geralmente no passado, nessa excursão o leitor terá contato com personagens e situações com as quais poderá se identificar e reconhecer o outro como diferente e respeitá-lo exatamente por isso.
A dimensão da interpretação definida por Rösen como sendo uma possibilidade de interpretação a partir da experiência de ida ao passado.	A função formadora proporciona ao homem conhecimentos aprofundados de tempos passados, de civilizações, de pessoas tudo por meio da leitura de fruição e das relações estéticas e esteticizadas sem, contudo, atribuir valor moral do presente a situações do passado.
A dimensão de orientação é a competência que tem como função ordenar o que o homem aprendeu, organizando este aprendizado em prol de sua vida prática percebendo as modificações temporais sofridas pela humanidade e pelo mundo em que vive.	A função social trata a Literatura como uma das formas possíveis de representar a realidade da sociedade e da humanidade. Esta função está diretamente ligada às outras duas e é isso que faz a Literatura ser de grande importância para o homem.

(NASCIMENTO, 2018.)

As aproximações entre as teorias podem ser pensadas da seguinte forma. Para os dois pesquisadores a partir de uma experiência de ida ao passado – a dimensão da experiência e a função psicológica – o homem tem condições de modificar o seu modo de ver e interpretar as

situações da vida prática e respeitar as decisões tomadas em tempos distintos por personagens únicos em contextos específicos.

A dimensão de interpretação pode assumir a função formadora, já que a interpretação auxilia na compreensão e apreensão de informações e elaboração de argumentos que poderão servir de filtro crítico para ações no presente e no futuro. Infelizmente, a escola às vezes faz uso de modo inadequado da função formadora da literatura, conduzindo o trabalho para discussões de cunho moral como o que é verdadeiro, bom, mal ou belo como se esses conceitos fossem imutáveis, deixando sua forma de trabalho por vezes extremista. Essa forma de trabalhar com o texto literário abandona o estético e o torna apenas um pretexto. Dessa forma a competência interpretativa e a função formadora propiciam a modificação do sujeito leitor, tornando-o mais preparado para o mundo em que vive.

A competência de orientação e a função social aproximam-se uma vez que ambas completam as funções anteriores; dessa forma para Rüsen a aprendizagem histórica só é possível quando as três dimensões estão alinhadas. Sem a interpretação e a experiência proporcionada pelas observações do passado o homem não conseguirá orientar-se e estabelecer prospecções futuras. Para Candido a função social aliada à formadora e à psicológica permite que os indivíduos (leitores) busquem no passado exemplos que lhes permitam voltar à vida real e modificar seu olhar tanto para o presente quanto para o futuro, tornando assim, um crítico de sua própria existência.

Esclarecidas as questões contextuais e como se produziram as aproximações o próximo passo foi o trabalho prático com os jovens estudantes de licenciatura em História.

O instrumento de investigação e sua aplicação

O processo de formação inicial para alunos da licenciatura em História tem algumas características, entre elas há uma disciplina denominada “Prática de Docência I” e um de seus objetivos é preparar os futuros professores e professoras de História para a vida no espaço escolar. Este foi o contexto de trabalho que passo a descrever.

Os sujeitos da pesquisa são vinte e cinco (25) jovens estudantes do curso de Licenciatura em História (formação inicial), a instituição é pública, os jovens tem origens sociais, étnicas e culturais bastante heterogêneas. A professora responsável pela disciplina conduzia as aulas com objetivos bastante claros de formação na perspectiva da Educação Histórica, com debates intensos sobre Didática da História, Metodologia de Ensino de História, as características e funções do historiador e compreendendo que todo professor de história é também um especialista na área e, logo, um historiador com condições de discutir e

avançar na elaboração de conceitos e pesquisas relacionadas à História, produzindo, portanto, narrativas historiográficas extremamente importantes e relevantes no e para o contexto escolar.

Seguindo esses encaminhamentos elaborei material para quatro horas aula nas quais seriam discutidos os conceitos teóricos relacionados à História e à Literatura, as aproximações possíveis. Em aula anterior, solicitou-se aos estudantes que trouxessem, para esse encontro, narrativas literárias que tanto poderiam ser lidas e trabalhadas na sua integralidade ou excertos, e que deveriam ser, na percepção dos estudantes, uma narrativa literária com cunho histórico.

Com objetivo de explorar as narrativas literárias ou narrativas de ficção histórica selecionadas pelos estudantes produzi um instrumento com as seguintes questões: 1) Você já aprendeu fatos históricos a partir da leitura de textos literários? Como? Em que circunstâncias. 2) Você identificou algum elemento histórico? Qual ou quais? 3) Levando em conta tanto as funções da literatura na perspectiva de Antonio Candido (psicológica, formadora e a social) quanto as competências (interpretação, experiência e orientação) da consciência histórica defendida por Jörn Rüsen e a narrativa literária lida, elabore perguntas que estimulem a ida do aluno ao passado e a relação com a fonte como evidência.

Para a primeira questão todos os estudantes responderam afirmativamente, todos disseram que em algum momento aprenderam algum fato histórico a partir de um texto literário. Por exemplo.

Sim, diversas vezes. Na maior parte dos textos, existe uma trama principal, a qual necessariamente não aconteceu, mas o cenário da narrativa se passa em algum momento histórico, e, daí é possível entender fatos e acontecimentos daquele período. Para além, os costumes, as tramas políticas de romances datados – como, por exemplo, *Madame Bovary*, que não é sobre um determinado período, mas se passa no século XIX – são facilmente compreendidos através da narrativa.

Jovem 1.

Nesta narrativa podemos observar que elementos históricos são importantes para que a jovem classifique a narrativa como histórica: os costumes, as tramas políticas e o contexto de produção.

Sim, diversas vezes. Na maior parte das vezes foi através da leitura de fruição. Entretanto, especialmente durante a universidade, por vezes a leitura de textos literários foi dirigida a objetivos específicos das disciplinas. Penso, porém, que muito mais que fatos a leitura de

textos literários possibilitou-me a percepção de experiências passadas diversas sobre um mesmo fato.

Jovem 10.

Nesta narrativa, duas questões são relevantes para o aprendizado de História, na perspectiva desse jovem estudante. A primeira é a leitura de fruição que traz informações e o leva ao passado fazendo-o refletir sobre situações e fatos da humanidade, neste sentido temos a dimensão da interpretação e a função formadora. A segunda é a presença do professor com uma leitura dirigida, que leva o leitor a perceber e observar situações que na leitura de fruição podem passar despercebidas.

Sim, já aprendi a respeito de fatos históricos a partir de leitura de textos literários em diversas ocasiões, porém a que eu creio a que mais me marcou foi quando no primeiro semestre da faculdade, nossa professora da disciplina de Teoria da História I pediu que lêssemos a obra “A História do Cerco de Lisboa”, de José Saramago. O livro apesar de tratar de uma “mudança” feita na história pelo autor, me trouxe informações a respeito de um fato sobre o qual eu não tinha conhecimento: o cerco feito à cidade de Lisboa por tropas cristãs para acabar com o domínio mouro na cidade. Além disso, eu não sabia que Portugal havia sido dominado por um grande período de sua história pelos mouros, assim o livro me foi muito interessante e esclarecedor, além de ter me colocado em contato com a escrita de Saramago, causando-me uma certa reeducação de leitura por conta do estilo narrativo do autor.

Jovem 20.

A plausibilidade que aparece aqui é uma questão bem interessante, pois a Jovem 20 consegue perceber elementos ficcionais na trama de Saramago, mas percebe também que isso faz parte da estética literária e que não compromete o fato histórico de que Portugal foi durante longo período dominado por mouros e que esse fato provocou situações de conflito na época que levou os cristãos a tomarem determinadas atitudes com intuito de expulsá-los de Lisboa.

Assim como esses três exemplos outras narrativas elaboradas pelos estudantes do curso de licenciatura em História corroboraram com a afirmação de que Narrativas Literárias de cunho histórico ou narrativas de ficção histórica conduzem a aprendizagem de fatos e acontecimentos históricos.

Para a segunda questão, se os jovens leitores identificaram algum elemento histórico nos textos lidos e discutidos as respostas foram muito variadas apresento três respostas completas e elenco, em seguida, os conceitos e conteúdos listados.

Sim, são identificáveis elementos históricos como a perseguição e censura de jornalistas, a tortura de presos políticos e o exílio de jornalistas, artistas, intelectuais durante o período da ditadura militar no Brasil.

Jovem 16, sobre o excerto de Meninos sem Pátria.

Para esta atividade novamente entrei em contato com a obra literária de Victor Hugo, intitulada “Os trabalhadores do mar”. O romance escrito em 1888 caracteriza a vida dos personagens inseridos em um contato de forte religiosidade, os medos da industrialização nos grandes centros urbanos franceses, provindos da Revolução Industrial naquele país, como também o aspecto nacionalista dos personagens que marca esse século XIX, principalmente destacando o embate entre marinheiros ingleses e franceses. Victor Hugo, ainda destaca a forte criminalidade, prostituição e miséria nos grandes centros franceses, questão trabalhada por muitos historiadores, como Dominique Kalifa, francês, além do filósofo Michael Foucault. Nesse livro de Victor Hugo a História é pano de fundo da ficção, não traz a verdade, mas nos serve como fonte, uma fonte que abarca um discurso.

Jovem 06.

Nesta narrativa além de conceitos substantivos como a Revolução Industrial. Observa a vida de sujeitos que vivem fora da História oficial como as prostitutas, questões sociais do cotidiano como a criminalidade. O jovem refere-se ainda ao conceito de verdade histórica e diz não ser uma preocupação da obra, mas reconhece a plausibilidade da narrativa como fonte histórica.

A obra escolhida foi “Drácula” de Bram Stoker, que pode ser trabalhado as questões sobre a representatividade do gênero feminino, relacionando com duas definições de mulher que o autor apresenta: 1 como sendo a mulher boa, que faz parte da sociedade tradicional e destinada a servir seu marido e 2 seria a mulher má, na qual o autor associa com vampiras do castelo do conde. A mulher má estaria associada com as mulheres da virada do século XIX-XX, que buscavam seus direitos civis, autonomia profissional, emancipação sexual e o direito ao voto, que estava cada vez mais ganhando espaço naquele contexto.

Outro ponto histórico que pode ser tratado a evolução da ciência versus religião. No contexto do livro, a ciência, a medicina estava avançando, por exemplo, a transfusão de sangue. Entretanto, quando a personagem Rucy está à beira do falecimento, o doutor Van Ilelsin, parte para o uso de métodos ortodoxos para combater a doença de Rucy. Com isso podemos fazer uma comparação entre a ciência e a religião, sendo a ciência vista como algo positiva, porém a religiosidade sendo muito presente naquele momento, e acabando sendo a melhor alternativa para a cura da personagem.

Jovem 24.

Nas respostas apresentadas na íntegra é possível perceber que os jovens leitores e futuros professores identificaram questões relevantes como: plausibilidade, verossimilhança,

aproximações, anacrônicas e sincrônicas nas narrativas de ficção que expuseram. Isso demonstra com clareza que fatos e situações históricas aparecem na literatura e essa pode ser tomada como fonte e evidência histórica, a partir de um trabalho que siga a metodologia e a didática específica para o ensino de História. Elenco, nos quadros que seguem as treze obras trazidas e outros conceitos e fatos históricos indicados nas respostas.

OBRAS APRESENTADAS
Meninos sem Pátria – Luiz Puntel (13); Madame Bovary Bovary – Gustave Flaubert; El General en su labirinto – Gabriel Garcia Márquez; Esaú e Jacó – Machado de Assis; Razão e Sensibilidade – Jane Austen; Os trabalhadores do mar – Victor Hugo; Rowan – O Guardião dos Bukshas – Emily Rodda; Drágula – Bram Stoker; O tempo e o vento – Érico Veríssimo; Ensaio sobre a cegueira – José Saramago; Meu pescoço – Chumamanda Ngozi Adiche; 1984 – George Orwel.

(NASCIMENTO, 2019)

AS PALAVRAS E EXPRESSÕES CHAVE PARA ELEMENTOS HISTÓRICOS
Ditadura civil militar (7); Censura (7); Tortura (9); Perseguições (7); Participação da igreja católica (1); Prisões (3); Imprensa em 1964 (5); Exílio (8); Cotidiano e sociedade (11); Sociedade russa; Europeização; Cotidiano e sociedade do século XIX; Burguesia e seus costumes; Mulher burguesa; Personagens históricas – Bolívar, José Palacios, Dominique Kalifa, Michael Foucault; Conquistas de Bolívar; Questões políticas – eleições, voto feminino, independência, monarquia, república; República do século XIX; Revolução industrial; Problemas sociais (prostituição, miséria); Evolução da medicina – ciência e religião; Jogos de poder (ilimitado para alguns e inexistente para outros); Questões raciais; Nigéria X EUA; Processos de colonização (africana, cultural, religiosa, culinária); Resistência e luta; Totalitarismo.

(NASCIMENTO, 2019).

Ao observar os títulos de obras lidas e discutidas nesse processo fica explícito e é revelador para a pesquisa, pois demonstra que há interesse dos futuros professores tanto em leitura de fruição quanto em leitura de ficção histórica como fonte, evidência e possibilidades de discussão sobre fatos e situações históricas de sujeitos comuns, da vida cotidiana e de conceitos e conteúdos clássicos dos currículos da disciplina de História na Educação Básica.

A última situação problema está relacionada à produção de material didático. A solicitação foi: Levando em conta tanto as funções da literatura na perspectiva de Antonio Candido (psicológica, formadora e a social) quanto às competências (interpretação, experiência e orientação) da consciência histórica defendida por Jörn Rüsen e a narrativa

literária lida, elabore perguntas que estimulem a ida do aluno ao passado e a relação com a fonte como evidência.

A jovem 08 produziu questões sobre a obra de George Orwell, 1984. Em sua leitura observou a presença de temas como guerras e revoluções; controle do pensamento a partir de imposições ligadas ao uso da linguagem que são questões relacionadas ao totalitarismo, a jovem conclui que a ficção foi inspirada em situações reais e coloca como exemplo elementos ficcionais que apontam para o nazismo, por exemplo. A partir dessas observações suas atividades são elaboradas da seguinte forma:

Com relação ao trecho lido:

- Tendo em vista que a discussão refere-se a um ambiente totalitário, qual seria o objetivo de diminuir as palavras e o pensamento?
- Quais problemas são possíveis identificar com a diminuição das palavras e do pensamento? Você acredita que seria possível divergir ou pensar diferente em uma sociedade como essa?
- É possível relacionar esta sociedade totalitária fictícia com sociedades totalitárias reais e suas práticas de controle?
- Você consegue identificar tentativas de limitação do pensamento, expressões ou interpretações hoje? Quais? Como?

Jovem 08

Com as questões e reflexões encaminhadas é possível perceber que a futura professora demonstra preocupação com a empatia histórica, com o sujeito comum que não aparece na história oficial e com uma relação com a vida prática, com o presente histórico e com as relações de poder no futuro. Todos esses elementos são apontados por Rüsen como constitutivos tanto da narrativa histórica como do pensamento histórico.

O jovem 18 trabalhou com um excerto da obra “Esaú e Jacó” de Machado de Assis. Em sua leitura o jovem estudante percebe relação com a Proclamação da República no Brasil e com o impacto que esse fato teve sobre os personagens na obra. A partir disso elaborou as seguintes questões.

- 1) Observe a pintura “Independência ou Morte” de Pedro Américo. De que modo a Independência é retratada no quadro?
- 2) Leia os capítulos 50 e 60 de Esaú e Jacó. Como parece ter sido a Independência para alguém que morava na capital do Império?
- 3) Como são retratados os soldados na pintura? E no romance?
- 4) Ao conhecer as duas versões, explique com as suas palavras como você acha que foi a Independência. Justifique sua resposta.

5) Qual fonte você considera mais confiável, a pintura ou o romance? Por quê?
Jovem 18.

O futuro professor inicia demonstrando que considera importante aliar à narrativa de ficção histórica outro elemento da cultura, que é o famoso quadro de Pedro Américo, fonte que aparece em quase todos os materiais didáticos de História e que já foi alvo de vários estudos. Com o objetivo de observar as percepções de estudantes da Educação Básica estabelece então a relação entre a obra de ficção, o quadro e os conteúdos de História que fazem parte do currículo, com isso, o futuro professor demonstra preocupar-se com a plausibilidade das fontes e com a multiperspectividade dos fatos históricos.

A partir dos exemplos colocados a interpretação com base na análise de tudo o que foi produzido pelos acadêmicos em História observa-se que, embora alguns desses jovens em formação ainda não tenham experiência como docente, elaboram questões que se aproximam muito de objetivos a serem alcançados ou observados por professores nas narrativas de jovens estudantes da Educação Básica, isto é, os conteúdos curriculares são bastante importantes. Para além e como um aspecto bastante positivo sob a perspectiva da Educação Histórica é perceptível a aproximação com a vida prática do estudante da Educação Básica e o contexto histórico atual, por exemplo. “Será que nos dias atuais um promotor de justiça utilizaria argumentos similares para justificar ações criminosas como um assassinato?” (o tema aqui era a ditadura militar tratada na obra de Luiz Puntel, Meninos sem pátria.).

Interpretar o passado para compreender o presente apareceu na seguinte questão: “ao experienciar o passado com essa leitura, quais aspectos do contexto socioeconômico da Grã-Colômbia você identifica? Você vê relação desse contexto com o contexto político atual? (Jovem 07 trabalhou com a obra El geral em su labirinto, de Gabriel Garcia Marques)

Uso de documentos e fontes históricas: Considerando os dez primeiros artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicado em 1948, identifique no texto “a cidadania na Ditadura Militar no Brasil” “exemplos de quebra desses direitos que foram realizadas pelo governo brasileiro durante a Ditadura Militar”. (Jovem 20. Produziu questões a partir do excerto de Meninos sem pátria de Luis Puntel).

Conclusão

Com a aplicação desse instrumento, as discussões e a realização da análise das respostas dos jovens estudantes de História se confirmam as hipóteses de que as narrativas

literárias ficcionais são consideradas fontes históricas e que é possível aprender conteúdos da história a partir de tais fontes.

Com relação à formação inicial de professores, apesar das experiências pessoais e das propostas de atividades ainda não é possível afirmar com toda segurança que estes futuros professores consigam mobilizar o pensamento histórico a partir da leitura de obras literárias com cunho histórico, mas deixa muito claro que ao parar para refletir sobre o uso de fontes e evidências ficcionais históricas existe um grande potencial, que precisa ser desenvolvido e acolhido nos espaços escolares e institucionais com melhores condições de trabalho e formação continuada voltada para didática e metodologias específicas da História, como uma ciência social importante na formação dos sujeitos.

Bibliografia

_____. **Como dar sentido ao passado:** questões relevantes de meta-história. Revista História da historiografia, número 2, março, 2009.

_____. **Tempo e Narrativa:** Tomo II. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Papyrus Editora, 1995.

_____. **Tempo e Narrativa:** Tomo III. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Papyrus Editora, 1997.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem.** Revista Ciência e Cultura nº 24, set. 1972.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura:** uma introdução. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LIMA, L. C.. **História. Ficção. Literatura.** São Paulo: Companhia da Letras, 2006.

LUKÁCS, G. **O romance histórico.** Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIGNOLO, Walter. **Lógica das diferenças e política das semelhanças:** da literatura que parece história ou antropologia e vice-versa. In: CHIAPPINI, Lígia & AGUIAR, Flávio Wolf. (Org.) Literatura e história na América Latina. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993. p. 115-161

NASCIMENTO. S.M. **Narrativa histórica e narrativa de ficção histórica:** perspectivas de professores de História. Curitiba, 2021. 217 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

NASCIMENTO. S.M. **Narrativa literária e aprendizagem histórica nos anos iniciais:** um estudo a partir de manuais didáticos de história. Curitiba, 2013. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**: Tomo I. Tradução Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Papirus Editora, 1994.

RÜSEN, J. **Aprendizagem Histórica**: Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A Editores, 2012.

RÜSEN, J. **História Viva. Teoria da História III**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, J. **Razão Histórica. Teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCOTT, W. **Ivanhoé**. Tradução Brenno Silveira. São Paulo: Abril editora, 1972.

O GOLPE DE 2016 COMO TEMA DIFÍCIL: GOLPE E IMPEACHMENT EM JORNAIS DA MÍDIA HEGEMÔNICA E SUAS FORMAS DE APRESENTAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD/ENSINO MÉDIO (2018)²³¹

Bruna Santana Pasda²³²

Thiago Augusto Divardim de Oliveira²³³

Denilson Roberto Schena²³⁴

Resumo

O presente trabalho busca uma resposta para a fragilidade democrática que acomete a América Latina. Diante disso, foi estabelecido um recorte do caso brasileiro de neogolpismo no ano de 2016, com o objetivo de compreender como a mídia hegemônica realizou a cobertura do golpe a partir da análise de conteúdo de Laurence Bardin. O resultado foi a reunião dos discursos mais presentes dos jornais em quatro categorias. A partir da relação com a história difícil, foi possível questionar como o golpe figura entre os livros didáticos de história, bem como a reforma do ensino médio.

Palavras-chave: Democracia; Hegemonia; História Difícil.

Introdução

O presente projeto de pesquisa nasceu de um interesse pessoal de vincular um tema da história recente que dialogasse com a política brasileira e com possíveis relações com a

²³¹ Este trabalho é resultado das pesquisas desenvolvidas no Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior pela estudante Bruna Santana Pasda. Agradecemos ao CNPq e ao IFPR (Campus Curitiba) pela bolsa. Os professores coordenam o projeto e orientam a pesquisa, mas a produção foi realizada pela estudante.

²³² Estudante do Instituto Federal do Paraná. Brunapasda5@gmail.com.

²³³ Professor do Instituto Federal do Paraná. thiago.oliveira@ifpr.edu.br

²³⁴ Professor do Instituto Federal do Paraná. denilson.schena@ifpr.edu.br

história difícil. Em algumas reuniões de orientação, a partir do estudo de textos sobre história difícil, a noção de golpe passou a me chamar atenção. Tive contato com golpes políticos que se sucederam na América Latina, golpes estes que perpetuaram-se tendo como alvo líderes políticos integrantes da ascensão de governos políticos de esquerda nos anos 2000. Líderes políticos como Hugo Chávez, Evo Morales, Fernando Lugo, Manuel Zelaya, Rafael Correa, e, em especial, Dilma Rousseff, foram retirados de seus postos frente a alegações de irregularidades governamentais.

Com isso, me propus a abranger um outro conceito: Neogolpismo²³⁵ Os “golpes light” ou a chamada “Desestabilização Moderna”. Em suma, tratam-se de golpes que acontecem seguindo a normalidade constitucional. Não são mais golpes pautados em ação militar propriamente dita, mas algo que acontece seguindo os “moldes constitucionais”. Baseado nessa conjuntura política, escolhi tratar da instabilidade – ou fragilidade das democracias latino americanas.

Estabelecendo um recorte mais uma vez, decidi tratar do contexto nacional da fragilidade democrática abordando o golpe de 2016 em Dilma Rousseff. É importante indicar nesse momento que por uma questão de preferência e proximidade com o termo “golpe”, o termo “impeachment” não será considerado neste texto. Optei por esse termo devido a conjuntura do processo da presidenta – que será abordado adiante -, na qual as justificativas de sua expulsão do cargo na Câmara são questionáveis. Trazendo essa discussão para um contexto atual, não posso deixar de citar as falas de atores importantes da cena política nacional que fizeram parte do esquema político da época, como Michel Temer, que já chamou o impeachment de golpe em diversas entrevistas e matérias e afirmou a retirada da presidente não pelas pedaladas fiscais, mas por ter se negado a aderir um projeto político neoliberal.²³⁶ Além de Luis Roberto Barroso, que a público já admitiu que as pedaladas fiscais não foram motivo, mas sim falta de apoio político.²³⁷

Em uma das atividades da pesquisa empírica, foi indicada a leitura do livro “Por que gritamos golpe?” escrito por historiadores e cientistas sociais e políticos. O livro apresenta o

²³⁵ Para saber mais sobre este conceito e o contexto em que ele começa a se estabelecer na política, ver em: <https://diplomatie.org.br/america-latina-golpes-light-e-desestabilizacao-moderna/>. Data de acesso: 28/11/2021.

²³⁶ Para saber mais acessar à entrevista por Temer cedida em: https://www.youtube.com/watch?v=vgdphFfTLZs&ab_channel=TheInterceptBrasi e https://www.youtube.com/watch?v=41FGRLV0j-o&ab_channel=RedeTVT. Data de acesso: 15/01/2022.

²³⁷ Para saber mais, acessar a matéria em: [Barroso admite que impeachment de Dilma ocorreu por motivações políticas \(correiobraziliense.com.br\)](https://www.correiobraziliense.com.br). Data de acesso: 17/02/2021

debate político acerca do golpe, explorando seu desenvolvimento e associando-o com o contexto da época no Brasil através de análises críticas e influenciadas pelo materialismo histórico dialético. De acordo com a análise hegemônica, recuperei o trecho a seguir do livro que trata da democracia e classe dominante.

O que a tragédia de 1964 e a farsa de 2016 têm em comum é o ódio à democracia. Os dois episódios revelam o profundo desprezo que as classes dominantes brasileiras têm pela democracia e pela vontade popular. (LOWY, 2016, p.58)

A partir dessa constatação da relação entre hegemonia política e econômica de alguns grupos perante a democracia brasileira, decidi analisar o papel da mídia na construção do golpe em Dilma Rousseff no ano de 2016. Essa escolha se deu majoritariamente por conta da memória pessoal minha da disparidade do contexto político daquele ano, onde, de um lado, as posições políticas dos veículos midiáticos estavam muito evidentes, e do outro, as pessoas pareciam discutir sobre informações que chegavam a elas de forma manipulada ou condizente somente à uma esfera política. Era comumente ressaltado o ódio a um partido ao invés de um entendimento do que de fato estava acontecendo. Aqui, saliento também a minha posição como mulher. Na época, quando minhas primeiras vontades políticas começavam a aparecer, era uma fonte de inspiração ver uma mulher pela primeira vez na presidência do país. Porém, nos noticiários de TV, nos jornais, e nas discussões entre as pessoas, eu percebia um tratamento diferente a ela, no qual eram destacadas nas conversas aspectos como sua aparência ou incompetência. Estes foram aspectos cruciais para a escolha de tratamento do exemplo nacional de neogolpismo.

O golpe nos jornais hegemônicos

Para compreender o papel midiático, foram delimitados os jornais O Estado de São Paulo (Estadão) e O Globo nas seguintes datas: 17 de abril, dia em que ocorreu a abertura do processo de impeachment, 12 de maio, com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff e 31 de agosto, quando houve a concretização do processo de impeachment. Para o manejo do material, foi colocada em prática a metodologia da análise de conteúdo, de Laurence Bardin, um método para analisar dados obtidos de uma pesquisa. No estudo dos jornais, foi crucial para entender os sentidos dos textos contidos nos periódicos. Abaixo, estão as etapas seguidas:

1. Pré exploração do material

A fase inicial é caracterizada pela organização de todo o material obtido. A indicação do autor é ter um primeiro contato através de leituras flutuantes. Seguindo essa lógica, foram escolhidos textos dos jornais da parte política e do editorial que noticiavam o golpe, e, após, foi feita uma leitura de modo a começar a se familiarizar com o tema.

2. Exploração do material

Esta etapa diz respeito à codificação e categorização do material obtido. Uma vez feita a leitura dos textos, foi feita a separação de trechos seguidos de pequenos comentários a fim de entender a finalidade da maneira com que as notícias estavam sendo manifestadas. Com isso, as unidades de registro foram transformadas em categorias a partir de discursos que apareciam com mais frequência e consistência, buscando entender principalmente as características destes.

3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

A partir da exploração do material, foi feita uma construção de explicação/sentido através da inferência, buscando entender a finalidade dos discursos relacionando-os com a influência midiática perante o golpe.

Na realização da pesquisa empírica, a dedicação em tese principal na análise foi com a finalidade de entender como os periódicos noticiavam os processos do impeachment das datas acima. Cabe ressaltar que ambos são representantes do Sudeste do Brasil, região que predomina na imprensa e alcança a maior parte da população brasileira. Aqui adiciono também o critério de escolha pela disponibilidade de informação dos periódicos. Outros jornais, como o Gazeta do Povo, que inclusive é do estado do Paraná e seria relevante para trazer a questão regional para a pesquisa, teve sua tiragem descontinuada e não permite acesso como os dois jornais escolhidos permitem.

Como uma forma de organização inicial, a seguir, estão duas tabelas que apresentam os jornais, as datas, e a quantidade de textos lidos e analisados nos cadernos de política e nos editoriais:

TABELA 01 – ESTADÃO

DATA	QUANTIDADE DE TEXTOS LIDOS
17 DE ABRIL	19
12 DE MAIO	50
31 DE AGOSTO	11

TABELA 02 – O GLOBO

DATA	QUANTIDADE DE TEXTOS LIDOS
17 DE ABRIL	23
12 DE MAIO	44
31 DE AGOSTO	13

Processo de categorização e demonização do partido dos trabalhadores

Como resultado do material obtido através da análise de conteúdo, os discursos mais recorrentes nos jornais tidos como possíveis justificativas para o golpe foram agrupados em quatro categorias. São elas: demonização do Partido dos Trabalhadores (PT), personalismo, justificativa econômica e impeachment como contragolpe. Foram organizadas duas tabelas para o Estadão e O Globo, inferindo a categoria, sua respectiva definição, trechos que a expliquem e localização no periódico com autor e data. As quatro categorias, por diversas vezes, estavam entrelaçadas de modo a enfatizar o discurso pró-golpe dos jornais. Abaixo, estão dois trechos de ambos jornais que explicitam de modo sucinto o discurso pró-golpe:

- O Estado de São Paulo

“A partir de agora, será preciso entender como foi possível que tantos tenham se deixado enganar por um político que jamais se preocupou senão consigo mesmo, com sua imagem e com seu projeto de poder; por um demagogo que explorou de forma inescrupulosa a imensa pobreza nacional para se colocar moralmente acima das instituições republicanas; por um líder cuja aversão à democracia implodiu seu próprio partido, transformando o em sinônimo de corrupção e de inépcia.” “O fim do torpor”, autor desconhecido - 31 de agosto – Editorial, página 03.

- O Globo

"Lula é um pragmático amoral; Dilma, uma doutrinária obtusa. O giro tático lulista converteu-se em estandarte da economia política dilmista. A nova matriz, uma corrosiva mistura de populismo, ignorância e irresponsabilidade, destruiria o equilíbrio fiscal do país, devastaria as finanças da Petrobras e implodiria as contas do setor elétrico." "Breve história de uma queda", por Demétrio Magnoli - 12 de maio - Caderno de Política - Página 33

A demonização do partido é uma categoria que engloba todas as outras, portanto, a mais recorrente, com muita presença nos dois trechos acima. Primeiramente, eram ressaltados escândalos políticos vinculados anteriormente ao partido, como o Pré-Sal ou o Mensalão, ressaltando a incompetência dos membros – como forma de legitimar o processo como culpa de um único partido -, além de colocá-los, também, como vítimas frente a um “golpe inexistente”. É importante ressaltar que as políticas progressistas do partido foram o principal parâmetro para todo o julgamento que envolve essa categoria, uma vez que, frequentemente era-se criticado a política populista em si, alegando que o partido havia se tornado o que mais criticava quando entrou em cena em 2002 com a candidatura do ex-presidente Lula: sinônimo de corrupção e amadorismo político.

Paralelamente, a figura de Dilma Rousseff e do ex-presidente Lula são frequentemente relacionadas como causa do cenário político de crise da época e também do impeachment. Nos periódicos estão críticas referente a Lula que o colocam, em palavras sucintas, como um homem que se aproveitou da conjuntura de indignação da classe trabalhadora no cenário político nacional para afirmar seu próprio ego e construir um império de poder onde somente ele ditava as regras. Já a figura de Dilma é dita como a de uma mulher totalmente incompetente que não soube administrar acordos políticos que “regiam” o país. Diversos textos estão dispostos com a finalidade de dar ênfase a ela como uma mulher autoritária, isolada politicamente e com falas problemáticas. Em suma, a dedicação dos jornais está em comunicar

ambos líderes como um “charlatão” e uma “incompetente” que não souberam fazer política – ao não manter acordos políticos neoliberais -, instauraram a – maior - crise política que o país até então presenciou e que, assim, destruíram a imagem do país no exterior e culminaram em sua própria derrocada política.

O golpe nos livros didáticos

A partir do manuseio com os jornais, realizamos reuniões para entender como a História Difícil poderia ser relacionada com a presente discussão das relações entre mídia e opinião pública. Com isso, decidimos analisar como os livros didáticos de história abordaram o golpe. Esse direcionamento da pesquisa se deu com o intuito de entender como o ensino de história está lidando com as ideias propagadas pelos jornais que, agora, passaram a fazer parte de elementos em falas da população brasileira em geral, a opinião pública. Para isso, entramos em contato com o projeto do Memorial do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²³⁸ – desenvolvido pela UFRN, que nos replicou com as 14 coleções de livros de história aprovados no PNLD 2018. O método utilizado foi a análise de conteúdo, de Laurence Bardin, dos capítulos dos livros que tratavam sobre os governos de Dilma Rousseff e mais precisamente dos trechos que tratavam do golpe.

A começar pela ocupação do golpe na construção dos livros, são poucas as páginas direcionadas ao fato (principalmente a qualquer assunto de um passado recente - após a ditadura civil-militar). Os textos raramente passam de três parágrafos. De um total de 14 livros, 10 deles traziam um ou dois parágrafos que contavam de forma muito reduzida e superficial todo o processo. Um deles, sequer mencionava o golpe. Disparadamente, o enfoque do material dos livros está disposto de modo a comunicar a bipolarização política daquele ano. De um lado, uma população de classe média alta que pedia pelo fim do petismo no país com motivações políticas iguais ou parecidas com as disseminadas pelos jornais, e do outro, uma população que se sentia ameaçada democraticamente com a situação de um possível impeachment.

Relacionado a esse tópico, estão as imagens dispostas por todo o livro. Dos 14 livros, 5 deles mostravam duas imagens de manifestações que fortificavam a bipolarização política como ideia principal. Abaixo estão dois exemplos do livro Conexões com a História da Editora

²³⁸ Agradecemos a indicação do Professor Edilson Aparecido Chaves pela indicação do memorial do PNLD, assim como agradecemos aos envolvidos com o projeto que nos deram acesso ao material.

Moderna e História Sociedade e Cidadania da editora FTD, respectivamente, que sintetizam bem como essa ideia funciona nos livros:



(Imagem do acervo do Memorial do PNL D 2018)



(Imagem do acervo do memorial do PNL D 2018)

Ainda sobre as manifestações, há também um enfoque no ano de 2013. Os livros passam a imagem do descontentamento da sociedade naquele ano e a partir da impressão de uma estudante de Ensino Médio, parece que as informações nos levam a crer que o golpe foi uma tentativa de consolidação democrática. As Jornadas de Julho são um fator que dialoga com essa ótica. Colocadas como tônica narrativa, como um momento onde a população brasileira finalmente tomou atitude perante o poderio petista e todo o desemprego, inflação, queda do PIB e conjuntura econômica da época, a impressão é a de que o impeachment talvez tenha se iniciado a partir desse momento, quando “o gigante acorda” e todos os brasileiros vão para a rua – independentemente de sua posição política – para exercerem sua cidadania.

Essa noção de ação democrática perpassa também pelas manifestações de 2016. Inclusive, em um dos livros, a perspectiva do golpe é tida diretamente a partir das manifestações de 2013, não há sequer uma explicação dos fatos que se sucederam até a expulsão de Dilma do cargo de presidente. A constatação talvez seja a de que aquela mesma população que estava descontente em 2013 e pedia nas ruas pelo tal “Padrão Fifa”²³⁹ voltou às ruas em 2016 para dar fim aos descontentamentos que sentiam com relação ao governo.

Aliado a este tópico, está a construção muito simplista. A narrativa do processo aparece de modo excludente quando é tratado sobre. Aponto também que em alguns livros o golpe sequer é abordado, as explicações do livro param ressaltando a crise de 2015 e 2016 e por ali param. De um salto da operação lava jato às pedaladas fiscais e as imagens de polarização, os livros não apresentam outras perspectivas do golpe. Não há uma análise elaborada da complexidade desse processo. Ressalto aqui que a crítica feita não é a de que um livro didático deve abranger análises profundas sobre cada assunto histórico, mas devido a sua proposta como um objeto auxiliador do estudo, poderia propor elementos que dialoguem com outras visões e com possíveis desdobramentos. Aliás, outro ponto é de que os livros não tiveram ao menos tempo de incorporar elementos de desdobramento do golpe. Uma vez que para a distribuição dos livros em 2018, e para passar pelo processo de análise do PNL D, os livros foram produzidos contemporaneamente ao processo. O que não impediria que a narrativa se mantivesse aberta a outras possibilidades de interpretação.

Reflexões do golpe como história difícil

De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt, o espaço educacional ocupa um dos principais lugares para a possibilidade de aprendizagem histórica, e esse espaço é influenciado pela relação com a hegemonia:

Resta considerar que a escola e o conhecimento histórico que nela circula, é uma das possibilidades de aprendizagem histórica de jovens e crianças. Neste particular, torna-se importante levar em consideração, também, outros elementos da cultura histórica da nossa sociedade, tais como os conflitos de memórias e a hegemonia de determinadas perspectivas do passado e de personagens históricos publicizados pela mídia, que têm contribuído para a construção de determinados significados e sentidos em relação ao passado do mundo e do Brasil, por parte das crianças e dos jovens alunos. (Schmidt, 2015 p. 3)

²³⁹ Para exemplificar esse tipo de cobrança acessar: https://istoe.com.br/309002_PADRAO+FIFA/. Data de acesso: 12/08/2022.

O mesmo texto aponta a partir de pesquisas que há presença de discursos que circulam na grande mídia em relação a temas da história brasileira, que são reproduzidos por estudantes em diálogos com professores, no caso o exemplo se refere a polêmica gerada em uma escola quando a docente tratou de temas relacionados à reforma agrária. Uma vez que havia um discurso construído pela grande mídia, e o assunto é raro entre os livros didáticos, tratar do tema causou problemas que envolveram pais dos estudantes criticando os posicionamentos da docente. A mesma lógica poderá ser pensada na relação entre os jornais e os livros didáticos quando pensamos nos temas recentes da história política brasileira. Quais as possibilidades de discussão sobre o golpe de 2016 levando em consideração o que os livros didáticos apresentam?

Nesse sentido, a história difícil está presente nas relações de ensino e aprendizagem em história, mesmo quando os livros não abordam determinados assuntos, isto porque uma relação de ensino e aprendizagem ocorre com seres humanos que vivem em sociedade, os assuntos que circulam na escola muitas vezes são aqueles que circulam na sociedade de maneira geral. Os Livros Didáticos do PNLD, como observado, não tiveram tempo suficiente para incorporar elementos mais recentes dos desdobramentos do golpe de 2016, apresentando uma abordagem simplista e excludente. Os elementos que figuram nas consciências históricas dos estudantes – por influência do conteúdo disseminado nos jornais hegemônicos pró golpe - não dão conta da complexidade dos acontecimentos da história do Brasil em 2016.

Esse contexto precisará passar por um processo de intervenção dos professores e professoras de história no sentido qualitativo e quantitativo das informações que agora permeiam as consciências e a cultura histórica. Na atual conjuntura política, há um processo de intensificação no que se relaciona à redução das possibilidades de compreensão política e histórica das pessoas que estudam ou que futuramente estudarão esse passado recente e, as possibilidades de criação de sentido para o passado de 2016 se tornam limitadas por uma influência de ideais de uma parcela da hegemonia expressa pela classe que domina a comunicação.

Além do resultado expresso com os jornais e os livros didáticos, cabe apontar também a crítica à Reforma do Ensino Médio caracterizada na lei 13.415/2017. A reforma tem como característica a diminuição das aulas de disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, reunindo sob a perspectiva de uma genérica disciplina de ciências humanas. Nesse sentido, os livros didáticos passam por uma reformulação a partir de itinerários formativos.

Não há mais um livro de História propriamente, e esse fica inserido num único livro de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Se antes as disciplinas funcionavam de modo individual, agora passam a fazer parte de um projeto integrado a outras áreas com finalidade prática de um ensino técnico voltado para o mercado de trabalho. A Educação se torna uma demanda utilitarista do mercado. Além dos livros que já existem e circulam possuem um discurso limitado, o país aderiu, a partir do governo de Michel Temer, em 2017, a um modelo de ensino ainda mais prejudicial para as relações de aprendizagem das Ciências Humanas.

Considerações Finais

Tendo em vista todas as etapas de pesquisa até a produção deste texto, e, retornando a pergunta norteadora dos aparentes motivos para as democracias latino-americanas apresentarem fragilidades, constatamos que há agentes que influenciam e sobretudo financiam a construção de possíveis golpes. A mídia hegemônica cumpriu papel crucial na construção do golpe em Dilma Rousseff em 2016.

O contexto que permitiu a ascensão do neogolpismo foi auxiliado pela intensa propaganda a favor do golpe nos periódicos que mais detinham poder sobre a população, esta que agiu em comum objetivo com a elite brasileira buscando formas de atacar a democracia. A mesma elite midiática que apoiou o golpe de 1964, apoiou, dessa vez nas entrelinhas, o golpe de 2016. Nesse sentido, a opinião pública foi manipulada a benefício dos interesses desses agentes e, a relação entre mídia e opinião pública, assim como os interesses dos grupos ou classes que detém poderes hegemônicos na comunicação é um caminho para se entender a “falsa democracia” que acomete o Brasil.

Além disso, a disseminação dos conteúdos elencados anteriormente nas categorias chegou à opinião pública e os espaços educacionais sofrem com conflitos em suas relações de ensino e aprendizagem. Os livros didáticos do PNLD 2018 não apresentam elementos que possam vir a debater de frente com as ideias disseminadas pelos jornais ou causar outras reflexões nos estudantes que não a de um processo marcado por uma bipolarização política. Paralelamente, o país sofre com mais um desmonte na educação com a Reforma do Ensino Médio, que diminui a ciência histórica a uma matéria que deveria submeter o estudante ao mercado de trabalho. Como o Brasil poderá lidar com essa História Difícil?

Referências

A Lição e a Herança de Dilma. O Estado de São Paulo, São Paulo, 12 de maio de 2016. Caderno de política. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20160512->

44767-nac-32-pol-a32-not. ALVES, Alexandre. DE OLIVEIRA, Leticia Fagundes. CONEXÕES COM A HISTÓRIA. Terceira edição. EDITORA MODERNA LTDA. São Paulo, 2016. Páginas 214-215.

AUTOR DESCONHECIDO, O golpe de 2016: a porta para o desastre, por Dilma Rousseff. Brasil de Fato, 2019. Disponível em: O golpe de 2016: a porta para o desastre, por Dilma Rousseff | Opinião (brasildefato.com.br). Acesso em: 03/12/2021

AUTOR DESCONHECIDO. REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ENTENDA COMO ELA VAI IMPACTAR A SUA ESCOLA. Somos Educação, 2021. Disponível em: <https://blog.elevaplataforma.com.br/reforma-do-ensino-medio/> Acesso em: 12/09/2022.

BENTES, Ivana. Mídia brasileira construiu narrativa novelizada do impeachment. Brasil De Fato, 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/09/02/midia-brasileiraconstruiu-narrativa-novelizada-do-impeachment>. Acesso em: 08/12/2021.

BERUTTI, Flavio Costa. MARQUES, Adhemar Martins. CAMINHOS DO HOMEM: DO IMPERIALISMO AO BRASIL NO SÉCULO XXI. Terceira edição, terceira série. BASE EDITORIAL LTDA. Curitiba, 2016. Páginas 224-232.

BUCCI, Eugenio. Um futuro possível para o PT. O Estado de São Paulo, São Paulo, 12 de maio de 2016. Caderno de política. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20160512-44767-nac-39-pol-a40-not>.

CABALLERO, Miguel. GOÉS, Bruno. Como a crise desembocou no impeachment. O Globo, Rio de Janeiro, 17 de abril de 2016. Caderno de política. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=201020160417>
Pag 16

CANTANHÊDE, Eliane. Lindão, Lindinho e Democracia. O Estado de São Paulo, São Paulo, 12 de maio de 2016. Caderno de política. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20160512-44767-nac-18-pol-a18-not>

CANTANHEDE, Eliane. O dia D. O Estado de São Paulo, São Paulo, 17 de abril de 2016. Caderno de política. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20160417-44742-nac-8-pol-a8-not>.

CHARLEAUX, João Paulo. Por que a América Latina é tão instável, segundo este pesquisador. Nexo, 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2019/11/12/Por-que-aAm%C3%A9rica-Latina-%C3%A9-t%C3%A3o-inst%C3%A1vel-segundo-estespesquisador> . Acesso em: 29/11/2021.

CUNHA, João Flores da. Os golpes do século XXI e os rumos da democracia na América Latina. INSTITUTO HUMANITA UNISINOS, 2016. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/560459-os-golpes-do-seculo-xxi-e-os-rumos-dademocracia-na-america-latina> Data de acesso: 01/12/2021

DE CAMPOS, Flavio. CLARO, Regina Celia Soares. FILHO, Julio Cesar Pimentel Pinto. Oficina de História 3. Segunda Edição, terceira série. EDITORA LEYA LTDA. São Paulo, 2016. 269-272.

DE MORAES, Jose Geraldo Vinci. VIVÁ HISTÓRIA – VOLUME 3. Primeira edição, terceira série. EDITORA POSITIVO LTDA. Curitiba, 2016. Páginas 272-275.

DE OLIVEIRA, Cida. Pesquisador explica por que a reforma do ensino médio é "perversa". Brasil de Fato, 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/20/pesquisador-explica-por-que-a-reforma-do-ensino-medio-e-perversa>. Acesso em: 11/09/2022.

DE OLIVEIRA, Dennis. Golpismo do Século XXI na América Latina. ECA USP, 2020. Disponível em: <http://celacc.eca.usp.br/pt-br/democracia> Acesso em: 01/12/2021.

DOS REIS, Anderson Roberti. YUMI MOTOOKA, Debora. NOGUEIRA, Fausto Henrique Gomes. VALÉRIO, Mairon Escorsi. CAPELLARI, Marcos Alexandre. DA SILVA, Valeria Aparecida Vaz. SER PROTAGONISTA HISTÓRIA 3. Terceira edição, terceira edição. EDICOES SM LTDA. São Paulo, 2016. Página 183.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. Coleção Integralis: História. Segunda edição, terceira série. EDITORA IBEP LTDA. São Paulo, 2016. 281-282.

FRANCO, Junio Franco. GUGLIELMO, Mariana Gonçalves. FERREIRA, Marieta de Moraes. História em Curso 3. Terceira edição, terceira série. Editora do Brasil S.A. São Paulo, 2016. 249-250.

GRANGEIRO, Candido Domingues. VICENTINO, Celia Regina Cerqueira. COTRIM, Maria Aparecida Cosomano. POR DENTRO DA HISTÓRIA 3. EDITORA ESCALA EDUCACIONAL. Quarta edição, terceira série. São Paulo, 2016.

GRANGEIRO, Candidos Dominglies. CENAS DA HISTÓRIA 3. Terceira série. Palavras projetos editoriais. Primeira Edição. São Paulo, 2016. 276-278.

GRIPP, Alan. Não é devido às pedaladas que Dilma deixa o planalto. O Globo, Rio de Janeiro, 12 de maio de 2016. Caderno de política. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=201020160512>. Pag 31

JABOR, Arnaldo. Os golpes do petismo. O Estado de São Paulo, São Paulo, 12 de maio de 2016. Caderno de política. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20160512-44767-nac-17-pol-a17-not>.

JUNIOR, Alfredo Boulos. História Sociedade e Cidadania. EDITORA FTD S.A. Segunda edição, terceira série. São Paulo, 2016. 278-280.

JUNIOR, Roberto Catelli. HISTÓRIA CIDADÃ – VOLUME 3. Primeira edição, terceira série. EDITORA AJS LTDA. São Paulo, 2016. Páginas 272-279.

KARNAL, Leandro. FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. FERREIRA, Joao Paulo Mesquita Hidalgo. NOVA HISTÓRIA INTEGRADA. Terceira série, quarta edição. Companhia da escola. CAMPINAS-SP, 2016.

KRAMER, Dora. Jogo de Profissional. O Estado de São Paulo, São Paulo, 17 de abril de 2016. Caderno de política. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20160417-44742-nac-6-pol-a6-not>.

LEITÃO, Mirian. Agenda do sucesso – Estabilidade e avanço da inclusão social. O Globo, Rio de Janeiro, 12 de maio de 2016. Caderno de política. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=201020160512>.

LEMOIRE, Maurice. América Latina: “golpes light” e desestabilização moderna. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 2014. Disponível em: América Latina: <https://diplomatique.org.br/america-latina-golpes-light-e-desestabilizacao-moderna/> Acesso em: 29/11/2021.

LOWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JENKINS, Ivana. *Por que gritamos golpe?: Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. Edição 1, Editora Boitempo, 2016. pag 52-57.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. *Fontes Impressas*. TEXTO LAMBERT, ADAM. *A onda Rosa*. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 2010. Disponível em: =A onda rosa - *Le Monde Diplomatique*. Acesso em: 01/11/2021.

MACHADO, Amália. Análise de Conteúdo da Bardin em TRÊS ETAPAS SIMPLES! *Acadêmica*, 2021. Disponível em: <https://www.academicapesquisa.com.br/post/an%C3%A1lise-de-conte%C3%BAdo-dabardin-em-tr%C3%AAs-etapas-simples>. Data de acesso: 18/02/2022.

MAGNOLI, Demétrio. Breve história de uma queda, *O Globo*, Rio de Janeiro, 12 de maio de 2016. Caderno de política. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/consultaaoacervo/?navegacaoPorData=201020160512>. Pag. 33

MING, Celso. O buraco cavado e a queda. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 12 de maio de 2016. Caderno de política. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20160512-44767-nac-32-pol-a32-not>.

Ministério da Educação. PROGRAMAS DO LIVRO, Dados estatísticos. FNDE, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em maio de 2022.

NÃO VAI MESMO TER GOLPE. *O Globo*, Rio de Janeiro, 17 de abril de 2016. Caderno de política. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/consultaaoacervo/?navegacaoPorData=201020160417>. Pag 14

O FIM DO TORPOR. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 12 de maio de 2016. Editorial. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20160831-44878-nac-3-edi-a3-not>. ALVES, Fábio.

PELLEGRINI, Marco Cesar. DIAS, Adriana Machado. GRINBERG, Keila. #CONTATOHISTÓRIA. Terceira edição, terceira série. QUINTETO EDITORIAL LTDA. São Paulo, 2016. Página 270.

RETORNO à IRRELEVÂNCIA, *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 12 de maio de 2016. Editorial. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20160512-44767-nac-3-edi-a3-not>.

SANSON, Cesar. Impeachment significa volta ao neoliberalismo, afirma economista. INSTITUTO HUMANITA UNISINOS, 2016. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/noticias/553773-impeachment-significa-volta-aoneoliberalismo-afirma-economista>. Acesso em: 05/12/2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica mneme – revista de humanidades. Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015.

SERRA, José. Senado Federal, penúltimo ato. O Estado de São Paulo, São Paulo, 12 de maio de 2016. Caderno de política. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20160512-44767-nac-2-opi-a2-not>.

UM DIA DECISIVO. O Globo, Rio de Janeiro, 17 de abril de 2016. Editorial. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=201020160417>.

VAINFAS, Ronaldo. FARIA, Sheila Siqueira de Castro. DOS SANTOS, Georgina Silva. FERREIRA, Jorge Luiz. HISTÓRIA 3 – VOLUME 3. Terceira edição, terceira série. SARAIVA EDUCAÇÃO LTDA. São Paulo, 2016. Páginas 266-267.

VENTURA, Zuenir. O triste fim de uma utopia. O Globo, Rio de Janeiro, 12 de maio de 2016. Caderno de política. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=201020160512>. Pag. 17

VERISSIMO. Tatuagens. O Globo, Rio de Janeiro, 12 de maio de 2016. Caderno de política. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=201020160512>. Pag. 22

VIANA, Natália. Curuguaty, a matança que derrubou Lugo. Agência Pública, 2012. Disponível em: Curuguaty, a matança que derrubou Lugo - Agência Pública (apublica.org). Acesso em: 15/12/2021.

XEXÉO, Arthur. A cor do futuro. O Globo, Rio de Janeiro, 12 de maio de 2016. Caderno de política. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=201020160512>.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA: teoria e práxis de uma experiência remota sobre antiguidade e outras relações temporais

Thiago Augusto Divardim de Oliveira²⁴⁰

Resumo

O trabalho se refere ao compartilhamento de uma experiência de Atividade Pedagógica Não Presencial (APNP) desenvolvida no primeiro ano da pandemia de covid-19 em 2020. Mais do que um relato de experiência, a discussão propõe reflexões sobre como se buscou a articulação entre pressupostos e fundamentos da educação histórica, tais como as relações presente – passado e presente – futuro, o uso de fontes, à escolha de conceitos da História assim como dos temas importantes ao longo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Palavras-chave: aprendizagem histórica; práxis; didática da história.

Introdução

²⁴⁰ Doutor em Educação, professor do Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba), pesquisador do LAPEDUH – UFPR. E-mail: thiago.oliveira@ifpr.edu.br

Aprender e ensinar história são atividades que se relacionam diretamente com as possibilidades de compreensão e produção de sentido no presente. Se as relações entre historiadores docentes e estudantes em situações comuns de ensino e aprendizagem são atravessadas por expectativas ligadas aos interesses dos estudantes, provas de vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), elementos da cultura escolar que possibilitam indicar como deve ocorrer uma aula de História, assim como todas as formas de contato, comunicação e interação entre as consciências históricas dos envolvidos (o que remete a ideia de interações dialógicas), o interrompimento das aulas presenciais devido a pandemia de covid-19, por sua vez, trouxe desafios ainda maiores. Uma vez que essas interações a que estamos acostumados e desafiados nas aulas presenciais foram alteradas de maneira radical.

O objetivo da comunicação se refere ao compartilhamento de uma experiência de Atividade Pedagógica Não Presencial (APNP) desenvolvida no primeiro ano da pandemia de covid-19 em 2020. Mais do que um relato de experiência, a discussão propõe reflexões sobre como se buscou a articulação entre pressupostos e fundamentos da educação histórica, tais como as relações presente – passado e presente – futuro, o uso de fontes, a escolha de conceitos da História assim como dos temas importantes ao longo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio seja por questões relacionadas aos vestibulares, processos de pensamento que venham a contribuir com o desempenho em avaliações como o ENEM, mas sobretudo com o intuito de contribuir com a formação humana dos estudantes que participaram das atividades.

Além do texto explicitar as relações entre os temas da história e as possibilidades de relação com a vida em um sentido formativo e referenciado na práxis social, o texto permite compreender quais foram as escolhas do historiador docente no processo heurístico de levantamento dos materiais a serem trabalhados, assim como as tentativas de gerar momentos de pensabilidade histórica. Em seguida são apresentados exemplos de aprendizagem constatada na relação com a teoria da consciência histórica, assim como a indicação de alguns limites da proposta no contexto da pandemia.

Desenvolvimento – elementos teóricos fundamentais e suas articulações com a práxis social

Em relação aos aspectos teóricos e metodológicos, pode-se afirmar que o referencial principal se relaciona ao paradigma narrativo da práxis existencial, tal como discutido por Jörn Rüsen (2001 e 2015), assim como suas discussões sobre os desdobramentos da teoria da narrativa e da consciência histórica para se pensar os processos de aprendizagem histórica (RÜSEN, 2012 p. 69 – 112), neste caso durante a pandemia.

É possível articular essa discussão sobre uma ampliação da experiência, que se relaciona ao aumento dos passados conhecidos, assim como da identificação de questões importantes no contexto atual, como a percepção de problemas que ligam as experiências do passado com as realidades complexas do tempo contemporâneo e suas perspectivas em relação ao futuro. Nesse processo elementos de diferentes expressões temporais podem ser conhecidas e compreendidas, contribuindo para uma espécie de expansão da quantidade de experiências temporais que podem ser relacionadas, impactando também na qualidade do pensamento evidenciado. Ou seja, mais experiências que podem ser interpretadas e relacionadas, e mais qualidade do pensamento de acordo com propostas elaboradas de maneira especificamente motivada, buscando nas formas científicas de produção do conhecimento formas qualitativamente mais interessantes para a compreensão e produção de sentido na vida.

A partir disso, espera-se também, que os sujeitos envolvidos nestas discussões ao se envolverem, se engajarem na compreensão das experiências, acabam por desenvolver um processo de expansão da qualidade do pensamento, ou seja, a possibilidade de destacar elementos da experiência temporal, pensar mediante elementos que se relacionam com a consciência e a cultura histórica do tempo presente, e mesmo perceber a permanência de problemas que poderiam ser transformados, ou seja, passando pelos elementos discutidos como competência narrativa (RÜSEN, 2012), elementos esses que desembocariam na ação, alteridade e alternativa. Elementos que permitem a flexibilização das experiências apenas como continuidade e que permitem uma perspectivação temporal que carrega consigo as possibilidades de mudança, o ímpeto pela melhoria das realidades vivenciadas, ou seja, passando da experiência interpretada para o campo volitivo, da motivação das ações.

Já que a relação entre os conhecimentos históricos, assim como os conhecimentos novos em relação ao presente, e mesmo com base em perspectivas de futuro, foram colocados de maneira intrínseca aos processos da vida em sociedade, é possível desde já explicitar elementos da compreensão teórica que possibilitam a defesa de um processo de educação histórica, compreendido como perspectivado pela práxis social. Admite-se como fundamento o fenômeno da consciência histórica (RÜSEN, 2001) e que esse processo chamado consciência tem sua origem, seus fundamentos na práxis social, ou seja, como em (RÜSEN, 2015 p. 122), é possível dizer que para que haja consciência é preciso antes de mais nada estar vivo, esse processo é desde sempre um processo social, prático e histórico. Sem as garantias básicas de estar vivo em sociedade não poderia haver consciência histórica, ou seja, é possível a partir do pressuposto da consciência inspirado na Ideologia alemã (MARX e ENGELS,

2007), tomar como fundamento que a práxis social onde se quer desenvolver, formar mais amplamente as capacidades de compreensão da vida humana no tempo, são questões fundamentais para o trabalho com os conhecimentos históricos e suas relações com a vida.

Uma vez que a História, seja em suas versões pensada, ensinada, vivida ou pesquisada, só pode existir a partir dos fenômenos relacionados à consciência, e que essa consciência possui esse caráter definitivamente social, prático e histórico, é possível apontar a práxis como um elemento fundamental para a didática da história, conseqüentemente para os processos de educação histórica que sejam pensados, por exemplo, no ensino da História nas escolas. Depois de explicitado esse fundamento na práxis, é possível passar para os encaminhamentos metodológicos.

Metodologia e método – possibilidades de relação teoria e práxis

Pode-se desdobrar em dois momentos os aspectos da metodologia. A primeira se relaciona aos encaminhamentos didáticos realizados na experiência relatada, ou seja, como a intervenção didática foi pensada e elaborada, quais fontes e estratégias foram mobilizadas. A segunda, diz respeito aos processos de análise das enunciações efetivadas pelos estudantes, ou seja, como na relação entre a teoria e as possibilidades de encaminhamento na práxis, como resultado das relações entre as teorias estudadas e os elementos da experiência mais pragmática, foram encaminhados.

Primeiro, os encaminhamentos da aula, propriamente dita, ou seja, como o processo de aprendizagem histórica foram pensados e elaborados. Os estudantes tinham acesso a uma versão digital do livro didático utilizado naquele ano, assim como muitos tinham a obra impressa em suas casas. Fora adotado como referência básica para o momento síncrono os assuntos relacionados ao capítulo 4 do livro, que dizia respeito a antiguidade africana, mais especificamente ao Egito antigo, e tomava como base os elementos reunidos no conceito civilização (conceito da ciência da história - categorias). Além desse material foram adicionados ao conteúdo da aula algumas atualizações correspondentes a historiografia sobre o continente africano, assim como outras fontes que possibilitavam perceber a historicidade do conhecimento histórico, o que abre as possibilidades de relações com o presente. Cabe destacar que esse trabalho foi um desdobramento sobre outra experiência narrada em (OLIVEIRA, 2021), neste caso um dos objetivos centrais da aula tinha sido “As relações entre o ser humano e a natureza nos períodos paleolítico e neolítico; as relações entre o ser humano e a natureza no presente”. Em relação ao Egito antigo, costuma-se destacar em materiais didáticos a relação fundamental com o Rio Nilo e a sociedade egípcia, este foi o elemento de

ligação entre as APNP's anteriores e o assunto do Egito. Ou seja, se nas aulas anteriores o trabalho (como relação do ser humano com a natureza) envolveu um período de caça e coleta, que resultava em determinadas formas de sociedades, agora, com a complexificação das relações sociais em torno de um Estado, também se alteraram as formas de relação dos seres humanos com a natureza (e em sociedade) através do trabalho. Na organização dos conteúdos a serem discutidos em uma aula síncrona os objetos selecionados foram os seguintes:

- Egito antigo (características, temporalidades, conceito de civilização)
- Visões da Historiografia sobre a África – historicidade
- Conceitos como modo de produção, sociedade hidráulica
- As relações entre o ser humano e a natureza – O rio Nilo e a sociedade Egípcia
- As relações entre o ser humano e a natureza – O acesso à água no Brasil (O autor, 2020)
- Possibilidades de pensamento sobre o futuro – o acesso e os limites do acesso a água no futuro, na relação com elementos políticos e econômicos.

A aula teve início com uma estratégia de chuva de ideias, tal como discutida por (BARCA, 2004) sobre o conceito África. A ideia era fazer um levantamento de ideias históricas prévias e depois realizar as intervenções com os materiais separados para esta atividade. Este levantamento prévio além de ser um elemento metodológico possível no campo da educação histórica (e da educação em geral), foi pensado como maneira de estabelecer o diálogo entre as consciências históricas envolvidas no processo, uma vez que as aulas via google meet mesmo possibilitando a comunicação, não reproduz a vivacidade dos diálogos da educação presencial. Para melhor organização e visualização da estratégia vejamos o quadro a seguir que remete aos documentos levantados para a aula (e momento assíncrono posterior):

Quadro 1 – fontes utilizadas na APNP 3 e comentários sobre possibilidades de trabalho

Fonte	Observações sobre a fonte
CLARO, Regina. Olhar a África. Fontes Visuais para Sala de Aula. 1. ed. São Paulo: Hedra Educação, 2012. v. 01. 192p	Apresentação sobre as visões da historiografia sobre a África, mas a partir da Europa no século XIX, XX e XXI.
Slides organizados pelo docente com exposição de elementos básicos sobre o passado da Antiguidade Egípcia.	Características da sociedade com base em elementos da economia, cultura, sociedade, divisão econômica, possibilidades de agricultura e outras atividades, divisões temporais, aspectos arquitetônicos, presença

	do tema em nossa sociedade através de museus e objetos de arte.
<p>Fantástico - A Jornada da Vida: como o Rio Nilo fez nascer a fascinante civilização egípcia - 14 min</p> <p>Exibição em 5 nov 2017</p> <p>Link: https://globoplay.globo.com/v/6267751/ acesso em 30/03/2022.</p> <p>Linha de apoio: Conheça a tumba do faraó Quéops, com 146 metros de altura, e as estruturas da Necrópole de Giza, que foi construída com 2 milhões de blocos de pedras.</p>	<p>A reportagem parece seguir elementos semelhantes aos do livro didático explicando elementos do conceito civilização. Também permite uma série de relações entre o passado e o presente, assim como as mudanças da sociedade ao longo do tempo, e da própria relação entre tecnologia e sociedade.</p>
<p>Água limpa para todos, um direito humano distante no Brasil</p> <p>Edição - 144</p> <p>por Malu Ribeiro</p> <p>1 de julho de 2019</p> <p>Link: <a href="https://diplomatie.org.br/agua-limpa-para-todos-um-direito-humano-distante-no-brasil/#:~:text=O%20acesso%20%C3%A0%20C3%A1gua%20limpa,urbanizadas%20t%C3%AAm%20menor%20disponibilidade%20h%C3%ADria. Acesso em 30/03/2022.</p> </td> <td> <p>Texto que trata do acesso a água no Brasil com uma série de evidências de pesquisas de universidades, assim como de levantamentos realizados pelo Estado brasileiro. Permite uma discussão relacionada às características que envolvem política, economia e sociedade, por exemplo, a disputa entre ideias mais privatistas das redes de saneamento básico e esgoto, assim como a possibilidade de que seja um serviço público em defesa da qualidade de vida das pessoas em sociedade. Trabalha com ideias diferentes e podem subsidiar debates interessantes para a compreensão de elementos que nos dizem respeito cotidianamente (como o acesso à água), assim como a relação entre aspectos políticos e econômicos dessa discussão.</p> </td> </tr> <tr> <td> <p>Balões de Ar - Capítulo I - O Ar - Señores Punk Rock</p> <p>Primeiro capítulo do disco conceitual BALÕES DE AR. Este capítulo 01, intitulado O AR, é formado por duas músicas: 01 -- Os donos da Atmosfera e 02 -- Me deixa sentir o ar.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=AWYCb7cUD08&ab_channel=Digitalcinco acesso em 30/05/2022</p>	<p>O clip da canção se refere a um futuro distópico em que o oxigênio da atmosfera foi capturado por empresas que então comercializam a possibilidade de respirar e continuar vivo. A canção provoca a perceber que o que parece absurdo com o ar e a respiração já ocorre com a terra e com a água.</p>

Fonte: O autor, 2022

As fontes apresentadas anteriormente proporcionam discussões sobre as três expressões temporais (passado, presente e futuro), sempre pensadas a partir do presente. Os questionamentos efetivados em relação as fontes deveriam ser respondidos pelos estudantes na plataforma Google Sala de Aula. Essas fontes e outros materiais complementares foram disponibilizados aos estudantes, e eles também poderiam solicitar auxílio do docente em horários de atendimento. Foram elaboradas questões sobre todas essas fontes e as respostas foram analisadas de acordo com os conceitos da Aprendizagem histórica debatidos por (RÜSEN, 2012).

O processo metodológico que envolve a relação com os referenciais teóricos deste trabalho foi efetivado na análise das respostas enviadas pelos estudantes. Pretende-se demonstrar posteriormente como se identificou os processos de expansão da quantidade de conhecimentos, assim como da qualidade do pensamento histórico sobre a relação entre conhecimentos históricos e a práxis da vida em sociedade.

Quadro 2 – Questões elaboradas aos estudantes para o período assíncrono

Expressão temporal:	Questões:	Fonte:
Passado	<p>1 - Identifique no vídeo elementos que foram discutidos na aula anterior (a respeito do conceito Civilização) e escreva pelo menos três características. Não são três palavras, você deverá escrever e explicar a ideia.</p> <p>2 - Que fontes são citadas no vídeo como objetos de estudo sobre o Egito Antigo? Aproveite e comente sobre a frase "o Egito é uma dádiva do Nilo", além do rio, o que mais foi necessário para a existência do Egito?</p>	<p>Fantástico - A Jornada da Vida: como o Rio Nilo fez nascer a fascinante civilização egípcia - 14 min</p>
Presente	<p>SOBRE O PRESENTE - 3 - Após ler o texto, responda as seguintes questões: a) como a água foi administrada no Brasil, de acordo com as suas leis, até o ano de 2019?; b) O que o texto fala sobre privatização e reestatização da água? (você pode procurar se informar sobre o projeto de lei 4162/2019 que foi comentado na aula).</p>	<p>Para responder a próxima pergunta você precisará ler o texto que está na descrição - O título é "Água limpa para todos, um direito humano distante no Brasil"</p> <p>https://diplomatie.org.br/agua-limpa-para-todos-um-direito-humano-distante-no-brasil/</p>
Futuro	<p>4 - Quais reflexões o vídeo propõe na relação com os assuntos da aula? O que é possível afirmar sobre política e economia a partir das discussões realizadas nessa aula? (É necessário citar elementos das fontes e pensar a partir dos elementos apontados).</p>	<p>Balões de Ar - Capítulo I - O Ar - Señores Punk Rock</p> <p>https://youtu.be/AWYCb7cUD08</p>

Fonte: (o autor, 2022)

No quadro acima é possível perceber que havia intencionalidades do professor no sentido de provocar raciocínios de maneira especificamente motivada. O pressuposto fundamental se relaciona a tripartição temporal, presente – passado, presente – futuro, assim como a relação com os processos metodológicos da ciência da História, interpretações de fontes históricas, com base em conceitos e evidências de pesquisas, assim como a

possibilidade de ampliação temática com base em pesquisas em fontes externas que os estudantes poderiam realizar de acordo com os seus interesses e mesmo processos de estabelecimento de sentido na relação com a vida. De acordo com essas compreensões, torna-se possível passar para a análise de algumas das respostas produzidas pelos estudantes.

Elementos da aprendizagem histórica – possibilidades da práxis analisadas em relação a teoria

Como foi apontado anteriormente, entende-se aqui que as enunciações dos estudantes, ou seja, suas produções narrativas funcionam como expressão de suas consciências históricas. Tais consciências passam por processos formativos que não começam e nem se encerram nas escolas e são influenciados por elementos da cultura histórica e suas diferentes dimensões (o que envolve aspectos políticos, econômicos, morais, ideológicos, estéticos, éticos e as interações entre estas dimensões). O processo de aprendizagem relaciona aspectos internos e subjetivos e suas relações dialógicas com aspectos objetivos, por exemplo, da relação com informações novas obtidas na relação com a narrativa do professor e das enunciações possíveis a partir dos trabalhos com as fontes e relações temporais. Um pouco do aspecto objetivo pode ser pensado nos encaminhamentos dos raciocínios desenvolvidos com base na explicitação da aula pelo historiador docente, mas as relações das consciências dos estudantes com essas informações passam pelo processo de produção de sentido que ocorre nas consciências.

Com base nessa compreensão que as enunciações serão discutidas. Como existe uma limitação em relação ao tamanho desta produção serão analisadas numa perspectiva qualitativa algumas enunciações. O critério de escolha envolveu duas perspectivas, a primeira com base em narrativas que reúnem quantidade interessante de evidências dos processos de aprendizagem, a segunda, aqui analisadas de maneira a demonstrar as preocupações com o período de educação remota, no sentido dos limites da aprendizagem histórica devido a limitação das possibilidades de relação com os estudantes.

As perguntas realizadas aos estudantes foram divididas entre passado, presente e futuro entendidos aqui como elemento fundante da relação com a temporalidade, sempre partindo do tempo presente quando o/a estudante se relaciona com as fontes a partir de sua práxis existencial. Na tabela a seguir se destacam elementos da aprendizagem pensados na relação com a teoria da consciência histórica e os elementos da aprendizagem discutidos por Rüsen (2012). Seguindo a ideia de que “Enunciados linguísticos devem estar também portanto, no

primeiro plano do interesse de pesquisa em didática da história” (RÜSEN, 2012 pág. 96). A primeira questão a ser analisada parte do seguinte questionamento:

1 - Identifique no vídeo elementos que foram discutidos na aula anterior (a respeito do conceito Civilização) e escreva pelo menos três características. Não são três palavras, você deverá escrever e explicar a ideia.

Passado	comentários
<p>Nas civilizações da Antiguidade, era muito comum a forte presença do Governo, Religião, Escrita, Leis, Divisão do Trabalho e em Classes Sociais, e a prática da Agricultura. O Egito, como uma das maiores destas civilizações, também se baseava nestes aspectos, e muitos deles foram o que garantiram que esta sociedade se tornasse tão poderosa. Como citado no vídeo A Jornada da Vida - Rio Nilo, o Egito só pode surgir por conta da presença do Rio Nilo, e só pode se tornar tão grandioso por conta da organização social e estatal que possuía. Fora dito que esta sociedade foi o primeiro grande Estado Nacional que existiu, no qual tudo pertencia ao Faraó. Isto ocorria por conta da divisão do trabalho e das classes sociais, que colocavam o Faraó no topo, e aceitavam trabalhar por e para ele. Esta civilização se iniciou com base na agricultura realizada no entorno do rio. Quando este transbordava, as terras ao seu redor se tornavam extremamente férteis, permitindo que o plantio fosse realizado. Assim, os povos que viviam na região e antes eram nômades, se sedentarizaram às margens do rio, criando assim pequenas cidades estado. Como entravam em conflito constantemente por territórios, o chefe de um destes nomos decidiu unir todas estas cidades, assim se tornariam mais organizados, e poderiam se desenvolver melhor. Assim, fora criado um governo e as classes sociais. Contudo, a economia, religião e o governo caminhavam muito próximos, e um dependia do outro. O Faraó, que fora determinado a autoridade máxima da sociedade, além de ser visto como o imperador era visto como o descendente dos deuses. Era respeitado não somente pelo seu poder, mas pela figura e imagem que representava. A Religião era politeísta, e consolidava o poder do faraó com a ajuda dos sacerdotes. Estes, eram uma classe que possuía privilégios na sociedade, pois, como doutrinavam a população, ajudava a consolidar o poder do Faraó, exaltando sua imagem. Por conta disso, recebiam diversos direitos que as classes mais baixas não possuíam.</p>	<p>Definição temporal</p> <p>Conceito civilização</p> <p>Citação da fonte</p> <p>Estado – conceito</p> <p>Processo de sedentarização – outra fonte</p> <p>Disputa pela terra</p> <p>Faraó</p> <p>Politeísmo</p> <p>Relação entre Faraó, sacerdotes e o povo.</p> <p>Classes sociais</p>
<p>as construções do Egito as pirâmides que foi cobrida por uma tempestade de areia as plantações de trigo que foi e ainda e a principal plantação do Egito os desenhos das tumbas que representa a agricultura a e da sociedade do Egito divididas por tarefas.</p>	<p>Há elementos perceptíveis do vídeo e da questão, mas há dificuldade de comunicação / escrita</p>

É possível perceber através dos comentários uma série de elementos que caracterizam o que podemos pensar como uma narrativa histórica (que torna o passado presente mediante um processo de pensamento relacionados com uma fonte histórica com vocabulário adequado aos elementos discutidos nas aulas). Desde a definição temporal de um determinado passado, a relação com conceitos discutidos nas aulas que se relacionam a elementos da ciência da história, assim como o processo de citar a fonte com a qual se está dialogando. Além de uma visão distanciada a partir de conceitos (como classe social) e visões gerais a respeito das características do passado. Ao mesmo tempo podemos perceber uma limitação na escrita do segundo exemplo, embora há fragmentos de sentidos relacionados a aula, assim como a compreensão do estudante, narrativamente não se explicita um processo com qualidade da expressão da aprendizagem, elemento que levanta indagações sobre as possibilidades dessa forma de compreensão da aprendizagem aos estudantes que possuam Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo. A limitação neste caso para a compreensão da aprendizagem no período de aula remota estava comprometida pela falta de interação comunicativa com o estudante, quando seria possível perceber aprendizagens por meio da narrativa oral.

A segunda questão realizada foi a seguinte: 2 - Que fontes são citadas no vídeo como objetos de estudo sobre o Egito Antigo? Aproveite e comente sobre a frase "o Egito é uma dádiva do Nilo", além do rio, o que mais foi necessário para a existência do Egito?

Fontes	comentários
As fontes citadas no vídeo A Jornada da Vida - Rio Nilo que são utilizadas como objetos de estudo sobre o Egito Antigo são as Pirâmides e Templos egípcios, as pinturas e esculturas que retratavam cenas do cotidiano e a religião, permitindo entender como a sociedade funcionava, as Tumbas egípcias (as quais eram lotadas de pinturas e objetos que remetiam ao dia-a-dia daquele povo) e, principalmente, os Hieróglifos. Os hieróglifos eram os símbolos que constituíam a escrita do Egito Antigo. É interessante notar a fala do professor Antônio Brancaglioni, que diz que apenas quando conseguiram entender a escrita egípcia puderam entender a história do Egito Antigo a partir da própria civilização, e não de acordo com o que outros povos diziam sobre eles. A frase "O Egito é uma dádiva do Nilo" representa que esta civilização apenas pode surgir por conta do Rio Nilo. As antigas civilizações tinham como principal base a agricultura, e, para se sedentarizarem, precisavam encontrar terras férteis e próximas a rios. O Nilo se encontra no meio do deserto do Saara, sendo o único fator naquela região que poderia estimular o início de uma sociedade. Posteriormente, após que os povos	4 fontes e relações com cotidiano, religião Identifica a fala de um professor e comenta sobre a relação com a aula

já tinham se sedentarizado, elementos como a agricultura, escrita, religião, organização em classes sociais e divisão do trabalho, criação do governo, da economia e leis permitiram que a civilização se desenvolvesse e chegar ao poder que conquistou.	
uma equipe alemã e o professor do museu do rio de janeiro, a agricultura as plantações de trigo	Citação direta

A preocupação na elaboração dessa pergunta passava pela compreensão de como se produz conhecimento a respeito do passado, tentando passar por elementos do método da pesquisa de historiadoras/es, ao invés de apenas expor o conteúdo. A fonte, portanto, servia como objeto de análise dos estudantes, assim como a fonte-reportagem apresentava elementos da produção de conhecimento com pesquisas realizadas no Egito, sobre o Egito antigo. Na narrativa que concentra mais potencialidades da aprendizagem é possível perceber também o caráter multiperspectivado da produção do/a estudante. Enquanto o segundo exemplo realizou apenas a citação direta de alguns elementos narrados no vídeo/fonte.

A terceira pergunta estabelecia relações com o presente. Para responder o/a estudante precisava ler o texto "Água limpa para todos, um direito humano distante no Brasil". Vamos a questão: após ler o texto, responda as seguintes questões: a) como a água foi administrada no Brasil, de acordo com as suas leis, até o ano de 2019?; b) O que o texto fala sobre privatização e reestatização da água? (você pode procurar se informar sobre o projeto de lei 4162/2019 que foi comentado na aula).

Presente	comentários
No Brasil, até o ano de 2019, a água não foi administrada adequadamente. De acordo com a Fundação SOS Mata Atlântica, diversos rios do país estão severamente poluídos, o que pode causar impactos sociais, econômicos, políticos e ambientais. Muitas regiões do país não tem um acesso adequado a este recurso, e, se possuem, a água pode não estar em sua melhor qualidade. Problemas como a falta de saneamento básico e despejo de elementos poluentes nos rios e suas nascentes, poluem a água, deixando-a em um estado impróprio para o uso. A Lei das Águas procura assegurar que os órgãos que administram esse recurso sejam públicos, que todos tenham acesso a ele e que a sociedade participe das decisões envolvendo ele, buscando melhorar o uso da água no país. Contudo, mesmo que o Brasil detenha 12% da água doce do planeta, a gestão é mal feita, o líquido não é cuidado e administrado da maneira que deveria, trazendo diversos problemas para a população e o meio ambiente. Inclusive, quanto a privatização da água	Se posiciona Apresenta a referência de leitura Apresenta os problemas que evidenciam sua posição Comenta sobre o aspecto legislativo

<p>(que é defendida pela Lei das Águas), houveram casos em municípios em que este recurso passou a ser administrado por instituições privadas. Em Itu, utilizando do argumento que o órgão público estava gastando muito dinheiro e se enchendo de dívidas, uma instituição privada passou a gerir a água e esgoto da cidade. Contudo, realizou diversas irregularidades, tanto quanto à gestão quanto ao contrato, além de descumprir com as obras que estavam programadas. Dessa forma, por cometer tantos erros e irregularidades, os recursos viraram propriedade do estado novamente. Em diversos outros países, a água é um recurso público, pois quando há a privatização, ocorrem diversos conflitos e problemas, apenas piorando a situação.</p>	<p>Cita exemplos de municípios que privatizaram e tiveram problemas</p> <p>Um debate entre visão neoliberal e maior participação do Estado.</p>
<p>nao entendi</p>	<p>Necessidade de outro tipo de trabalho</p>

Entre 2019 e 2020 a discussão do projeto de lei citado na reportagem fez parte do debate público por algum período, embora não fosse algo que estivesse nas discussões dos estudantes, foi pensado como um assunto importante pelo professor, ou seja, foi uma intervenção especificamente motivada, com base em fontes e nas discussões que envolvem a relação dos seres humanos com a natureza em perspectivas mais ligadas ao presente. Aqui é possível gerar ampliações sobre a relação entre política e economia, entre acesso aos bens naturais como a água e sua relação com a agricultura industrial contemporânea, entre várias outras possibilidades que podem surgir a partir do contato dos estudantes com essas temáticas. A diferença entre as respostas evidencia a dificuldade do diálogo entre estudantes e professor no período das aulas remotas da pandemia, assim como apresentam potencialidades dos processos de ampliação da quantidade de experiências, assim como com a qualidade do pensamento sobre a sociedade no tempo a partir do presente. O estabelecimento de um posicionamento que gera sentido na relação entre a aprendizagem e a experiência pode ser percebido como elemento potencial da aprendizagem (RÜSEN, 2012 pág. 104).

A última questão sobre as relações temporais abria o horizonte de expectativa dos estudantes, mobilizados por uma fonte canção. O comando da pergunta 4 envolvia os seguintes elementos. A FONTE-CANÇÃO a seguir é um exemplo atual de um estilo conhecido como PUNK ROCK. O estilo PUNK (envolve música, mas também todo um movimento cultural) que teve início na década de 1970 e foi marcado pela crítica social as desigualdades sociais e outras características da sociedade capitalista. Por se tratar de um movimento que existe há muitos anos, ele subdivide-se em diferentes vertentes e características. Nessa aula falamos sobre a relação das sociedades antigas com a água e com

a propriedade da terra. Nesse vídeo você será provocada(o) a pensar também sobre o futuro. É uma fonte para refletir a partir dela. Procure ir além das fontes e escrever ideias de vocês a partir das análises realizadas.

E a questão: 4 - Quais reflexões o vídeo propõe na relação com os assuntos da aula? O que é possível afirmar sobre política e economia a partir das discussões realizadas nessa aula? (É necessário citar elementos das fontes e pensar a partir dos elementos apontados).

Futuro	comentários
<p>A música Balões de Ar provoca uma reflexão, mostrando como seria uma realidade em que a população necessitaria pagar para poder respirar. Nesta retratação, o ar fora sugado da atmosfera, e, o que antes era um direito, se tornou um produto, já que as pessoas precisariam comprar balões de ar para conseguir respirar e viver normalmente. Porém, atualmente, isto já acontece em nossa vida. A água, que é um recurso necessário à vida, é paga, mesmo que administrada pelo governo. Ou seja, uma realidade que no vídeo parece tão assustadora e distópica é algo que já vivemos atualmente. O mundo no qual vivemos se caracteriza pelo capitalismo, e preza pelo lucro. Dessa forma, não se importa em cobrar por recursos que deveriam ser direitos de toda a população. Mesmo que a água seja administrada pelo Estado, ainda é necessário que paguemos por ela, ou não temos acesso a esse recurso. Ou seja, o país que deveria prezar pela vida e bem estar de seus cidadãos acaba negando seus direitos. A situação poderia ser pior ainda se a água fosse administrada por alguma instituição privada. Estas instituições tem como principal objetivo o lucro próprio, e se preocupam menos ainda com os direitos e a vida da população. As políticas relacionadas a esse recurso tentam assegurar que seja tratado de uma forma decente e que todos possuam acesso a ele, porém, as políticas econômicas possuem uma maior força, e é quase como se anulassem estas. Os governos procuram lucrar, assim como grande parte da população, e o que deveria ser um direito, se torna um produto a ser comprado, e, infelizmente, nem todos possuem este privilégio.</p>	<p>Estabelece a relação entre o futuro distópico e elementos do presente – a água já é algo privatizável.</p> <p>Análise de elementos econômicos do presente.</p> <p>Relação entre o Estado e os cidadãos.</p> <p>Empresas e corporações</p> <p>Desigualdades entre classes sociais</p>
<p>em relação o dinheiro compra tudo os cartões e taqui a pouco vão da vendendo até o ar</p>	<p>Relação entre presente e futuro</p>

Mais uma vez é possível perceber elementos da aprendizagem, e mesmo a permanência de algumas ideias que precisam ser mais desenvolvidas, levando em consideração que a aprendizagem histórica se dá em atos comunicacionais e que não se encerram em um assunto da história, mas que se adicionam ao processo formativo dos seres humanos. Tanto as possibilidades de desenvolvimento de posicionamentos sobre elementos da história e do presente (por exemplo, nas discussões políticas e econômicas que envolvem a presença do

Estado na economia, ou discursos mais privatistas). Esses elementos podem ser pensados como as várias formas de oposição na práxis da vida, tais como debatidas por (RÜSEN, 2015 pág. 119 – 130). Que envolvem as tensões sociais que se expressam como condições de toda a história possível, desde ambiguidades e contradições de uma história da humanidade, até suas formas de expressão mais localizadas em experiências próximas (no tempo e/ou no espaço). Mais uma vez, é preciso destacar que para além das potencialidades da aprendizagem e sua apresentação narrativa, é preciso explorar outras formas de narrativa e até mesmo de apresentação e representação dos conteúdos estudados, mas sobretudo da aprendizagem. Neste caso interessa o processo de produção de sentido como elementos importante na relação entre consciências e cultura histórica. Tanto pelo interesse em gerar formas de aprendizado que sejam mais significativas, quanto pelo interesse em acompanhar melhor as possibilidades de aprendizagem de estudantes que por uma diversidade de motivos (o que pode incluir necessidades educacionais específicas) apresentam dificuldades na produção escrita, como no caso da narrativa escrita mais limitada nas tabelas anteriores, o que ao longo do processo de educação remota foi possível compreender que envolvia déficit de atenção, ou seja, seria necessário elaborar outras formas de registrar o processo de pensabilidade histórica efetivado pelo/a estudante. A limitação do tamanho possível para essa comunicação impede a análise de mais enunciações, mas ao longo dessas pesquisas e de novas oportunidades de apresentação novos elementos poderão ser analisados, e se possível contribuir com aspectos empíricos e pragmáticos da didática da história.

Considerações provisórias – pesquisar a aprendizagem e as relações com a didática da história

Entre os resultados das análises das enunciações dos estudantes, não apenas os que aqui foram apresentados, mas no processo de correção das atividades dos/as estudantes foi possível observar formas de aprendizagem interessantes na relação com o presente. Entre elas é possível destacar que os estudantes perceberam que os assuntos relacionados ao Egito antigo que envolviam as relações de tecnologia e sociedade no passado ajudam a compreender elementos da complexidade das sociedades do presente. Assim como a discussão trouxe à tona elementos sensíveis e problemáticos no presente que também envolvem as relações entre os seres humanos e a natureza, como a contaminação da água a partir de agrotóxicos. Foi possível perceber a mudança das compreensões a respeito do conceito África quando comparamos as enunciações das respostas as questões anteriores com o levantamento realizado anteriormente

(ideia de consciência histórica originária) (RÜSEN, 2012 pág. 99), e o processo formativo da consciência histórica em relação com a trama pública.

As enunciações confirmam a possibilidade de organização da intervenção didática com base em processos de expansão quantitativa e qualitativa da consciência histórica, assim como a intervenção docente ao levar em consideração temas importantes para a experiência coletiva no presente acaba gerando mais sentido e significado para essas discussões com os estudantes. Esse elemento tenho defendido como característica do trabalho de historiadores docentes na didática da história perspectivada pela práxis.

Os resultados também levaram a identificação de alguns problemas relacionados ao período em que a educação se deu de maneira remota, a primeira delas parte das possibilidades de acesso dos estudantes à dispositivos eletrônicos e a rede mundial de computadores; a segunda diz respeito a necessidade de avançar as discussões do domínio da educação histórica e da didática da história de maneira mais ampla, sobre as possibilidades de aprendizagem de estudantes que possuem necessidades educacionais específicas, problema esse da educação em geral e que aos poucos começa aparecer em preocupações da educação histórica. Isso porque, ao escolher trabalhar com textos e reportagens tomados como fontes históricas para que os estudantes pensassem historicamente, alguns estudantes apresentaram dificuldades na produção das narrativas.

Reafirma-se a provisoriedade de algumas discussões, sobretudo ao relatar experiências do período da educação remota, período de alteração radical das experiências educacionais e que anda precisam ser compreendidos e analisados. Assim como não há uma proposta fechada na didática da história e na educação histórica, não tenho a pretensão de indicar formas fechadas de trabalhar no que seria uma perspectiva da práxis. No entanto, reafirmo algumas ideias apresentadas em textos anteriores (OLIVEIRA, 2017): na relação com a práxis, a vivacidade das interações das ideias históricas dos estudantes como em uma aula presencial ficou muito comprometida durante as aulas remotas. Essas interações das ideias são muito importantes para que os historiadores e historiadoras docentes realizem a apreensão heurística dos enunciados das consciências, para que seja possível preparar suas intervenções buscando um processo mais amplo da formação histórica. Assim como a aprendizagem envolve o contato com ideias diferentes das próprias, quando por exemplo, ocorrem debates de ideias entre os estudantes. Existe aí também aspectos formativos na relação com a história e com as ideias de outros sujeitos na vida em sociedade. A forma de interação na rede mundial de

computadores, por mais que tenha oferecido condições para a continuidade do trabalho, limita o caráter vivo das interações dialógicas entre as consciências.

E mesmo com essas interações prejudicadas pela educação remota, ainda assim é possível perceber a importância do processo de intervenção docente na relação entre as consciências dos estudantes e o aspecto amplo da cultura histórica. O que envolve os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que discutimos nas sociedades do passado, mas que precisam ser compreendidos também em relações mais diretas com a práxis existencial do presente. Para que seja possível atingirmos desdobramentos em relação a superação dos problemas enfrentados atualmente, seja na desigualdade do acesso à água, ou nas visões limitantes e preconceituosas que muitas vezes se apresentam nas realidades atuais. Pesquisar sobre como as aprendizagens com a história resultam em aspectos volitivos e de motivação da ação também são importantes. Sobretudo quando ao se referenciar na práxis nos preocupamos não apenas como a compreensão do mundo, mas também com a necessidade de transformação.

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 e educação e Psicologia Universidade do Minho, 2004. p 131 – 144.
- CLARO, Regina. Olhar a África. Fontes Visuais para Sala de Aula. 1. ed. São Paulo: Hedra Educação, 2012. v. 01. 192p.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.
- OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. *A Formação Histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio: Teoria e Prática*. 2017. 444 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.
- OLIVEIRA, T. A. D. Uma alteração radical na práxis: atividades pedagógicas não presenciais (APNP) e algumas reflexões a partir da didática da história. In: Ivam Lima Gomes; Yussef D. D. Campos; Rafael Saddi. (Org.). *Tempos remotos O ensino de história e a pandemia de Covid-19*. 1 ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2021, v. 1, p. 159-201.
- RÜSEN, Jörn. (2001) Razão histórica. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UnB.
- RÜSEN, Jörn. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012
- RÜSEN, Jörn. (2015) *TEORIA DA HISTÓRIA Uma teoria da história como ciência*. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UFPR, 2015.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *A CULTURA COMO REFERÊNCIA PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE PAULO*

FREIRE E JÖRN RÜSEN. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SEÑORES, Banda. Balões de ar – Capítulo I – O ar – Señores punk rock. Digitalcinco, 2013. Acesso <https://youtu.be/AWYCb7cUDO8> em 29/10/2022.

TEMAS DIFÍCEIS EM TEMPOS DE NEGACIONISMO: “*burdening history*” como ferramenta de sensibilização histórica no Ensino Fundamental

Patricia Kauffmann Fidalgo Cardoso da Silveira²⁴¹

Resumo

O texto a seguir tem como objetivo apresentar resultados de práticas recentes em sala de aula em que o conceito de *burdening history* (história pesada) – cunhado por Borries (2011), tem sido aplicado de forma sistemática em temas atualmente mais sensíveis. Defendemos que tais temas devem ser trabalhados cuidadosamente com o objetivo de promover a sensibilização histórica do educando, através de um processo cognitivo individual que envolve emoções e julgamentos morais. Após o debate acerca das implicações teóricas, apresentaremos o resultado das experiências ocorridas em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental em três temáticas: Imperialismo e Neocolonialismo Europeu e Ditadura Militar no Brasil.

Palavras-chave: *burdening history*; temas difíceis; Ensino Fundamental.

Cada vez que um grande acontecimento ou mudança ocorre em uma determinada sociedade contemporânea as atenções se voltam para a História, seja na busca de uma explicação ou de uma justificativa que sirva de suporte ao contexto vivido.

Há, no entanto, aqueles que se voltam contra a História com o intuito de negá-la e assim, forjar uma narrativa que dê suporte a projetos de poder, teorias conspiratórias ou quaisquer bizarrices sem qualquer fundamento minimamente plausível. Também por essa razão, o ensino de História frequentemente se vê vigiado, cerceado e/ou atacado de formas diretas ou indiretas.

Os discursos negacionistas e a difusão de notícias falsas (as chamadas *fake news*) constituem uma realidade que se impõe em sala de aula de forma avassaladora. Por um lado, há o fenômeno da hiperconectividade²⁴²[2], que mantém a imensa maioria dos alunos suscetíveis a um bombardeio de informações que, na maioria das vezes, não possui qualquer espécie de filtro, critério ou veracidade. Por outro lado, no entanto, há o hábito dos adultos

²⁴¹ Doutoranda em História (PPGHIST – UEMA); patriciakauffmann@hotmail.com.

²⁴² Aqui definido enquanto estado permanente de disponibilidade do indivíduo para a conexão ininterrupta.

responsáveis por esses alunos (pais e mães em sua grande maioria), também hiperconectados, que assumem um papel de difusores de notícias falsas e ideias negacionistas. A convicção dos adultos aos quais essas crianças e adolescentes estão indissolavelmente ligados por laços de afetividade e confiança, termina por sedimentar suas certezas e afastar explicações que contrariem o discurso familiar.

Em outra frente de combate, docentes de história têm precisado lidar com revisionismos (sutis nas palavras, porém trágicos nos sentidos que negam ou tentam imprimir) que têm surgido nos livros didáticos. O exemplo mais emblemático é a inserção do termo civil ou cívico na caracterização da ditadura ocorrida no Brasil entre 1964 e 1985. Sim, a ditadura foi militar, atroz e antidemocrática. O fato de alguns poucos setores civis oriundos das camadas privilegiadas da sociedade terem apoiado o golpe a partir de interesses escusos ou porque talvez *acreditassem* numa ameaça comunista não torna a ditadura civil ou cívico-militar. E, não, não foi uma revolução – como alguns setores têm buscado aludir.

Não custa lembrarmos que o conceito de revolução se aplica a eventos históricos que ocasionam mudanças abruptas nas estruturas sociais e/ou políticas, como é o caso da Revolução Francesa, da Revolução Industrial e da... Revolução Russa – agora chamada de Guerra Civil Russa.

Não se trata de negar os inúmeros conflitos armados internos que sacudiram o então Império Russo a partir de 1917. Mas o legado de 1917 extrapola questões territoriais e possui desdobramentos culturais, sociais, políticos e econômicos que se fazem presentes até os dias atuais – razão pela qual tais acontecimentos são definidos como revolucionários.

Os exemplos acima não são os únicos; mas foram aqui destacados por tratarem de temas caros ao atual debate político no Brasil. Não é de hoje que notícias falsas têm difundido ideias como: um comunismo à espreita da ordem democrática vigente; um saudosismo ao passado ditatorial que justifica a tortura (quando não a nega); uma retórica que define enquanto nacionalismo o desrespeito recorrente à tripartição constitucional dos Poderes etc.

Em um cenário como esse, como lidar com um aluno que expressa de forma clara seu desprezo, descrédito ou desconfiança pela ciência histórica ensinada na escola? De que maneira pode o professor combater tais discursos e práticas negacionistas quando até mesmo o material didático adotado apresenta revisionismos que suavizam ou maquam fatos históricos?

Ante o desafio que se impõe ao professor, uma ferramenta poderosa para a sensibilização histórica é aquela que Bodo von Borries (2011) chamou de *burdening history*

– termo que tem sido pensado a partir da perspectiva de temas difíceis (ou sensíveis, pesados), comumente transformados em tabus, ou suavizados em narrativas oficiais e/ou ideológicas, a fim de apagá-los ou justificá-los

A partir de Schmidt (2015, p. 15) temos a seguinte premissa a respeito do pensamento de Borries: “a aprendizagem histórica inclui o processo de conflito e mudança como modo de atuação em relação à consciência histórica” e, ainda, tal processo inclui “sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto”.

A proposta da *burdening history* não é chocar o aluno de forma gratuita. Pelo contrário: temas pesados devem ser trabalhados cuidadosamente com o objetivo de promover a sensibilização histórica do educando, gerando conflito e promovendo mudança. Trata-se, sobretudo, de envolver emoções e julgamentos morais em um processo cognitivo que é individual. Tal processo, por sua vez, é interdependente de uma série de variáveis que se sobrepõem: questões culturais, econômicas, sociais e políticas. Essas variáveis agem não somente sobre o educando, mas também sobre o professor.

Assim, o que temos é uma tarefa que envolve conhecimento histórico e consciência histórica, sobre a qual podemos citar:

A formação da consciência histórica e a elaboração do respectivo conhecimento histórico se realizam em um moto contínuo, por intermédio de um duplo processo: o de ser resultado da História empiricamente efetivada pelo agir humano no passado e o de produzir a História, no presente, desde a perspectiva de um futuro possível esperado. Como qualquer conhecimento racional humano, também o histórico depende de um feixe de fatores (pode-se dizer igualmente: circunstâncias) em cujo entrecruzamento situa-se o agente, indivíduo subjetivamente consciente e ativo. (MARTINS, 2014, p. 43)

A forma como o conhecimento histórico é produzido, sistematizado e hierarquizado não é diretamente o tema desta comunicação, mas na atual conjuntura educacional é preciso destacarmos que as condições estruturais são desfavoráveis. O conteúdo da disciplina histórica para o Ensino Fundamental contido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é extenso e complexo, mas a carga horária é exígua: 02 aulas semanais. Eis o primeiro desafio.

Na prática, o que está posto é uma escolha que o docente deve fazer e cujo resultado nunca é satisfatório no decorrer da experiência letiva. Pode-se optar por tentar contemplar todos os conteúdos de forma efêmera e rasa ou, então, selecionar conteúdos específicos, na tentativa de tratá-los de forma mais crítica e abrangente, enquanto se abre mão de outros. Definitivamente não é uma escolha fácil.

Em seguida, dentro do sistema educacional, temos a questão do material didático, fio condutor da disciplina em sala de aula. Todo o processo de escolha do material didático é permeado por questões políticas, ideológicas, econômicas e culturais – sejam elas nacionais ou regionais. O professor é, via de regra, o último elo de uma corrente extensa que começa na esfera federal (através do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD) e termina nos interesses locais (convênios entre prefeituras e editoras, por exemplo). Portanto, quando o professor é instado a “escolher” a obra com a qual pretende trabalhar, ele o faz dentro de um quadro definido *a priori*.

O livro didático, por sua vez, carrega consigo uma forma de discurso próprio, chamado por Rocha (2017) de narrativa histórica escolar, definida enquanto,

uma síntese resultante das apropriações realizadas pelos seus autores diante de demandas sociais. Para elaborá-los [livros didáticos], são consultadas obras que apresentam conhecimentos históricos produzidos por historiadores e outros profissionais que fazem usos do passado, são levadas em conta constrições da tradição escolar, entre elas a distribuição e o tratamento dos conteúdos curriculares nos tempos da escola, as demandas do público leitor – professores e alunos, e por extensão seus familiares – com finalidades sociais que extrapolam as do conhecimento acadêmico. (ROCHA, 2017, p. 245).

Academicamente, estudos sobre os livros didáticos de história têm se tornado frequentes nas últimas décadas. Um levantamento extenso, coordenado por Moreira e Silva (2011, p. 187), aferiu a existência de 66 trabalhos voltados para de tais obras no período compreendido entre 1980 e 2005, dos quais apenas 30% haviam sido desenvolvidos em programas de pós-graduação em História; os demais estavam ligados a programas de pós-graduação em Educação/Pedagogia. Ainda de acordo com as autoras, a imensa maioria dos trabalhos voltou-se para análises de aspectos ideológicos. Nas obras pesquisadas não havia as preocupações que capturam grande parte dos esforços dos profissionais da História nos dias atuais: a cultura, o ensino, a aprendizagem e a consciência histórica.

Não se trata de negar a importância da memória histórica enquanto competência narrativa capaz de elencar fatos, personagens e locais históricos, mas o ensino de história deve ter como finalidade última a consciência histórica, definida por Rüsen (2010, p. 112) como “atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência”.

Outro teórico, Peter Lee (2016, p. 121), defende que conhecer história significa dominar três ações cognitivas fundamentais: “compreender a história como uma forma de ver o mundo (...); adquirir disposições que derivam e impulsionam a compreensão histórica (...) e desenvolver uma imagem do passado que permita que os alunos se orientem no tempo”. Segundo o autor, essas habilidades fazem com que a história permita aos alunos desenvolverem sua consciência histórica, incentivando-os a pensar sobre seu lugar no mundo e suas relações temporais. Conclui ele:

A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) e incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica. (LEE, 2016, p. 140).

Para Rüsen (2010, pp. 113-114) o livro didático ideal de História precisa, por meio da aprendizagem histórica, permitir ao educando alcançar a consciência histórica que, por sua vez, deve exprimir três competências distintas – ainda que interligadas: competência perceptiva, competência interpretativa e competência de orientação. A primeira está voltada para o conhecimento do passado em si; a segunda trata da interpretação do que se entende por passado na sua relação com a realidade; a terceira trata da construção de sentido enquanto orientação para a própria vida.

Quão distantes estão as nossas atuais obras didáticas daquela considerada ideal por Rüsen? Primeiramente, devemos considerar a guinada conservadora que se impôs no país nos últimos anos e que pode ser observada através do revisionismo histórico a que tem sido submetidas tais obras (como os exemplos citados no início do texto). Na esfera sociopolítica o negacionismo tem produzido um discurso que antagoniza e nega a ciência.

Em sala de aula, o que se tem percebido – sobretudo entre alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental –, é a ideia de que a ciência não é um saber confiável e universalizante; há aqueles que a entendem enquanto uma mera questão de opinião de caráter optativo e que, portanto, não serve como saber orientador capaz de equacionar e/ou solucionar conflitos e interesses diversos.

Diferentemente do que ocorria anteriormente, os atuais livros didáticos de história aprovados no PNLD vigente buscam equiparar, como forma de discurso, o criacionismo e o evolucionismo – abordagem que não está prevista na BNCC, como mostra o quadro a seguir:

HISTÓRIA - 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
História: tempo, espaço e formas de registros	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. (EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.

Fonte: BNCC (2017)

A equiparação entre religião e ciência não ocorre somente no campo da história; ela tem sido apontada em pesquisas recentes também na disciplina de ciências no Ensino Fundamental e na de biologia no Ensino Médio. Em seu estudo, Torresan (2018) apontou, dentre outras causas, o aumento da bancada religiosa e de outros setores conservadores no poder legislativo, possibilitando a inclusão de pautas que interferem na liberdade de atuação dos professores. Nesse cenário, o criacionismo passou a fazer parte dos livros – ainda que, segundo a autora, a maioria das obras confira maior destaque ao evolucionismo. Como efeito colateral, tem se muitas vezes a obliteração do conceito de mito; além disso, dificilmente outros mitos criacionistas, que não o judaico-cristão, são abordados.

Figura 1 – A origem do homem no livro didático

A origem dos seres humanos

O ser humano sempre procurou conhecer ou imaginar suas origens. Perguntas como "Quando, onde e como surgiram os primeiros seres humanos?" ou "Como se espalharam pela Terra?" intrigaram muitas sociedades.

Quando você estuda os povos da Antiguidade, como os egípcios e os gregos, descobre que as respostas dadas por esses povos para essas questões eram encontradas nos mitos. No entanto, com o passar do tempo, as sociedades humanas procuraram, com base em evidências materiais, elaborar explicações racionais para a origem da vida, sem a interferência de deuses e acontecimentos sobrenaturais.

No mundo atual, predominam duas explicações diferentes para a origem do Universo, da vida e do ser humano: uma religiosa, o **criacionismo**, e outra científica, o **evolucionismo**.

Criacionismo: o homem como criação divina

O criacionismo é uma explicação para a origem do Universo e da vida que se baseia na fé. Para os criacionistas, todas as coisas existentes teriam sido criadas exatamente como são por uma ou mais entidades sobrenaturais superiores, ou seja, um deus ou vários deuses.

No mundo ocidental, marcado pelas tradições do judaísmo e do cristianismo, a narrativa criacionista mais conhecida está contida no livro do Gênesis, que integra o Antigo Testamento da Bíblia.

De acordo com a narrativa bíblica, Deus levou sete dias para criar o mundo: no primeiro dia, criou os céus, a terra e a luz; no segundo criou o firmamento, o qual chamou de céu; no terceiro criou a terra seca, as plantas e as árvores frutíferas; no quarto dia criou o Sol e as estrelas; no quinto e no sexto dias criou as aves e os animais marinhos e os terrestres, entre os quais o ser humano; e no sétimo dia, Deus descansou, admirando tudo o que havia criado.

Resposta em seu caderno

Recapitulando

1. Como a maioria dos mitos explica a origem dos seres humanos?



Detalhe da obra A criação do mundo, ilustração de uma edição do século XIII da Bíblia. Biblioteca Municipal de Moulins, França. O criacionismo judaico-cristão foi a principal versão elaborada para explicar a origem do mundo até o século XIX.

Evolucionismo: o ser humano como resultado de um processo natural

Em meados do século XIX, a hipótese criacionista foi contestada pelas descobertas de dois naturalistas britânicos: Alfred Russel Wallace (1823-1913) e Charles Darwin (1809-1882). Suas ideias deram origem à teoria da evolução, também conhecida como evolucionismo.

Em 1831, Darwin participou de uma expedição científica a bordo do navio *Beagle*. Durante a viagem, ele estudou e comparou espécies de animais e de plantas de diferentes regiões. Também coletou fósseis e percebeu semelhanças entre organismos extintos e vivos. Essas observações levaram Darwin a concluir que todas as espécies de seres vivos passam por um processo natural de transformação ao longo do tempo.

Wallace viajou para o Brasil, para a Indonésia e para a Malásia entre 1846 e 1852, e, assim como Darwin, coletou plantas e animais para suas pesquisas. Com seus estudos, também chegou às mesmas conclusões a respeito das transformações das espécies.

Com base nas correspondências trocadas com Wallace, no conhecimento elaborado com outros cientistas e em suas próprias pesquisas, Darwin publicou, em 1859, o livro *A origem das espécies*. A obra apresentava amplo estudo sobre a formação, a evolução e a extinção das espécies.

Doze anos após a publicação desse primeiro livro, Darwin publicou *A origem do homem e a seleção sexual*, livro no qual aplica sua teoria da evolução à espécie humana. Darwin defendeu a ideia de que os seres humanos e os grandes primatas, como os gorilas e os chimpanzés, evoluíram todos de um ancestral comum. Ele nunca afirmou que descendiam diretamente dos macacos, embora alguns críticos de seu trabalho tenham atribuído equivocadamente essa ideia ao naturalista.



Ilustração de 1845 que mostra quatro tentilhões-de-galápagos estudados por Darwin em sua viagem. Entre setembro e outubro de 1835, Darwin esteve nas ilhas Galápagos no Equador, e pôde observar que as características das aves variavam conforme as necessidades de sobrevivência impostas pelo ambiente.



O homem descendente do macaco, caricatura de André Gill publicada no periódico parisiense Le Lune, 1878. Museu Carnavalet, Paris, França. Nessa caricatura, Darwin, representado com o corpo de macaco, passa por um ato intitulado "Crueldade" para atingir outro onde está escrito "Superstição", "Erro" e "Ignorância".

Fonte: BRAICK e BARRETO (2018)

Por fim, somou-se ao cenário descrito a recente pandemia de SARS-CoV-2 que forçou a interrupção do calendário escolar e manteve muitos alunos alheios ao precário ensino remoto. Com o retorno das aulas presenciais, ainda que com a carga horária reduzida e em sistema de rodízio, tornou-se ainda mais urgente a abordagem de temas críticos que afetavam o cotidiano dos alunos. As aulas a seguir descritas foram aplicadas em duas ocasiões: durante o rodízio de aulas ocorrido no segundo semestre de 2021 e no decorrer do calendário regular durante 2022. Ao todo, cinco turmas participaram: duas em 2021 e três no ano seguinte. O áudio das aulas foi gravado através de aparelho celular para uso posterior; dessa feita, as falas a seguir reproduzidas estão transcritas tal qual foram emitidas.

Temas difíceis em sala de aula: em busca de uma sensibilização histórica

Seguindo a ordem dos conteúdos a partir da BNCC o primeiro tema abordado foi o *Neocolonialismo Europeu e Partilha da África e da Ásia*. Embora este objeto de conhecimento esteja dentro da grade do 8º ano, a interrupção das aulas e o subsequente atraso no calendário terminaram por inviabilizar seu estudo, razão pela qual, excepcionalmente, foi incluído no planejamento das turmas de 9º ano. Como enfoque, os seguintes conceitos deveriam ser trabalhados: imperialismo, neocolonialismo, darwinismo, racialismo, eugenia e racismo.

No decorrer das três aulas dedicadas à unidade temática vários recursos foram adotados, tais como a exibição de imagens de diversas populações afetadas nos continentes africano e asiático, e a exibição de documentário sobre teorias raciais e seus desdobramentos contemporâneos, como a eugenia na Alemanha, a segregação racial nos Estados Unidos e o regime de *apartheid* na África do Sul. Imagens de seres humanos em estado físico degradante, motivado por violência física, inanição ou alienação faziam parte da coleção. Além disso, fotografias contendo estudos de antropometria conduzidos por Cesare Lombroso e Eugen Fischer também constaram da abordagem. Por fim, imagens e filmagens mostrando linchamentos, enforcamentos, agressões, tumultos, campos de concentração e diversas formas de segregação concluíram a fase audiovisual.

A utilização dos recursos se deu em sala de aula com o acompanhamento da professora. As primeiras reações observadas nos alunos foram de espanto e incredulidade. As poucas tentativas de se fazer piada (reação muito comum entre os meninos) com as imagens foram rechaçadas pelos próprios colegas presentes. Uma parte dos alunos (cerca de 30%) relatou a sensação de horror, pena das vítimas e ódio pelos algozes. Muitos alunos expressaram ideias acerca da *riqueza* dos europeus ante a *pobreza* dos africanos. Outros, no entanto, afirmaram com convicção que o mundo tinha melhorado, “*mas não muito*”. Um aluno declarou “*pra mim, gente civilizada não faz isso com os outros. Os europeus não são civilizados se a gente pensar bem...*”

A segunda parte das aulas foi direcionada a um debate de conceitos e ideias. Esta atividade foi alicerçada por um texto entregue uma semana antes, que deveria ser lido com o capítulo temático contido no livro didático. Os alunos debateram três questões: 1) Quais eram as consequências positivas/negativas do imperialismo e do neocolonialismo para as populações envolvidas? 2) De que forma o desenvolvimento econômico das nações pode ser explicado? 3) Ainda há algum tipo de segregação social/racial no mundo?

A participação dos alunos começou de forma tímida, todavia o engajamento foi crescendo à medida que mais colegas se manifestavam. A primeira questão mostrou os discentes divididos em três grupos com semelhanças na argumentação: alguns defenderam que o imperialismo/neocolonialismo havia sido positivo para os europeus e negativo para as populações exploradas; outros argumentaram que alguns colonizados “*saíram ganhando com os europeus porque ajudavam eles a explorar*”; os demais, cerca de 15% dos presentes, sustentaram a ideia de que asiáticos e africanos “*tinham conhecido o progresso com os europeus*”. Um aluno chegou a dizer, em tom de escárnio, que “*se não fossem os europeus,*

os africanos ainda estariam morando em cavernas” – comentário que foi duramente criticado pelos demais alunos.

A segunda pergunta foi certamente a que gerou maior participação: cerca de metade dos alunos declarou espontaneamente que o assunto da aula explicava “*porque os europeus eram tão ricos se não tinha nem riqueza na Europa: tinham roubado de outros lugares*”. Vários educandos fizeram correlação com o caso do Brasil *versus* Portugal. Outros manifestaram opinião desfavorável aos europeus, “*que não gostam de imigrante, mas gostam de roubar nas terras dos imigrantes*”. Muitas opiniões conformistas foram partilhadas, mostrando que os alunos não acreditavam que tais dinâmicas haviam mudado. Em uma das salas, três garotas formularam a seguinte declaração: “*professora, hoje nem precisa invadir o lugar. As empresas são de gringos e os trabalhadores, do lugar, são explorados igual, com um salário ridículo. Isso, pra gente, é imperialismo, né?*”. Após o comentário os alunos elencaram uma série de marcas que têm sede em países ricos, mas se valem de mão-de-obra terceirizada, oriundas de nações pobres.

A última questão mostrou-se ponto pacífico entre a imensa maioria dos educandos; com exceção de quatro alunos, os demais afirmaram que “*onde tem preto, tem segregação, mas que não tá na lei, como era nos Estados Unidos*”. Muitos fizeram alusão a programas de televisão e propaganda onde “*sempre a maioria é branco*” – ao que um aluno concluiu: “*é por isso que tem cota na universidade*”.

Como dever de casa os alunos deveriam formular um breve texto, a ser entregue na aula subsequente, explicando de que forma o tema estudado havia ajudado (ou não) a pensar sobre coisas importantes/úteis/diferentes/preocupantes a respeito da vida cotidiana. E, ainda, o aluno deveria definir com suas palavras os conceitos estudados.

Nas turmas de 2021 a tarefa foi cumprida por 63% dos discentes; no ano seguinte o percentual subiu: 88%. A apreensão dos conceitos se revelou bastante satisfatória. Entretanto, o conceito de racismo se mostrou mais trabalhoso para os alunos: nada menos que 41% dos educandos tiveram dificuldade em formulá-lo.

A experiência seguinte se deu com o conteúdo referente à Ditadura Militar ocorrida no Brasil entre 1964 e 1985. Assim como aconteceu na temática tratada anteriormente, essa também ocorreu ao longo de três aulas.

Num primeiro momento os alunos foram divididos em equipes com três ou quatro integrantes. A cada uma delas foram entregues cartões coloridos, impressos, com excertos extraídos do livro Brasil: nunca mais (1985), coordenado por Reverendo Jaime Wright e Dom

Paulo Evaristo Arns; cada cartão continha trechos com relatos de diferentes métodos de tortura tal qual foram descritos na obra. Os processos que envolviam tortura com violência sexual não foram utilizados na atividade.

Em seguida, os alunos assistiram ao primeiro episódio do documentário Em busca da Verdade (2015). Nas turmas de 2021 cerca de metade dos alunos não participou espontaneamente do debate, precisando ser encorajada através de perguntas dirigidas; já nas turmas de 2022 o engajamento observado foi muito maior, cerca de 90% em média. O acirramento do debate político no Brasil, sobretudo com a proximidade da campanha eleitoral talvez explique o grande interesse demonstrado pelas turmas de 2022 – o que não se observou naquelas do ano anterior.

Além do capítulo presente no livro didático, os alunos puderam contar com um texto preparado pela professora, contendo um resumo e marcos cronológicos mais comuns para o tema. Como dever de casa os alunos foram incumbidos de entrevistar alguém (familiar ou não) que abertamente defendia pautas como “Intervenção militar”, “Eu autorizo”, “Fechamento do STF” e outras recorrentes na atualidade brasileira. O roteiro de perguntas era bastante objetivo e todas as perguntas deveriam ser feitas ao entrevistado, sendo elas: 1) Por que você apoia a ideia de uma volta ao passado com ditadura? 2) Por que você acredita que o Brasil da ditadura militar era melhor que o Brasil atual? 3) Ditadura e democracia podem existir juntas? De que forma? 4) O que é comunismo? 5) De que maneira você se informa sobre política?

Quando a aula seguinte começou a maioria dos alunos se manifestou prontamente. Em gírias recorrentes, muitos entrevistados foram classificados como “*comédia*”, “*tia do zap*”, “*tio do zap*”, “*gado*” e “*burro*”. Muitos alunos, no entanto, preferiram não se referir aos seus entrevistados de forma jocosa, preferindo descrições como “*fora da realidade*”, “*sem noção*”, “*alienada*”.

A ideia impulsionadora da atividade era instigar os alunos a tecerem uma reflexão crítica acerca da ditadura e de suas implicações, trazendo tal ponderação aos dias atuais e sua realidade pessoal. Em 2021 metade dos alunos buscou justificar as respostas de seus entrevistados entusiastas da ditadura recorrendo a explicações como “*ele nunca foi de estudar, professora*”, ou, ainda, “*meu pai disse que até esse jeito que a gente estuda história é comunista*”. No ano seguinte, nas três turmas, somente cinco alunos assim o fizeram.

Quase 80% dos alunos se manifestaram de forma contundente contra um retorno a um regime ditatorial. Também foi possível ouvir lamentos de alunos dizendo que “*se pudesse*

votar com 14, eu votava”. A maior vitória para esta professora, entretanto, foi a fala espontânea de sete alunos (um em 2021 e os demais em 2022) que declararam ter mudado de ideia: “*eu pensei que com ditadura era melhor, mas já vi que não*”; “*o que vale é democracia*”; “*prof, eu tava viajando: nada a ver esse negócio de ditadura*”; ou então, “*valeu, professora, fora a ditadura*”!

Considerações finais

A definição de um tema enquanto sensível ou difícil pode variar ao longo do tempo, sendo diretamente influenciada por questões atuais. Os temas escolhidos correspondem a tais exigências: o primeiro correlaciona temáticas importantes que fazem parte do cotidiano brasileiro como exploração, riqueza, pobreza, raça e racismo; o segundo, por sua vez, ganhou ainda mais importância por fazer parte da retórica política de parte da população na atualidade.

Cabe aqui destacar um detalhe importante: as turmas de 2021, recém-saídas do momento mais trágico e mortal da pandemia demonstraram menor engajamento do que as turmas de 2022, que lidaram com os temas em meio a uma acirrada polarização política ao longo do ano e durante a campanha eleitoral. Frisamos, ainda, que as experiências aqui relatadas ocorreram em escolas públicas do estado do Maranhão.

Não obstante as diferenças entre os contextos temporais e educacionais das turmas, os efeitos percebidos em sala de aula foram bastante profícuos. A disposição para articular a história com o dia-a-dia cresceu em todas turmas, assim como exemplos da criticidade dos alunos em relação às notícias que cercam o seu cotidiano. Outro comportamento observado foi o aumento da prática de se comparar atos do passado com atos do presente – sobretudo aqueles envolvendo comportamento e discurso político.

Concluimos que os princípios da *burdening history* são uma ferramenta importantíssima para a sensibilização histórica dos educandos. Os temas difíceis devem ser abordados em sala de aula de forma bastante contundente, estimulando o debate e o julgamento crítico dos alunos. Por si só ela não pode ser considerada uma panaceia para todos os problemas que afetam o ensino de história no Brasil, tampouco pode ser desprezada: trata-se de uma aliada definitiva. E quanto mais sombrios os tempos, mais necessária ela será.

Referências

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. Brasil: nunca mais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985

BORRIES, Bodo von. Coping with burdening history. In: BJERG, H. LENZ, Claudia. THORSTENSEN, Erik (eds.). *Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: transcript Verlag, 2014. Disponível em <https://www.degruyter.com>

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar História: das origens do homem à era digital: manual do professor. 6º ano*. São Paulo: Moderna, 2018

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

EM BUSCA DA VERDADE. Direção: Lorena Maria e Deraldo Goulart. Brasília: TV Senado, 2015 (58 minutos). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BUiFjNBP77Y>

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Fazer História, Escrever História, Ensinar História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Cláudia (Orgs.). *Passados possíveis: a educação histórica em debate*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2014

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. *Um inventário: o livro didático de História nas pesquisas (1980-2005)*. São Paulo: Editora Unesp, 2011

ROCHA, Helenice. A ditadura militar nas narrativas didáticas. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. *Mneme – Revista de Humanidades*, Caicó, v. 16, n. 36, pp. 10-26, jan/jul. 2015

TORRESAN, Carla. *Mitos sobre a origem do ser humano em livros didáticos de História: a escola e a transmissão do conhecimento*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2018

REFLEXÕES SOBRE OS CONTRAPONOS DE DIFERENTES VERSÕES DE CURRÍCULOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: BNCC, PCN E DCOE-PR²⁴³

Cristina Elena Taborda Ribas²⁴⁴

Ana Claudia Urban²⁴⁵

Resumo

Este artigo apresenta reflexões a respeito do desenvolvimento de diferentes propostas e versões curriculares voltadas à disciplina de História do Ensino Médio, elaboradas por equipes técnicas do MEC e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. O objetivo principal é traçar um histórico das reformas educacionais e propostas curriculares apresentadas, a partir das intencionalidades e recortes específicos de conhecimento, reafirmados pelo viés hegemônico, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Parâmetros do Ensino Médio (1999), bem como, apresentações iniciais de contraponto proposto pelos fundamentos da teoria histórico-crítica.

Palavras-chave: Currículo; História; Ensino Médio.

Introdução

Este artigo visa apresentar algumas reflexões acerca de estudos realizados para o desenvolvimento da pesquisa de tese do doutorado em educação sobre as possíveis influências do Novo Ensino Médio, proposta que desarticula a ideia de disciplinas escolares para Componente Curricular, inserção de Itinerários Formativos, tanto obrigatórias quanto eletivas. Para tanto, foram analisados diferentes propostas e versões de currículos direcionados ao ensino de História do Ensino Médio, analisando as reformas do Ensino Médio vem modificando a estrutura educacional e o ensino de História ao longo de décadas na educação brasileira.

²⁴³ Este texto apresenta reflexões a respeito da discussão de capítulo sobre currículo da tese de doutorado com o título provisório: *A influência da Base Nacional Comum Curricular de História na formação de estudantes do Ensino Médio*, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

²⁴⁴ Cristina Elena Taborda Ribas - Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/PPGE/UFPR). Professora QPM da Rede Estadual de Educação do estado do Paraná. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9263-0613>. E-mail: cribas01@gmail.com.

²⁴⁵ Trabalho orientado pela 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>. E-mail: claudiaurban@uol.com.br.

Ao adentrar nos estudos das estruturas de manutenção de característica hegemônicas mantidas no processo educacional, estabeleceu-se um parâmetro para compreensão dos discursos dominantes nos currículos escolares construídos no Brasil a partir da década de 1990, mas, ainda assim contando com uma breve narrativa desde os tempos da educação jesuítica no Brasil. Este recorte dos anos 90, foi critério para análise de documentos com propostas que estão presentes em documentos da atualidade, as quais tornaram concretas as ideias diversas passaram a ser inseridas no discurso e também passou a fazer parte do vocabulário de parte da classe trabalhadora, visto que é a população que está inserida na escola pública.

Histórico do ensino de história no Brasil e a História como disciplina escolar

A inserção do ensino de História no Brasil como conhecemos está intimamente relacionado a presença dos padres jesuítas portugueses na sua vinda civilizatória e dita educacional na então colônia portuguesa, com uma ideia de formação “moral e religiosa”. Segundo Circe Bittencourt “nos colégios dos jesuítas instalados na colônia americana dos portugueses houve [...] a difusão de uma história por intermédio de antigos textos ‘clássicos’ e de maneira semelhante ao que ocorria em escolas europeias.” (BITTENCOURT, p. 129, 2018). Problema esse que desconsiderou qualquer aspecto de cultura própria dentro das sociedades da *terra brasilis*, impondo sob todo e qualquer aspecto a cultura europeia diante dos povos originários. Acrescenta ainda sobre a escolha cuidadosa dos textos a fim de justificar a prática de extermínio das populações indígenas e também negra, bem como o processo de escravização, pautados nessa difusão moral específica, servindo aos interesses colonialistas de Portugal.

Após essa época de educação jesuítica, passa a ter uma outra reprodução europeia durante o Brasil Império, principalmente no que diz respeito as orientações educacionais da França, com um modelo reprodutora de discursos europeus sobre heróis e suas conquistas civilizatórias pelo mundo, em que passam a ser novamente valorizados tais conceitos do discurso de povos dominantes, que lançavam suas narrativas sob suas próprias perspectivas e análises. Com o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil – IHGB – que teve como função seguir os passos franceses de narrar os feitos da monarquia lusitana, enaltecendo e afluando alguns eventos, alijando mais uma vez os povos originários e as populações negras, de modo que suas histórias eram apresentadas apenas com traços que iam do exótico ao depreciativo, mas não como elementos principais. (PERES; SCHIRMER; RITTER, 2015, p. 4).

Ainda pós o movimento de Independência de 1822, cabe ressaltar que a construção do Colégio Pedro II em 1837 teve um importante papel para o país, do que Schmidt caracteriza como “construção do código disciplinar²⁴⁶ da História no Brasil”, contando que durante o período Imperial funcionaria como instituição-padrão voltado ao ensino secundário, no qual em seu primeiro regulamento de 1838, determinou a inserção de estudos históricos no currículo, a partir da sexta série (NADAI, 1993, p. 143). Esse momento apresenta uma importante característica da constituição da história enquanto disciplina escolar no Brasil, (SCHMIDT, 2012, p. 77) questão de muito estudo e empenho dos pesquisadores brasileiros, primeiro passo para o viés se voltar ao país, elementos essenciais na construção do código disciplinar próprio, mesmo que marcada pelo olhar positivista da época.

Além desses aspectos apontados do período Imperial do Brasil, salienta-se ainda a importância de determinado dado apresentado, a constituição de uma disciplina escolar. Conforme nos aponta André Chervel (1990), em que afirma a respeito da história da própria disciplina, a qual se constitui a partir “dos conteúdos do ensino, tais como são dados nos programas” e que diante disso o interesse vai adquirindo outros desenvolvimentos que então evoluem “sensivelmente para uma visão mais global do problema, associando-se as ordens do legislador ou das autoridades ministeriais ou hierárquicas à realidade concreta do ensino nos estabelecimentos” ao que conclui que os trabalhos empíricos do ambiente escolar como as próprias produções dos estudantes também são aspectos de formação de uma disciplina. (CHERVEL, 1990, p. 177). E, por isso, tão importante considerar a epistemologia da História e sua sistematização escolar, assunto que será retomado mais à frente.

Avançando na história do país, durante o período da Primeira República no Brasil, ocorreram algumas propostas e mudanças educacionais com a retórica que passou a se apresentar nas estruturas sociais, a educação e o trabalho, em um país que contava com mais de 50% da população analfabeta no final do século XIX e início do XX, exceto na capital, Rio de Janeiro. Com o fim do período Imperial, a República precisava romper com elementos do antigo sistema e imprimir a sua própria característica e, trouxe o discurso positivista, trazidos para servir aos interesses específicos da elite cafeeira da época, orientando novos rumos dados para sociedade, os quais tomaram corpo na educação e política.

²⁴⁶ Conceito ao qual aponta Raimundo Cuesta Fernandez (1997, p. 20) sobre o desenvolvimento do código disciplinar contando características e elementos de uma tradição social que estão carregadas por princípios e ideias culturais, pedagógicas, políticas, científicas, sociais - sob a égide de valor do conteúdo ensinado, além das práticas desenvolvidas no ambiente escolar por professores, são fatores que caracterizam o olhar da construção social da História, então, como disciplina escolar.

Os investimentos na educação nessa época eram justificados, segundo Helena Bomeny (s/d), devido ao elevado número de analfabetos no país, conforme mencionado anteriormente, mas, principalmente, porque o país já dava sinais do desenvolvimento urbano, fruto do cenário de investimento na indústria. Por isso, era preciso traçar os caminhos que demandavam para a qualificação da mão-obra da indústria urbana, bem como, estabelecer a realização e desenvolvimento voltado ao meio do trabalho rural, que contava com trabalhadores livres e assalariados, mas, contando com a forte influência da moral sob os olhos do catolicismo.

Diante desse cenário, pesquisadores e cientistas da educação realizaram apontamentos que são elementos de debate até hoje: educação e saúde, que somente com o desenvolvimento dessas duas frentes seria possível o país crescer. Mas, efetivamente, foi no final do primeiro ano do governo provisório de Getúlio Vargas, que conseguiu mais destaque após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e foi possível estabelecer projetos com reformas educacionais, a partir da Reforma Francisco Campos em 1931. Esta proposta foi possível após Vargas fechar o congresso e colocar fim ao regime de federações e centralizar o poder da federação, com os apontamentos de uma modernização do país por meio das instituições, além disso, ele também queria uma reformulação no sistema jurídico, econômico e político que era tido como modelo na época. E essa conduta política foi deslocada para a sala de aula, uma vez que o recém-criado Ministério da Educação centralizava os programas e controlava as atividades escolares e também dos professores, "pois sua rigidez impedia qualquer possibilidade de adequação à realidade local, até mesmo quanto ao nível dos alunos ou aos aspectos administrativos das escolas." (ABUD, 1993, p.172), sendo significativas todas essas mudanças para os próximos anos de governo de Vargas que utilizou seguindo seus interesses políticos.

A historiadora afirma que "a reforma Francisco Campos pode ser visto como 'fator de coesão nacional' e 'a História era tida como disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporavam essa concepção". A autora informa ainda que objetivo da História uma concepção de formação humana dos alunos, ao longo do tempo e dos espaços/lugares e que os alunos teriam a educação política na compreensão contextual das questões enfrentadas pela sociedade do país. (ABUD, 1993, p.163-165).

Alguns anos após a Reforma Francisco Campos, mas situado no governo do Estado Novo de Getúlio Vargas, foi criada nova Lei Orgânica para o Ensino Secundário, no ano de 1942, lei esta que ficou conhecida como Reforma Capanema, que tinha como,

um dos principais princípios desta nova lei era assentado na proposta de autonomia didática para o professor, princípio este também defendido por Jonathas Serrano, um dos relatores da lei. Entre suas propostas principais estava dividir cada disciplina a partir dos programas e unidades didáticas. (SCHMIDT, 2012, p.81).

Embora estivesse no período ditatorial de Vargas, a lei era uma esperança de mudanças e outros olhares a partir da ciência de referência, sem a junção das disciplinas de História e Geografia, mantendo suas especificidades e proporcionando o uso didático delas.

Além disso, conforme Schmidt (2012, p. 81-82), o ensino de História ocorreu a valorização da temporalidade histórica do presente e deste ir ao passado para sua compreensão, o desenvolvimento do senso intuitivo e análise crítica, compreender o sujeito como indivíduo social de seu meio, caracterizar o desenvolvimento de processos de fixação, investigativos, de ilustração, que desenvolvesse o raciocínio por meio de modos de representações, utilizado a textos literários, fazendo o uso de exame e da discussão e, também o uso de julgamento de valor. Esse modo trazia os elementos da pedagogia da escola nova, em que a portaria destacava a importância o ensino da história a ser entendido os fatos do o passado como caminhos da compreensão do presente.

Já no ano de 1953, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES, as atividades foram descentralizadas, por causa do volume de trabalho. E nessa época havia a preocupação quanto atendimento de um número maior de jovens e também que a chamada educação secundária correspondesse aos interesses, necessidades e possibilidades deles, conferindo a escola como sua função social.

Muitas mudanças ocorreram depois da "Lei 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, alterou a organização curricular em todos os seus sentidos: criou e eliminou disciplinas, alterou sua distribuição pelas diferentes séries e modificou a carga horária de cada uma delas" (ABUD, 2011, p.168) e além da criação de outro setor do Ministério da Educação e Cultura - o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP - que conforme aponta Schmidt (2012, p. 82-84) o órgão defendeu a proposta do ensino de História direcionado aos Estudos Sociais, voltado à formação de professores do Ensino Primário como forma de educação complementar. Isso dá o mote para a publicação da obra de Castro e Gaudenzi, Estudos Sociais na Escola Primária em 1964, obra que foi aplicada como forma complementar aos professores dessa etapa de ensino.

E diante da instauração da ditadura militar no país, por meio do Golpe de 1964, iniciou um período composto de outras mudanças estruturais, quando criada a Lei 5.692/71, lei que História e Geografia perderam o *status* de disciplina independente, com conteúdos diluídos quando comparados à propostas anteriores, o que tornava insípido e um vazio histórico-pedagógico aos professores que trabalhavam com essa etapa de ensino, mas servindo para o intuito da criação da nova disciplina de Estudos Sociais. Destaca-se que como dito anteriormente a respeito do c

Todavia, os estados possuíam uma certa autonomia no que se refere a organização e grade curricular, estes buscaram alternativas e soluções como meio de implantar a Lei nº 5.692/71, rejeitando-se, em geral, a inserção dessa nova disciplina no chamado primeiro grau, conforme explica Abud (2011, p. 169). A autora destaca é que devido a essa rejeição ao ensino de Estudos Sociais, colocou-se em pauta a discussão de que as disciplinas de História e Geografia perderiam seus métodos próprios para o desenvolvimento do conhecimento e, pensava-se que o ensino de História poderia contribuir nessa produção do conhecimento histórico, mas pensados ainda sob a égide da linha do tempo cronológico e quadripartite, algo que continua mesmo com o período de Redemocratização no país.

Construção Curricular pós Redemocratização

Após muitos movimentos e lutas para o fim da ditadura militar no país, inicia-se o processo de redemocratização, com novos olhares e perspectivas acerca de novos rumos políticos democráticos, que impacta diretamente nas políticas públicas educacionais e sociais. Contudo, a nova política não rompe diretamente com a estrutura tradicional do ensino de História, com sua organização de programa apresentado anos antes pelo Colégio Pedro II. Diante desse novo cenário, Kátia Abud (2011) afirma que em meados dos anos de 1980 surgem propostas curriculares diversas que foram apresentadas,

com formas de organização de conteúdos inspirados em diferentes correntes de pensamento, ora priorizando o cotidiano como tema, ora as formas econômicas ou as sociais, notou-se a permanência das formas de periodização que vinha do século XIX. A permanência da periodização também é um fato a ser notado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas mais recentes propostas estaduais. (ABUD, 2011, p. 169).

As etapas de desenvolvimento da disciplina de História ocorreram em meio a avanços e retrocessos quanto a formação do conhecimento histórico. Mas isso ocorreu em meio à conflitos e disputas nas relações de poderes, ou seja, dependiam do contexto histórico daqueles

que estavam na esteira da elite do conhecimento e suas orientações pedagógicas. Esse aspecto influenciava e direcionava o funcionamento escolar, em que ao olhar para a elaboração das políticas e propostas curriculares, é possível perceber o caminho percorrido em cada momento, em que haviam fundamentações e escolas pedagógicas com maior influência.

Dito isso, as políticas curriculares ocorridas na redemocratização, nos anos 90 no Brasil, apresenta propostas formais bem variadas em seu conteúdo e forma. Mas, conforme aponta Bittencourt foi possível perceber a ocorrência de superação nos modelos puramente tecnicistas dos anos 70, que,

por intermédio o qual o currículo formal era seccionado em zonas estanques, elencadas em quadros contendo os objetivos, conteúdos e atividades didáticas. Há uma tendência em delimitar a área de conhecimento *específica* da disciplina, partindo das fundamentações teórico-metodológicas oriundas do conhecimento científico de referência [...] Nessas propostas, o saber escolar proposto pretende evitar caracterização como "pacote" e aparece como fruto de discussões e se define como resultante de um consenso parcial dos três setores considerados básicos em sua elaboração: poder educacional, academia e professor. (BITTENCOURT, 2009, p. 15).

Por isso, a tríade informada pela historiadora deveria ser o elemento essencial na elaboração de tais documentos curriculares, visto sua complexidade quando pensados na prática pedagógica ao considerar sujeitos da educação básica, pensando em suas individualidades, os anseios e desejos de crianças e jovens, bem como, o sentimento da sociedade quanto a formação de um sujeito com sua formação humana para trabalhar em sociedade como cidadão crítico.

Em se tratando de cidadania que foi a proposta como meta de trabalho para o ensino de História, o qual a disciplina escolar possui objetos definidos pelos contextos e expectativas da sociedade, em que a instituição escola tem esses usos em suas complexidades para implementação de estudos e propostas educacionais, sendo que esta instituição é,

em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura pela qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa.

Quando, nesse contexto de novas políticas públicas educacionais, ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - inscrita sob a Lei nº 9.394 de 1996, contando nesse mesmo contexto o desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares

Nacionais - PCN - os quais consolidavam as orientações das conferências internacionais da educação ocorridas anteriormente e, as quais tem o posicionamento decisório para financiamentos educacionais concedidos ao país, conforme rendimento dos estudantes, por meio de avaliações externas, pelo Banco Mundial e a Organização dos Estados Americanos (OEA), assunto do qual já existe bastante trabalho em que pesquisa sobre financiamentos para educação e avaliações externas. O objetivo é compreender essas instituições como direcionadoras para a elaboração das políticas educacionais e dos currículos escolares, que culminou com o desenvolvimento dos PCN, os quais apresentaram as questões de aprendizagem relacionadas à lógica das habilidades e competências.

Na esteira desse desenvolvimento, a LDB serviu para a concretização de propostas apresentadas nos parâmetros que direcionam o aprendizado por meio da construção de competências e habilidades que foram consideradas necessárias para o desempenho pedagógico plausível e esperado.

As instituições escolares foram e são os ambientes perspectivados para a implementação de tais mudanças curriculares que são elaboradas no campo teórico, pensadas a partir de fundamentações pedagógicas e das expectativas de cada sociedade em cada momento histórico e, que, em determinados períodos, predominam as orientações voltadas ao mercado de trabalho, ou seja, propostas que tentaram estabelecer relações entre cidadania e trabalho, a qual surgem justificativas acerca de novas concepções das ações políticas. O ponto de conflito diz respeito a uma sociedade capitalista que apresenta tantas desigualdades sociais, alguns pontos e elementos podem causar uma certa banalização entre seus conceitos e significados.

As políticas curriculares oficiais desenvolvidas durante esse período, atribuíam a visão mercadológica, conforme as políticas e trâmites das práticas neoliberais vigentes, cumprem o papel de suas intencionalidades voltadas as questões da elite industrial e de mercado, diretamente relacionado aos organismos internacionais. Desse modo, a formação educacional estruturada à luz das exigências do sistema do capital atingiu todo a Educação Básica, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, os quais justificam que,

A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos interagirem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO, 1999, p. 11)

Considera-se, então, que para o avanço econômico do país deve-se ocorrer o desenvolvimento tecnológico deste, para que haja a ampliação da ideia de livre mercado e a proposta de novos setores para a economia brasileira, assim como, a área de bens e serviços, tudo relacionado ao discurso de formação educacional com objetivo de cooptar mão de obra ao qual esse mercado de trabalho demandava.

Assim, realizar uma análise a respeito de documentos curriculares construídos durante esses períodos e reflexões sobre as polêmicas diante das diversas Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nome atribuído para a terceira versão desse documento, não são inéditas e nem novas. Mas é essencial para que seja possível fazer uma relação ao passado, entender e articular esses pensamentos e características que são apresentadas na versão final da BNCC, questões que estão sendo discutidas com maior profundidade na pesquisa de doutoramento.

Algumas aproximações podem ser realizadas entre esses documentos quanto aos intuitos da educação mercadológica, contando com as perspectivas abordadas na Base Nacional Comum Curricular voltada às habilidades e competências, o que pode-se dizer um retrocesso, uma vez que se vê presente o processo de continuidade da chamada pedagogia do *aprender a aprender*. Newton Duarte (2001) esclarece que as ideias de expressões dos métodos ativos da abordagem pelas competências, surgiu na esteira no movimento da escolanovista. Em contrapartida, trouxe consigo a ideia da perspectiva da aprendizagem do *aprender a aprender* no âmbito da apropriação neoliberal, pois apresenta uma responsabilização e individualização da aprendizagem, em que apresenta uma falsa ideia da autonomia do sujeito. Duarte esclarece que não discorda da ideia e proposta da ação emancipatória ao sujeito que está em fase de escolarização, mas,

que as pedagogias do "aprender a aprender" estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomenta a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente. (DUARTE, 2001, p.36)

Essa perspectiva da aprendizagem representa uma fragilidade no que se refere ao sistema educacional do país, pois o exercício de aprendizagem se realizada no cotidiano no ambiente escolar, sob o processo formador e contínuo da didatização somada a especificidade disciplinar. Responsabilizar o sujeito pelo processo individualizado da aprendizagem demonstra uma face cruel presente nessa proposta educacional que está presente na BNCC.

Outro aspecto da Base Nacional do Ensino Médio retoma a construção pensada nos Parâmetros dos anos 90, mas que ganha força e avança na implementação das ideias de área de conhecimento. Entretanto, naquele documento do passado, mantinha-se a perspectiva disciplinar, respeitando a ciência de referência, ou seja, uma aprendizagem pautada na análise e pesquisa das fontes históricas relacionado as diferentes temporalidades históricas, enquanto no documento atual, a área assume o papel direcionador de componentes curriculares sem delimitar cada uma das epistemologias específicas. Caso este que tem gerado dúvidas e dificuldades de como serão os passos dados nas modificações do Ensino Médio tanto a questão de divisão de conteúdos quanto ao desenvolvimento dos chamados Itinerários Formativos, os quais possivelmente contemplarão as diferentes áreas, mas que ainda não estão esclarecidos seus funcionamentos.

Portanto, cabe compreender os discursos inseridos na Base Nacional Comum Curricular dada as noções das demandas do pensamento pautado na pedagogia das competências, com as expectativas dadas aos estudantes que estão entrando em uma etapa em que se lançarão ao mercado de trabalho. Essas análises são realizadas no entendimento das intencionalidades neoliberais diante do pensamento hegemônico voltado à formação desses sujeitos.

Considerações Finais

A atual organização da BNCC centra-se na perspectiva da pedagogia das competências, em que ocorre a intenção da individualização da aprendizagem do que Duarte apresenta sobre o aprender a aprender, visto que não passa de organizações de pensamentos já apresentados em propostas pedagógicas anteriores, que tem objetivos da meritocracia, gerando competições nada igualitárias, demandadas pela economia do capital.

A preocupação sobressalta-se ao sistema que serão implementados nas modificações disciplinares e criações de Itinerários Formativos que não priorizam uma educação emancipatória e que possibilite a autonomia intelectual dos jovens estudantes da Educação Básica, questões essenciais para a busca dos princípios sociais para a equidade e igualdade econômica, que, por vezes, uma das únicas formas de melhoria social da classe trabalhadora.

Desse modo, é possível notar que ao longo da história do desenvolvimento das propostas educacionais no Brasil, os interesses da classe hegemônica sempre se fizeram presente. Mas, ao se desejar uma sociedade mais justa e igualitária se faz urgente uma visão crítica sobre o acesso ao conhecimento e o respeito ao trabalho epistemológico das disciplinas

escolares, a fim de formar o senso crítico capaz de refletir e agir sobre os discursos dominantes presentes na sociedade.

Referências

ABUD, Katia. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Editora UFPR. Acesso em: 19 fev. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25890/17281>.

_____. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.13, n.25/26, 1993. Acesso: 19 fev. 2021. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3732

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**. v.32 n. 93, 2018, p. 127-149. Acesso em: 02 mar 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>>.

BOMENY, Helena. **Reformas Educacionais**. FGV. s/d. Acesso em: 22 ago. 2022.
BRASIL, MEC/SEMT, **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 1999.

CHERVEL, André. A História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.
Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>>.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 35-41, 2001.

NADAI, Elza. **Ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/6, p. 143-162, 1993. Acesso em: 18 nov. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/001672208>>.

SCHMIDT, MARIA Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. In: **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio/ago. 2012, p. 73-91. Acesso em: 02 mar 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>.