

ANDRÉ BUENO
DULCELI ESTACHESKI
EVERTON CREMA
JOSÉ MARIA NETO



APRENDIZAGENS HISTÓRICAS

ENSINO DE
HISTÓRIA



SOBRE O TENS
Edição Especial
Ebook.2018

Ficha Bibliográfica

BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José [org.]
Aprendizagens Históricas: ensino de história. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018.
ISBN: 978-85-65996-54-9
Disponível em: www.revistasobreontens.site

Apresentação

É com satisfação que nós do LAPHIS—Laboratório de Aprendizagem Histórica da UNESPAR e do Leitorado Antigo da UPE apresentamos esse novo livro para vocês. Ele é resultado do nosso Simpósio Eletrônico de Ensino de História realizado em Abril de 2018, que recebeu conferencistas e cinco mesas diferentes ao longo de uma semana de intensos e ricos debates.

Como parte integrante de nosso trabalho, ao final do evento produzimos essa série de livros cheia de experiências, relatos e projetos para uma aprendizagem histórica atualizada e enriquecedora. Cada volume traz uma proposta diferente [e por isso, optamos sempre por produzir um ebook, e não anais], que agregam nossos convidados, participantes, e todos aqueles que desejam saber um pouco mais sobre as questões do Ensino de História em nosso país.

Convidamos tod@s a leitura desse nosso novo volume, cuja temática agrega pesquisadores de todos os cantos do Brasil, envolvidos na difícil – mas edificante – tarefa de trabalhar a História.

Seja bem vind@ ao nosso livro!
Bons estudos!

SUMÁRIO

CONCEITOS BÁSICOS DE ENSINO E MÉTODOS APRENDIZAGEM NO BRASIL
NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA, p.7

Aline Karine Nunes

UMA HISTÓRIA ÚNICA? NOTAS SOBRE A INCLUSÃO DE PERSPECTIVAS
HISTORIOGRÁFICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA, p.12

Arnaldo Lucas Pires Junior e Caroline Trapp de Queiroz

HISTÓRIA PÚBLICA PARA ALÉM DA ESCOLA: ISSO É POSSÍVEL NO
BRASIL?, p.19

Bruno Flávio Lontra Fagundes

REFLEXÕES SOBRE SUPORTES DE LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE
HISTÓRIA, p.27

Carlos Eduardo Ströher

A UTILIZAÇÃO DAS FONTES ESCRITAS NO ENSINO DE HISTÓRIA, p.35

Edmilson Antonio da Silva Junior

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, TEMPO E IDENTIDADES: REFLEXÕES PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA, p.45

Ernesto Padovani Netto

A CULTURA MATERIAL A FAVOR DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA, p.53

Esther Salzman Castellano

HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA EM PROCESSOS EDUCATIVOS: ARMADILHAS,
PERCALÇOS E DESAFIOS PARA O PROFESSOR, p.61

Fábio Júnio Mesquita

OS TEMAS SENSÍVEIS NO ENSINO DE HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE:
BREVES APONTAMENTOS, p.70

Giovanna Santana e Patrícia Magalhães Pinheiro

ENSINO DE HISTÓRIA: UM PRODUTO DE SEU TEMPO, p.77

Girleide Barbosa Fontes

UMA REFLEXÃO SOBRE A PESQUISA-AÇÃO: A APRENDIZAGEM NO
CONTEXTO POLÍTICO CONTEMPORÂNEO, p.86

Isaias Holowate

TRAUMA E TESTEMUNHO: CAMINHOS TEÓRICOS PARA ENSINO DAS
RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA, p.94

Jean Marcos Bonatto

A FORMAÇÃO DA CONSCIENTIZAÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL, p.99
Jessica Caroline de Oliveira

DISCUTINDO EDUCAÇÃO A PARTIR DO ENSINO DE HISTÓRIA E A CULTURA HISTÓRICA, p.107
José Cunha Lima e Janete Cunha Lima

HISTÓRIA ORAL: CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE HISTÓRIA, p.117
Leanderson Cristiano Voznei

O JORNALISTA E O ENSINO SOBRE A DITADURA BRASILEIRA DE 1964 – O “GUIA” DE LEANDRO NARLOCH, p.127
Leonardo Paiva do Monte

ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A EMANCIPAÇÃO HUMANA, p.135
Lucas França Maciel Priori

HEGEL E MARX: POR UMA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DIALÉTICA, p.143
Maria Sarah do Nascimento Brito e Jhonatan Júnior Alcântara

AS NARRATIVAS HISTÓRICAS FORA DA ACADEMIA E DA ESCOLA: UMA CONVERSA ENTRE A HISTÓRIA PÚBLICA E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA, p.151
Matheus Henrique Marques Sussai

HISTÓRIA PARA QUE TE QUERO? O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS, p.158
Raquel dos Santos Correa e Wilverson Rodrigo Silva de Melo

AFINAL, O QUE SÃO CONCEITOS SUBSTANTIVOS E CONCEITOS DE SEGUNDA ORDEM? PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA, p.162
Rebecca Caroline Moraes da Silva

A HISTÓRIA MODERNA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA O ENSINO E A PRÁTICA DOCENTE, p.167
Roberg Januário dos Santos e Lucilvana Ferreira Barros

HISTÓRIA REGIONAL E ENSINO DE HISTÓRIA: POR UMA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DA “DI-VISÃO” NA NAÇÃO, p.176
Roberg Januário dos Santos e Lucilvana Ferreira Barros

PARA QUE SERVE A HISTÓRIA NA ESCOLA? UM PANORAMA GERAL SOBRE AS FUNÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, p.185
Ronny Costa Pereira

O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, SEUS ATAQUES À ESCOLA DEMOCRÁTICA E OS IMPACTOS SOBRE OS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA, p.191
Wallace Ferreira



PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE DELEUZE
NA DIFERENÇA E REPETIÇÃO, p.202

Wallysson Klebson de Medeiros Silva

A ESCOLA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO: HISTÓRIA, DESAFIOS,
PERSPECTIVAS, p.210

Wemerson Felipe Gomes e Tamires Celi da Silva

**CONCEITOS BÁSICOS DE ENSINO E MÉTODOS DE
APRENDIZAGEM NO BRASIL NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA**
Aline Karine Nunes

Atualmente trabalhar com a disciplina de História nas escolas do Brasil exige uma grande responsabilidade e um bom preparo para os professores em relação aos conteúdos ensinados e que estejam de acordo com as Propostas Curriculares do Ensino de História. No Ensino da História se envolvem apenas professores capacitados na área das Ciências Humanas e estes vão além dos conteúdos, metodologias, práticas de ensino e recursos didáticos. A proposta de ensino na disciplina de História é realizada pelo Parâmetro Curricular Nacional, este mantém a organização dos conteúdos por temas e tem como preocupação o aprofundamento de conceitos introduzidos a partir das Séries Iniciais e ampliar a capacidade do educando para o domínio de métodos da pesquisa histórica escolar.

As propostas curriculares, para todos os níveis de ensino no Brasil, têm-se preocupado em responder à seguinte pergunta: "Por que estudar a História?" A resposta está no livro de Bittencourt, "estuda-se a História para compreender o presente e criar os projetos do futuro." (Bittencourt, 2011, p. 120).

Atualmente, uma das maiores dificuldades dos professores da disciplina de História é selecionar os conteúdos históricos apropriados para as diferentes situações escolares. A autonomia do trabalho docente inclui, entre outros aspectos, a escolha dos conteúdos históricos para as diferentes salas de aula. Trata-se de optar por manter os denominados conteúdos tradicionais ou selecionar conteúdos significativos para um público escolar proveniente de diferentes condições sociais e culturais e de adequá-los às situações de trabalho com métodos e recursos didáticos diversos. Para Bezerra (2013, p. 42), "o objetivo do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços".

Um professor mal preparado e desmotivado, sem ser criativo, sem usar outros meios de ensino além do tradicional, se encontra perdido nos dias atuais na sala de aula, porque é necessário utilizar outros recursos para ser um bom professor. Nesse sentido, ele deve planejar e saber o que vai repassar ao aluno, ter o conhecimento necessário de História, para que possibilite que o aluno seja um sujeito crítico da sociedade percebendo as mudanças ao seu redor. Isso ocorrerá a

partir do trabalho que o professor vai utilizar na sala de aula, pela maneira de como vai explicar os conteúdos básicos, principalmente no Ensino Médio, é onde os alunos estão mais maduros e querem aprender mais, pois, muitos darão sequência em seus estudos, ingressando em Universidades.

O professor é o principal elemento que estabelece a intermediação entre a cultura da Humanidade e a cultura do educando, é o responsável para ensinar ao aluno a ser crítico e fazer com que ele conheça da melhor forma possível o mundo a sua volta. O professor precisa conhecer as bases da nossa cultura para poder ministrar a aula bem, saber quais as formas de organização das sociedades humanas, a evolução das civilizações, os processos de transição sócio econômicos da nossa sociedade, entre outros conteúdos importantes do Ensino de História. Por essas razões, cada professor precisa necessariamente ter conhecimento entre a relação História e Humanidade, entre relação Educador e Educando. E, a partir desses universos socioculturais preparar-se para ter condições de realizar o seu trabalho e para que haja um bom desempenho em sala de aula nos diferentes níveis de ensino.

No processo de ensino e aprendizagem, o professor deve sempre considerar o conhecimento que o aluno já possui, considerando o mesmo, para aprimorá-lo na aprendizagem do aluno. Segundo Bittencourt (2011, p. 51), "Devemos lembrar que a ação docente não é um ato individual, mesmo que aparentemente o professor possa ficar isolado na sala de aula com seus alunos. Sua ação é coletiva".

Com a disciplina de História um professor não ensina apenas o conteúdo em si, o professor desperta interesse por algo mais e capacita os alunos no sentido de perceberem a historicidade de conceitos como a democracia na sociedade, a cidadania que faz parte do nosso dia a dia, e outros conceitos que mudam ao longo do tempo no decorrer do Ensino da História. O professor faz com que os alunos reconheçam preconceitos, compreendam o seu desenvolvimento e mecanismos de atuação, demonstrem com clareza certos usos e abusos da História, possibilitem a crítica a dogmatismos e verdades absolutas com base no conhecimento da historicidade de situações e formas de pensamento de cada indivíduo na sala de aula.

Em relação aos princípios pedagógicos de um professor de História na sala de aula, se tratando em si de conceitos básicos de ensino, são capazes de selecionar conteúdos de outras áreas do conhecimento, saber quais as estratégias de trabalho e as propostas de intervenção

do professor estão todas pautadas no princípio que vincula a educação para a cidadania.

A aprendizagem com metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico, seja, no âmbito de pesquisa científica quando no âmbito do saber histórico escolar, torna-se um mecanismo essencial para o professor e para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para a sociedade e para si mesmo. Dentre as metodologias de ensino, cabe ao professor procurar melhorar seu desempenho na sala de aula de acordo com cada turma, porque nenhuma turma é igual à outra. Por isso, o professor é capaz de modificar suas estratégias de ensino para o melhor aproveitamento das aulas de História, abusando de imagens, recorte de filmes, revistas, músicas, entre outros recursos que deve buscar aprimorar na sala de aula para facilitar o Ensino de História e o entendimento dos alunos como sujeitos históricos.

Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e também do aluno, é um suporte fundamental na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Segundo a autora, Circe Bittencourt (2011, p. 295), “os livros didáticos, filmes, revistas, jornais, mapas, dados estatísticos, tabelas, entre outros meios de informação” são frequentemente utilizados na disciplina de História como um recurso didático fundamental. Os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, e facilitam a compreensão do aluno onde cada disciplina específica possui os seus conteúdos básicos. A escolha do material didático muitas vezes é uma questão política, porque se torna um ponto estratégico em que envolvem o comprometimento do professor na escolha do Livro Didático e também da comunidade escolar perante a formação do aluno.

O material didático é um instrumento de trabalho do professor, mas também é do aluno, nesse sentido é importante refletirmos sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino. Como professores de História, devemos pensar em uma formação de alunos voltada para a valorização do trabalho em equipe e para a necessidade constante de interação entre grupos. A escolha destes materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai aprender e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo como professores para tornar o aluno um sujeito histórico e crítico social.

No Ensino de História para o Ensino Médio, precisamos além de leituras historiográficas utilizar as novas tecnologias educacionais que nos permitem trabalhar com gravuras e ilustrações como recurso

didático, e, além disso, associar as imagens com a realidade do aluno. Em nossas aulas, devemos estabelecer comparações com os dias atuais, levando o aluno a refletir quais foram as mudanças ocorridas, ou seja, fazer o aluno se localizar no tempo e no espaço, e que ele compreenda o momento da História em um determinado período estudado.

Para o ensino de História pode-se trabalhar com diversas metodologias. Uma delas é através da Literatura e dos textos Literários Clássicos. A utilização de documentos também é um ótimo recurso, pois possibilita o contato do real com as situações concretas do passado, favorecendo o desenvolvimento intelectual do aluno. O uso desses documentos conduz o aluno a pensar historicamente, e a desenvolver uma análise crítica das sociedades com foco na perspectiva temporal. O professor precisa estar atento às linguagens que o documento está apresentando, e a origem do mesmo. Através dos documentos, podemos levantar algumas hipóteses, e através das mesmas, trabalhar essa fonte com os educandos, e construir uma crítica em cima desse recurso. Os jornais também podem ser utilizados durante as aulas de História, podendo ser realizado através dele análises dos conteúdos das notícias, a apresentação e o enfoque delas, as propagandas, anúncios e analisar as fotografias, observando também a época que o jornal foi produzido.

Os museus tornam-se um grande aliado para a metodologia de História, pois, neles preservam os objetos históricos, demonstrando a realidade do objeto, as suas características, utilidade, condições econômicas e políticas, entre outras. Porém a visita ao museu requer um trabalho diferenciado ao professor de História, não sendo apenas considerada como uma visita qualquer, mas que vai levar ao aluno questionar-se sobre a origem do objeto, as sociedades que o utilizavam, entre outras formas de aprendizagem.

Consequentemente, um professor pode usar e abusar de imagens, gravuras, e ilustrações para o ensino de História. Essa metodologia pode ser utilizada, porque com a tecnologia presente nos dias de hoje, podemos ter acesso a este trabalho com a ajuda da internet, acessando o Google.

Como outra Metodologia de Ensino na História, seria a utilização de filmes nas aulas de História, pois, torna-se é importante facilitando a aprendizagem do aluno, pois é uma metodologia diferenciada e chama a atenção dos alunos por ser uma aula atrativa. No Brasil a música também vem sendo utilizada como metodologia de ensino em diversas disciplinas, sendo que a música popular brasileira (MPB) é a

mais utilizada na disciplina de História. A música é importante para situar os alunos diante do meio de comunicação que é próximo da sua vivência, porém, o aluno deve se questionar sobre a produção dessa música, relacionando a letra e a música com a Indústria Cultural.

Sendo assim, cabe ao professor compreender quais são os conceitos básicos de ensino e quais os métodos aprendizagem estariam sendo aproveitados por seus alunos na disciplina de História, desempenhando o seu papel crítico e analítico a respeito no uso das fontes. Além disso, o professor tem a oportunidade para questionar, caracterizar e contextualizar os fatos da História como tentativa de fazer uso das metodologias motivadoras e incentivadoras da busca do conhecimento na sala de aula, além do desenvolvimento do senso crítico.

Referências

Aline Karine Nunes é Professora de História pela SEED-PR. Especialista em Ensino Religioso. Graduada em História (UNIPAR).

BEZERRA, H. G. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas". In: _____. Ensino de História: Conteúdos e conceitos básicos. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 37-48.

BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

**UMA HISTÓRIA ÚNICA? NOTAS SOBRE A INCLUSÃO DE
PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA****Arnaldo Lucas Pires Junior****Caroline Trapp de Queiroz**

“A História é uma desculpa que utilizamos para exercitar literatura”. Foi essa frase desconcertante que ouvimos de um professor ainda nos primeiros anos de graduação. Ainda hoje, alguns anos depois do impacto inicial da expressão, nos pegamos pensando em suas implicações. A feitura deste artigo foi mais um passo na tentativa de compreender o que realmente quis dizer aquele professor que nos soou tão profundamente herético naquele momento, mas que hoje, depois de alguns anos, parece muito mais coerente. Ao longo das próximas páginas procuraremos explorar as potencialidades da expressão das múltiplas vertentes históricas para o estudo do conhecimento histórico dentro do ambiente escolar, defendendo não somente a validade desse tipo de exposição, como também ressaltando as potencialidades que tal tipo de expediente pode gerar para uma compreensão mais aguçada tanto do processo de feitura da história, quanto dos elementos subjacentes que se integram nesse processo.

Aqui mais uma vez a literatura nos parece um bom meio de chegar à História. Em seu “Os perigos de uma história única”, Chimamanda Ngozi Adichie nos aponta como a reprodução de determinados traços culturais em histórias (ela se refere diretamente à literatura, mas a transposição do argumento para o texto historiográfico também é válida) é capaz de criar ideias preconcebidas e *habitus* reprodutivistas. Adichie, moradora da tropical Nigéria, falava sobre neve e frio quando, ainda adolescente, escrevia seus contos. Era sobre isso que ela lia nos livros europeus que estavam disponíveis para sua apreciação. Era isso que ela havia descoberto ser literatura, uma história sobre europeus de pele branca que brincam na neve e colhem maçãs.

A Nigéria, país onde não neva nem se colhem maçãs, estava fora do mundo da literatura. Adichie fechava os olhos para a própria realidade (ou para ela tinha os olhos propositadamente fechados) para mergulhar naquela dos livros que lia e isso talvez seja o impacto mais pernicioso do processo: não conseguir perceber-se como parte desse mundo que, afastado da literatura por imposição cultural, era relegado à categoria de cultura secundária. A captura de Adichie pelos perigos de uma história única aponta para uma armadilha perigosa ao historiador: a de reforçar a noção de que a história só

pode ser contada, como as histórias de homens brancos de olhos azuis comedores de maçãs, a partir de um único ponto de vista. Convidamos o leitor a acompanhar-nos nas próximas páginas, em que tentaremos argumentar a favor da multiplicidade de posicionamentos para a construção de um processo de ensino e aprendizagem pautado na pluralidade e no fomento ao raciocínio histórico-científico.

História: uma ciência em crise de consciência

Desafiamos o leitor a realizar um pequeno exercício: abra aleatoriamente qualquer livro escolar de alguma ciência natural que tenha perto de si nesse momento. Muito provavelmente o leitor encontrará, em qualquer um dos temas abordados pela obra, uma pequena descrição das inúmeras vertentes científicas que tentaram interpretar o fenômeno natural, bem como suas potencialidades e equívocos. Agora realize o mesmo exercício em um livro de História. Verifique se, entre a narrativa dos acontecimentos históricos, encontramos alguma referência à maneira com a qual esses acontecimentos foram interpretados pelas múltiplas vertentes que se debruçaram sobre ele e as razões que as fizeram ver os processos históricos da maneira com que os viam. O esforço será, muitas vezes, em vão. Livros de história tendem a adotar o relato de uma única narrativa. Aceita-se que diferentes versões sobre os acontecimentos históricos existam, mas na hora de ensiná-los aos nossos estudantes prefere-se, na maioria das vezes, recorrer ao relato não conflituoso de apenas um ponto de vista. Disso depreende-se uma constatação óbvia: a História é uma ciência que ainda precisa aprender a lidar com suas próprias dúvidas.

Algumas questões surgem dessa breve constatação: Por que esse processo se dá desta maneira? Quais são os elementos que substanciam a maior facilidade que as ciências naturais têm para lidar com suas próprias dúvidas? Enfim, por que a História parece tão preocupada com certezas e narrativas únicas? A verdade é que realmente estamos comparando duas coisas relativamente diferentes. As ciências naturais possuem como argumento central de justificação das suas afirmações algo que é vedado à História – e às Ciências Humanas, de modo geral –, a experimentação. Nesse caso, tendo uma base material de relativa facilidade de acesso, é muito mais fácil lidar com seus próprios equívocos e, dessa forma, apresentar diferentes versões para um mesmo fato. É só justificar-se com o argumento de que “novas experiências confirmaram que o entendimento passado estava errado”. O caso da ciência histórica é um pouco diferente. Vedada da possibilidade da realização de experimentos controlados (afinal, ninguém pode retornar ao passado

para realizar uma pesquisa de opinião, por exemplo), sobra ao conhecimento histórico a construção de um saber baseado em vestígios.

Isso não significa dizer que este tipo de produção de conhecimento científico é inerentemente inferior àquele produzido por algum tipo de experimento *ad hoc*, haja vista que também algumas ciências naturais se baseiam nesse tipo de fonte para a produção de conhecimento (a física teórica e a cosmologia, ainda que procurem pautar suas afirmações em deduções matemáticas, são incapazes de retornar, por exemplo, ao momento do *big bang* para nos explicar o que aconteceu, trabalhando igualmente com vestígios deixados por esse evento que é, ao mesmo tempo, cosmológico e histórico). Essa impossibilidade de reconstituição é característica essencial de ciência que visa estudar o passado – que une as ciências dos vestígios e as afasta das que podem tecer suas conclusões com elementos unicamente do presente. O passado deve ser encarado como característica particular e *sui generis* do conhecimento histórico e é somente em prol dele que devemos conceber a cientificidade da história.

Assim sendo, a omissão das diferentes vertentes interpretativas nos textos escolares de história (além do óbvio equívoco de se considerar que a apresentação de múltiplas versões tornaria mais difícil o acesso do estudante ao conteúdo) só pode ter uma razão óbvia, a saber, o limiar entre a preocupação constante com a cientificidade das afirmações históricas – herança de uma concepção de ciência metódica, positivista e cujo rigor serviria para garantir a ética necessária diante do objeto de estudo – e a tensão inerente entre o acontecimento material único e irrepetível do passado (o que aconteceu aqui em algum momento do passado) e as diferentes interpretações geradas por ele – pautadas em vestígios, mas registradas como texto, formato do produto final que chega ao livro didático e às aulas de história.

A cientificidade das afirmações históricas: Ensino, pesquisa e vestígios

A cientificidade das afirmações históricas não é aquela da *certeza* (não há nada de científico na certeza, uma vez que qualquer ciência é o exercício contínuo da dúvida, ao menos filosoficamente), mas sim a do *método*. Isso significa dizer que, em História, tão importante quanto as conclusões das argumentações apresentadas é o próprio processo de construção da argumentação. Dessa maneira, a expressão dos caminhos que levaram à construção dos argumentos históricos não deve aparecer como um acessório ao discurso

histórico, e sim como elemento constitutivo deste. Reside em um equívoco grosseiro pensar que, ao apresentar suas dúvidas e discordâncias, a narrativa histórica perde parte da sua cientificidade, pois é justamente ao explicitar os caminhos escolhidos e as fontes sob as quais debruçou-se o produtor daquela narrativa histórica que se reforça a dimensão científica do trabalho do historiador.

A ciência construída com vestígios impele à consideração desses próprios vestígios históricos como elementos não neutros, mas sim como resultado direto de um conjunto de interesses de produção de sentidos e memória. Considerá-los dessa forma nos leva a discutir profundamente as questões relativas à construção de memória e os processos de criação, seleção e perpetuação de *doxas* (FREIRE, 1987) históricos mais ou menos consolidados, ou seja, saberes pautados mais no que hoje chamamos de *achismos*. Ora, enquanto alguns dirão que a intencionalidade de alguns vestígios acaba por testemunhar contra a cientificidade do conhecimento histórico, defendemos aqui que é justamente por conta dessa característica específica desse conhecimento que os historiadores são levados a discutir sobre a epistemologia do seu ofício. A ciência só se movimenta pela sua inconsistência. E não há nada mais científico que isso. A problematização sobre o processo de construção do conhecimento é, nesse sentido, característica positiva gerada pela particularidade da História enquanto ciência daquilo que já aconteceu. Apresentá-la aos estudantes afastada desta dimensão central de sua existência é esterilizá-la em narrativa vazia que cumpre bem o papel de interpretação única de um acontecimento dado, mas perde-se completamente quando analisada sob a visão do cientista que considera a história como uma disputa de narrativas mediada pelos vestígios analisados em cada pesquisa.

A dupla ótica do trabalho com fontes em sala de aula se relaciona justamente com a necessidade de pensar a historiografia como fonte de construção do conhecimento histórico que passa pelo ensino de história. Nesse sentido, mais que valer-se das fontes como forma de ilustrar a narrativa, deve-se desvelar o próprio trabalho historiográfico, que considera pensar contexto e condições de produção dessas fontes, como modo de dessacralizar a história que, não raro, ocupa lugar de autoridade incontestável nas mentalidades dos estudantes do ensino fundamental e médio, mas também como forma de tornar esse passado concreto, ou seja, de lhes propiciar uma aproximação da história, o que passa pelo necessário trabalho de dar rostos, carne e sangue aos sujeitos históricos. Tornando-os, dessa forma, "outros" nas vidas de nossos estudantes, outros que filosoficamente são e devem ser vistos a partir de uma

perspectiva *exotópica* (BAKHTIN, 1982), ou seja, como sujeitos aos quais eu verdadeiramente me desloco do meu lugar a fim de compreender suas condições de existência nesse mundo. Assim, as fontes, quando dessa maneira consideradas, fomentam um aprendizado que tem a empatia como premissa. Ausente dessa perspectiva, para nós, a História acaba por perder seu sentido por completo, esvaziando-se em erudição e cumprindo o papel de acúmulo de conhecimento sem transformação social.

As tensões entre acontecimento material e interpretações históricas

Alguna coisa aconteceu em um momento específico e as repercussões desse acontecimento único, perdido no tempo e no espaço, nos atingem até hoje. Essa é talvez a única certeza que um historiador que se debruça sobre qualquer fato histórico possui. As diferentes formas com que este acontecimento foi interpretado são resultantes dessa incapacidade de conhecer a integridade do fenômeno material que dá origem à pesquisa histórica, mas não são, de maneira nenhuma, um convite à negação da materialidade, como querem os defensores da história enquanto (apenas) discurso. Assumir que um acontecimento histórico determinado é uno e inatingível em sua materialidade não significa dizer que a história é sempre um discurso vazio, solto no tempo e no espaço, uma quimera construída na mente de um escritor.

Há uma tensão intrínseca em todo trabalho científico que se volta para o passado: a tensão entre a inatingibilidade concreta do fato acontecido e a interpretação de um pesquisador que dele fala no presente – embasado pelo procedimento especificamente científico. É preciso aceitar essa tensão como elemento fundante da pesquisa e do ensino de história, compreendendo-o como parte fundante e construtiva do processo de interpretação do passado e não como um obstáculo a ele. Como bem nos lembrou Marc Bloch (2002), o fato histórico não é uma realidade dada, uma “coisa-em-si” (*das Sein*), se o leitor nos permite usar a terminologia kantiana, mas sim o resultado de um processo em construção. O fato histórico é, por mais óbvio que possa parecer tal afirmação, uma construção histórica.

Não há como ensinar história – essa situada e implicada numa educação problematizadora que parte da questão como motor para essa produção – sem aceitar a dimensão fundante da construção dos fatos históricos e, mais que a simples aceitação, o professor envolvido no “letramento histórico” de seus estudantes deve inserir essa dimensão em cada uma das atividades propostas durante suas aulas. Trata-se, portanto, de fazer com que os estudantes

compreendam que o processo histórico é resultado não somente da relação estabelecida entre o historiador e suas fontes, mas também da relação entre as múltiplas interpretações que advêm deste processo de exame dos vestígios. Aqui não existem grandes segredos, o principal passo é nunca subestimar a inteligência do estudante e, principalmente, evitar a falsa crença de que a apresentação de múltiplas interpretações históricas estaria, por algum motivo desconhecido, fora de suas capacidades cognitivas. Todos somos capazes de compreender o fato óbvio de que diferentes espectadores têm visões diferentes sobre um mesmo fato.

As necessidades de uma compreensão ampliada do conhecimento e do aprendizado histórico

Ensinar é pesquisar e pesquisar é aprender. Em qualquer área do conhecimento, a separação dessas dimensões se revela inócua. Ao longo das páginas que se seguiram, no entanto, procuramos apresentar argumentações sobre essa relação especificamente na construção do conhecimento histórico, refletindo sobre os laços que constituem esse atrelamento. Pensar sobre a validade científica de um saber é, na mesma medida, refletir sobre a sua validade enquanto conhecimento a ser ensinado e nas diferentes formas pelas quais ele pode ser aprendido. Discutir a cientificidade da história e a importância da apresentação das diferentes visões historiográficas no próprio processo de ensino nos ajudou a concluir que, em última instância, a abordagem que considera apresentação e avaliação das diferentes visões historiográficas é fundamental para a aprendizagem histórica e está diretamente ligado ao caráter científico de nossa disciplina.

Referências

Arnaldo Lucas Pires Junior é doutorando pelo Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHIS).

Caroline Trapp de Queiroz é doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd).

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SILVA, Ilton Benoni da. Inter-relação: a pedagogia da ciência: uma leitura do discurso epistemológico de Gaston Bachelard. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

HISTÓRIA PÚBLICA PARA ALÉM DA ESCOLA: ISSO É POSSÍVEL NO BRASIL?

Bruno Flávio Lontra Fagundes

Entre historiadores brasileiros, há pouco consenso, com forte intuição, sobre o que seja exatamente História Pública, uma vez que muitos profissionais afirmam, com pouco conhecimento: “mas se isso é História Pública, então eu faço História Pública desde sempre”. É relativamente consensual, no entanto, que “o conceito de História Pública não é novo, mas a reflexão sobre sua importância na academia vem crescendo” (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p.8). Diga-se: na academia brasileira e não na academia de outros países. Uma vez que, lá, a discussão é bem antiga.

O conceito de História Pública tem trazido, no Brasil, pouca repercussão, como se vê, e o destaque fica mais por conta da atuação da Rede Brasileira de História Pública, que já publicou 2 livros em torno de definições e propostas de compreensão. [ROVAI; ALMEIDA (Orgs., 2011) e SANTHIAGO (Org., 2016)] Estes livros, além de trazerem textos que exemplificam o modo com que se tem utilizado do conceito de História Pública, há uma gama de temas e atividades em que o conceito é considerado aplicável, desde a escola até o projeto de criação da profissão de historiador, passando por história oral, movimentos sociais, artes visuais, canção popular, cinema, história digital, mídias, jongos e quilombos, arquivos históricos, revistas, cidades, vilas, gastronomia etc.

No Brasil, mesmo instável e sem institucionalização – situação que é defendida por alguns autores, por exemplo, Santhiago (2016) – a discussão, se observada em periódicos e livros acadêmicos, desde aí 10 anos para cá, ainda é bem pequena. Os dois livros citados acima têm sido destaques no cenário bibliográfico nacional. Quase que um caso isolado de incidência de História Pública em periódicos acadêmicos, há o dossiê História Pública, de 2014, na revista Estudos Históricos, do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas. O texto de Introdução do número da revista anuncia um diagnóstico: “O debate sobre a História Pública tem ganhado muita visibilidade entre os historiadores brasileiros nos últimos anos”. O texto, brevemente, registra alguns temas que o debate tem incorporado — como o papel do historiador, a relação de história com políticas públicas, além da “importância social do conhecimento acadêmico e suas possíveis apropriações por diferentes públicos, [o] caráter multidisciplinar da produção histórica e suas várias linguagens”. (p.229)

Apesar de rapidamente posicionar o debate com relação à produção acadêmica brasileira, os editores deste texto, no entanto, finalizam sua prédica sugerindo uma solução de continuidade: “Parece-nos evidente, porém, que o entusiasmo e a dimensão adquirida por essa área de estudos em tempos recentes está a exigir mais reflexões e novas sistematizações”.

A situação em países como Canadá, Estados Unidos, Austrália, Inglaterra, é bem diferente. Além de tratarem do tema há pelo menos 3 décadas, por lá cursos de História Pública são oferecidos vinculados a atuações no mercado de trabalho instituídas e para as quais os cursos de História Pública formam profissionais que não são docentes – nem da universidade, nem da escola. Nos países anglo-saxões, que começaram a discussão, por lá ela sempre veio no sentido de encontrar lugar para historiadores “para além da academia”. Nos Estados Unidos, por exemplo, nos anos 1970:

“jovens historiadores, suprimidos do emprego acadêmico, perceberam potenciais meios de sobrevivência tocando o crescente interesse público pelo passado manifesto em negócios de herança, museus históricos sociais, histórias de família, e o renovado interesse pela história local” (DAVISON, 1991, p.4. tradução nossa)

Autores anglo-saxões são bastante convictos quando falam da História Pública, uma vez que o campo não só é institucionalizado naqueles países – com cursos e associações profissionais representativas – como o campo tem muita força, uma vez que ser um historiador público é estar atuando com uma formação em História “para além da academia”, onde cabe um historiador e um exercício de retrospectiva ao passado, ou mesmo um trabalho que tenha o público em geral como alvo, sem conexão com a discussão intelectual a que se dedicam os historiadores brasileiros. Liddington concorda que história pública esteja ligada a “como adquirimos nosso senso de passado” (2011, p.34).

Naqueles países, que promovem um plano de discussão de História Pública bastante diferente do que tem sido nosso alvo de discussão, o alvo da escola basicamente não existe. Ao contrário, o Brasil tem na discussão do historiador público como um professor de escola grande parte de sua discussão sobre o tema. A escola – assim como atividades educativas e de caráter de formação – tem sido nosso locus primordial com o qual discutimos a História Pública.

Aos mais apressados, que podem imaginar que a discussão de História Pública naqueles países anglo-saxões deveria merecer a

crítica de que a História não pode se tornar mera prestadora de serviços ao Estado, ao capital público e privado, para aqueles é preciso informar que a História Pública naqueles países enfrenta muitas críticas também, dos ditos “scholars” – professores de corte mais erudito alojados na academia. Contra os argumentos de historiadores americanos de que a História Pública é oportunista, rebate-se que ela, no entanto, “oferece excelentes exemplos de colaboração criativa entre acadêmicos e profissionais” [a quem historiadores acadêmicos podem colaborar com seu conhecimento e receber daqueles profissionais conhecimentos também] (LIDDINGTON, 2011, p.36). Revisando o que considera os “paradigmas da História Pública” nos Estados Unidos e na Inglaterra, e como historiadores da Austrália se apropriaram deles, o historiador australiano Graeme Davison (1991) identifica problemas e virtudes, analisa epistemologicamente a História Pública, problematizando o que tem sido traduzido por muitos historiadores no Brasil como algo assim: “história pública igual história anti-acadêmica”. E, por isso mesmo, história ruim, anti-cidadã.

Assim: História nos países em que História Pública é institucionalizada, não quer dizer país de História alienada ou acrítica. Contra uma definição de História que a circunscreva ao público acadêmico, a História Pública anglo-saxã confirma que “historiadores Públicos estão em trabalho sempre, com sua capacidade profissional, eles são parte do processo público”. (KELLEY, 1978, p.111 - tradução nossa). A história, se é pública, é promotora de negócios, *business*, e gera empregos para jovens historiadores, ao contrário do Brasil, onde o formado em História restringe-se a ser docente, quando não abandona a área e não volta nunca mais.

No Brasil, as práticas escolares e educativas têm sido, provavelmente, o lócus de discussão mais disputado com o fim de caracterizar a História Pública. Entendida também na perspectiva dos “públicos da História” – estendendo a história conhecimento “para além da academia” – o público escolar é, certamente, o maior consumidor de História, e faz bastante sentido se dizer que o professor na escola é um “historiador público”.

E como pode ser a escola e a matéria escolar História, ou como tem sido a participação e atuação de muitos professores que fazem-na aproximar, ou validam a atuação do professor como “historiador público”? O que tem feito o professor a fim de – numa percepção de linhagem anglo-saxã de História Pública – levar a História a um público não-acadêmico, de alguma forma replicando o saber histórico na escola como faz um historiador formado na área que atue, por

exemplo, num museu, ou numa cidade histórica como guia turístico, um produtor de material de mídia, profissionais que fazem o que fazem para levar a história a públicos onde ele estiverem?

Em outras palavras: práticas adotadas fora da escola – mesmo, muitas vezes, em ambientes de formação – e trazidas para a escola, quando podem ser adotadas, quais são suas potencialidades de serem para outros públicos e, assim mesmo, caberem na escola como práticas didático-pedagógicas úteis para a matéria escolar História?

Tendo como exemplos pontuais, aqui, o PIBID e o PROFHISTÓRIA, parece-nos factível pensar que professores escolares têm sido educadores versáteis e adotado procedimentos e encaminhamentos didático-pedagógicos que, muitas vezes, reproduzem ações para compreensão de História como se faz com públicos em geral: filmagem de documentários, jogos educativos, oficinas de criação histórica, oficinas de aprendizagem em geral, passeios pelo patrimônio, uso de mídias digitais e audiovisuais para fins de comunicação, museus na escola etc.

Os alunos da matéria de História dentro da escola não poderiam algumas vezes experimentar na escola o que já se faz em ações educativas de museu, o que já se adota na produção de games e jogos, o que se utiliza para produção digital de material audiovisual didático em geral? Alunos de escola não podem estar se sentindo como se não estivessem dentro dela? Não nos parece incomum, e nem sem sentido, que a prática do uso do livro didático muitas vezes tem sido feita mais como apoio para outras atividades didático-criativas do que como uso de um livro que guarda todo o saber a ser decorado ou sabido sem uso de raciocínio e metodologia históricas.

A escola parece estar sendo o grande laboratório no Brasil onde a História Pública tem sido feita, muitas vezes sem o professor saber que está fazendo história pública para conduzir à história quando o faz daquela forma. Professores de escola podem estar sendo historiadores públicos sem saber que estão sendo.

A questão que pode terminar este breve texto recupera o conceito de História Pública de praticantes de História Pública do mundo anglo-saxão que compreendem a História como campo de saber prático, cujo mercado econômico – público ou privado – deve ser preparado para recebê-los, quando já não o recebem como profissionais, sem o que atividades diversas não poderiam ser realizadas: arquivos institucionais, guias e projetos turísticos, museus de empresas privadas, museus – privados ou públicos – apoio histórico a

documentos de Estado etc., sem que se recusem a atuarem como historiadores que não sejam críticos e problematizadores.

Talvez seja espantoso para muitos de nós, treinados numa tradição quase positivista de lutar por causas e bandeiras indiscutíveis onde se recolheriam a verdadeira função da História, formados numa tradição francesa de formadores de “cidadãos críticos e participativos – diga-se: tradição de ensino que militou a favor de Estados Liberais – talvez seja espantoso que haja historiadores em outros cantos do mundo fazendo assim, renegando o que seria o próprio da História. O de ser crítico e participativo, mesmo que o custo disso seja o enclausuramento social.

A diferença é clara: há historiadores que são rigorosamente avessos a concepções de História privatistas e formadora da crítica social e política, e há outros para quem a História é de todos, para quem há muitos públicos que querem um entendimento do passado mais pontual, sem requerer um papel e função tão nobres para o conhecimento histórico, e para quem, principalmente, ser historiador também é se preocupar com a conquista de empregos e lugares de atuação que não sejam necessariamente a escola. Se há públicos, há interesses pela História. Kelley (1978, p.111) chega a ser determinista: “os historiadores têm um modo especial de olhar os negócios humanos, e um modo especial de explicá-los”. Têm uma mente especial, segundo o autor. O historiador poria questões “instintivamente”, e seu procedimento seria “essencialmente [o de] um tipo genético de mente” (p.111 – tradução nossa)

A escola no Brasil – sem querer generalizar – parece-nos o lugar que tem recebido as novidades da atuação de professores criativos que podem ser considerados nalguma medida historiadores públicos – ou que buscam em História para outros públicos inspiração para suas práticas escolares – e que têm entendido alunos escolares não só como pessoas em busca de uma nota no fim do ano, mas como pessoas que gostam de História, como qualquer pessoa de outros públicos. Percebem que é importante fazerem os alunos viverem a história. ROCHA (2014, p.34) é saliente, analisando produtos “para além da escola e da sala de aula”, indicando como professores “mobilizam esses produtos e espaços culturais”, que conectam “a história escolar à avalanche de informações e formas contemporâneas de comunicação social” (p.33). Citando Le Goff (2003), a autora assinala que Le Goff valoriza a “cultura histórica”, indicando que é importante conhecer “manuais escolares, a literatura e a arte, o estudo de nomes próprios, dos guias de peregrinos e turistas, da literatura de divulgação, dos monumentos, do cinema e

tantos outros componentes da cultura histórica” (ROCHA, 2014, p.37).

É assim que cursos de História, e seus historiadores formados, têm de enfrentar os dilemas da profissão: ser historiador público, e lidar com História Pública de modo a ver na escola lócus de públicos que não são só escolares, mas imersos numa cultura de história variada e apresentada de diversos modos, que motivam práticas de História que não admitem ser decorada de datas cívicas e heróis criados. Como certa tradição de Ensino de História nos acostumou.

No entanto, se para os anglo-saxões o mote do debate é o da História Pública “para além da academia” - onde a discussão se faz em termos de aquisição de empregos, onde as práticas escolares não são objeto de reflexão - não lhes faz sentido falar em “ir além da escola”, uma vez que a escola não pauta seus debates. Ao contrário, no Brasil, o debate da História Pública – se articulado à conquista de empregos e locais de trabalho – tem se circunscrito à escola como lugar por onde se pode falar de historiadores públicos, fazendo com que o mote do debate seja “ir ali na escola” e não “ir além da escola”.

Certamente, a realidade social e econômica brasileira é bastante diferente da realidade dos países anglo-saxões, e este é um fator que jamais pode ficar de fora da análise. Se, no Brasil, história “para além da academia” tem sido mais um emblema de realidade do que uma realidade, uma vez que, no Brasil, ir além da academia é *ir além* - mas, no máximo, *até a escola*.

Como ir “além da escola” para formados em História, uma vez que no além escola podem estar empregos e trabalho? Difícil equação. Um conceito brasileiro de História Pública pode nos afastar do debate anglo-saxão, mas ajuda-nos a pensar quais os limites brasileiros para o debate do tipo anglo-saxão de História Pública traduzido como “ir além da academia”.

Para fazer com que História Pública seja entendida, e praticada por aqui como “ir além da academia” é preciso que a sociedade e historiadores talvez aceitem outras funções da História, aceitar que onde há públicos há história, e ela não é monopólio de historiadores acadêmicos, e ela pode ser tratada por outros de um modo diverso do que a academia deseja que seja.

Economia e cultura fechadas e sem oportunidades vão estimular pouco historiadores formados a perseverarem por muito tempo num campo profissional cujo destino é bastante incerto no Brasil e oferece

unicamente uma chance de trabalho e, mesmo assim, muitíssimo concorrida e desgastante, a profissão de professor, desvalorizada, fácil de atrair profissionais para lugares “além da escola”.

História Pública além da escola no Brasil é possível?

Não parece estar sendo possível, muito embora haja demandas que, não sendo supridas pela escola, os alunos vão buscá-la onde, na imensa maioria das vezes, não há historiadores treinados: vídeos, museus, Web, turismo, patrimônio, história digital, revistas, jornais e tantos outros espaços em que cabem historiadores, mas onde eles não estão, porque seu lugar é a escola, exclusivamente. Seu destino é ir até a escola. É verdade que falta economia dinâmica e mercados de trabalho brasileiros, com oportunidades de outros trabalhos para historiadores, mas também sobra concepção de História não-pública, que enrijece a História aos corredores de universidades e salas de debate acadêmico.

A solução que tem sido encontrada no Brasil para o desenvolvimento de uma discussão de História Pública é a de tomar o que historiadores formados professores têm feito, mas a partir, em boa parte das vezes, o que veem e aprendem fora da universidade, em práticas de ensino/aprendizagem em História e que eles trazem para a escola. A história se passa fora da escola e o historiador professor brasileiro consegue ir “além da escola” *mas para voltar a ela*.

Até quando, e quando, será possível fazer, e discutir no Brasil, História Pública para “além da escola”, se é nela que está praticamente a única chance de ser profissional de História no Brasil? Enquanto não é diferente disso, a escola é o laboratório onde a História Pública tem promovido as melhores discussões e debates.

Faltará daqui a pouco uma pesquisa que apure os efeitos dessa História Pública nas escolas, a maneira com que se faz no Brasil. E o que a discussão nacional pode colaborar com a discussão internacional.

Referências

Bruno Flávio Lontra Fagundes é professor adjunto da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e coordena o PROFHISTÓRIA.

DAVISON, Graeme. Paradigms do Public History. Australian Historical Studies, v.24, n.96, p.4-15, 1991.

KELLEY, Robert. Public History: its origins, nature, and prospects. The Public Historian, v.1, n.1, p.16-28, 1978.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. 5ª ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública? In: ROVAI; ALMEIDA (Orgs.). Introdução à História Pública. São Paulo: Letra e Voz, 2011.p.31-52.

ROVAI; ALMEIDA (Orgs.). Introdução à História Pública. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

SANTHIAGO (Org.) História Pública no Brasil. Sentidos e Itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

REVISTA DE ESTUDOS HISTÓRICOS. Dossiê História Pública, Introdução. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, v.27, n.54, p.229-230, 2014.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de História. In: MAGALHÃES, Marcelo et al. (Orgs.). Ensino de História: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2014.p.33-52.

REFLEXÕES SOBRE SUPORTES DE LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Carlos Eduardo Ströher

O que um aluno lê? Onde ele lê? O que ele escreve? Como escreve? E para quem? Essas perguntas, aparentemente banais, constituem questionamentos que permitem traçar caminhos muito diversos ao longo da história da educação e das práticas de escolarização em diferentes contextos.

Não é pretensão desse breve ensaio encontrar respostas a essas questões, mas refletir sobre alguns tensionamentos que influenciam as práticas de escrita e leitura nas aulas de História da educação básica, bem como os suportes em que eles se manifestam. Jean Hébrard afirma que “a suposta neutralidade cultural do ato de ler, sua aparente instrumentalidade, são as garantias de sua eficácia social: ele pode ser posto a serviço de todas as causas das sociedades alfabetizadas” (2011, p. 35). As múltiplas funcionalidades da leitura escondem um longo percurso da escrita através da trajetória humana a partir das práticas econômicas e da necessidade do registro de propriedade desde os sumérios, há mais de quatro milênios.

Nas diversas sociedades antigas, leitura e escrita foram habilidades consideradas importantes, tanto que em algumas civilizações, como a egípcia e a mesopotâmia, existia um grupo de indivíduos específico dedicado a essas funções, o escriba. A escrita como ferramenta para narrar o passado também era valorizada pelos gregos, e a oratória era considerada fundamental para um romano exercer seu papel na vida política das cidades. No período medieval, o domínio cultural e intelectual da Igreja Católica limitou o acesso à leitura e a escrita aos espaços eclesiásticos, trancafiando boa parte dos registros escritos das sociedades clássicas em mosteiros e bibliotecas.

A Reforma protestante do século XVI ampliou consideravelmente o acesso à leitura, e a escrita foi disseminada a partir da invenção dos tipos móveis de Gutemberg. Roger Chartier (2011) destaca que as novas práticas de leitura foram afetadas pelas reconfigurações das noções de público e de privado, alterando o próprio mobiliário das residências, com o surgimento de cadeiras especiais para leitura, mesas de escritórios para o trabalho e estantes para armazenamento de livros e documentos. O autor diferencia também a existência de uma leitura de caráter intensivo, relacionada principalmente a textos

religiosos, como a Bíblia; e a leitura extensiva, ligada a práticas individuais, laicizadas, íntimas e silenciosas.

A escola, constituída no período moderno como espaço para a difusão da linguagem e da cultura, e, a partir dos Estados nacionais e da industrialização como lócus da formação do cidadão e do trabalhador fabril, representou o local em que a leitura e a escrita convergiram e materializaram-se como práticas sociais de amplo alcance e voltadas ao público infantil.

Carmem Gil e Dóris Almeida destacam que a infância é uma invenção, um produto da Modernidade, e que vai além de uma fase biológica, “mas uma construção histórica e cultural, daí não ser possível postular uma identidade infantil, *a priori*” (2012, p. 19). A sociedade burguesa se preocupou em estruturar uma série de sujeitos – a ama de leite, a governanta, o preceptor, o tutor – e práticas dedicadas às crianças – os horários das refeições, dos estudos, das orações.

Nos processos de escolarização, a criança historicamente deparou-se com códigos e condutas sociais aos quais foi subjugada, e que, segundo Regina Zilberman,

“[...] contradizem sua primitiva experiência com a linguagem oral. Os erros que acumula – de entonação, de ritmo durante a leitura em voz alta, de ortografia – mimetizam seus conflitos com a norma dos adultos a que cabe submeter-se, sem subverter” (ZILBERMAN, 2009, p. 35).

Os processos de alfabetização, via de regra, ainda ocorrem comumente através de cartilhas, valorizando a memorização, a leitura pausada e a escrita silábica.

No tocante ao conteúdo histórico, este é inserido nas escolas a partir das vivências do indivíduo, desde o âmbito familiar e comunitário até espaços circunscritos em maior amplitude. Essa organização de conteúdos em chamados círculos concêntricos, parte do pressuposto que o ensino de História do mais próximo ao mais distante, do simples para o complexo.

Essa abordagem do ensino de História contribui para perpetuar práticas canônicas em sala de aula: extensas aulas expositivas dos professores, longos textos para ler e copiar do quadro ou do livro didático, listas intermináveis de questionários de perguntas e respostas estanques, que privilegiam personagens masculinos,

brancos, de origem nobre e que se destacaram como políticos, militares ou heróis nacionais. Os fatos rememorados referem-se às datas comemorativas, aos feriados cívicos, as efemérides históricas. Os suportes privilegiados de escrita e leitura na aula de História são os cadernos dos alunos e os livros didáticos, repositórios potencialmente interligados. Tais materiais estabelecem relações que permitem, conforme Chartier, “considerar a cultura escrita no seu todo e apagar as fronteiras excessivamente herméticas que as tradições de estudo ergueram entre leitura e escrita, objetos manuscritos e publicações impressas” (2003, p. 23).

Os cadernos escolares refletem, em parte, as dinâmicas das aulas de História, ou qualquer outra disciplina, e podem constituir-se de registros transcritos de outros suportes, como a lousa ou o livro didático; excertos de falas do professor, ou mesmo as próprias reflexões e apontamentos dos alunos. Esse documento é visto como um material de estudo individual, a despeito de ser utilizado também como critério de avaliação, ao representar a forma como o aluno organiza visualmente sua aprendizagem ou mesmo qualificá-lo como caprichoso ou descuidado.

Se analisarmos os registros dessas crianças e jovens, perceberemos que várias marcas representam valores e práticas culturais cristalizadas pela escolarização. Por exemplo, os escritos à caneta possuem um status de veracidade superior aos registros feitos à lápis; o sinal do “certo” é uma confirmação da confiabilidade de determinado registro, após a correção do professor; ilustrações sem um motivo aparente podem representar um maior interesse em determinado aspecto ou mesmo um subterfúgio para concentração do aluno em uma aula expositiva maçante. Já reflexões dos discentes, relacionadas ou não à disciplina em estudo, geralmente aparecem ao final do caderno, de forma aleatória ou sem organização aparente, como resquícios de comunicações entre colegas, a confissão de um segredo pueril ou a denúncia de alguma situação que o catecismo escolar não permite manifestar sem repressões.

Os livros didáticos, por sua vez, inscrevem-se como manuais de estudo que apresentam diversas funcionalidades, segundo Alain Choppin (2004): referencial, por constituir o suporte privilegiado dos conteúdos escolares; instrumental, ao propor métodos de aprendizagem através de exercícios e atividades; ideológica e cultural, ao manifestar elementos da cultura e valores das classes dirigentes; e documental, ao reunir, em uma mesma publicação, um conjunto de documentos textuais e icônicos.

Como produtos de um amplo mercado e destinados um público imenso, os livros didáticos são afetados por inúmeras forças, dos diferentes sujeitos que com ele se relacionam. No contexto brasileiro, a partir do final dos anos 1990, o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – do governo federal, gradativamente o número de livros didáticos ampliou-se a partir de políticas públicas de escolha e distribuição de obras. Atualmente, conforme Cassiano (2016), aproximadamente metade dos livros vendidos e que circulavam no país são didáticos, gerando grande interesse dos grupos editoriais nesse nicho mercadológico.

Para garantir a implementação e a continuidade das políticas públicas voltadas ao livro didático, as obras passaram a ser avaliadas por comissões de especialistas, e tiveram avanços em estrutura gráfica, visual e pedagógica, para contemplar os critérios cada vez mais exigentes. Para garantir a sustentabilidade financeira do programa, somente os livros destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são consumíveis, isto é, apresentam espaços para que o livro escreva na própria publicação e, ao final do ano letivo, possa final com o livro. A grande maioria das obras destina-se a um período de três anos, ao final do qual as obras são substituídas por outras.

As relações que professores e alunos estabelecem com os livros são múltiplas e impossíveis de serem condensadas nesse escrito. Pode-se, porém, considerar que tais obras, apesar de alicerçarem-se em um trabalho coletivo de uma equipe multidisciplinar e que, portanto, não tem autoria individual, apresentam imperfeições que precisam ser levadas em conta ao ser utilizado em sala de aula. Miguel Mendoza, Maria Victoria Piedrahita e Gallego Cortez, pesquisadores colombianos (apud CAIMI, 2017), classificam os livros didáticos como imperfeitos em três aspectos: as imperfeições necessárias referem-se ao respeito à autonomia pedagógica do professor, para que o aluno não prescindir dele como uma das fontes do saber escolar; as imperfeições inerentes, que consideram o tempo de produção e a obsolescência de alguma abordagem, bem como as diversidades regionais de obras voltado ao contexto nacional; e as imperfeições contingentes, relacionadas às condições de produção dos livros escolares, as questões de mercado e as políticas educacionais e curriculares do Estado, que alteram-se constantemente.

Como professor da educação básica por vários anos, e atualmente como professor universitário de cursos de licenciatura e supervisor de estágios em História, percebo que os usos do livro didático nas aulas variam entre uma adesão praticamente total por alguns professores, ao repúdio a essa “ferramenta de controle” ou uma utilização

parcimoniosa e conveniente, às vezes a título de ilustrar o conteúdo. Da mesma forma, os alunos relacionam-se com ele se forma ambígua: como um “peso a mais na mochila”, como um suporte para uma leitura aleatória ou orientada ou um espaço para escritas subversivas – seja transformando em caricatura uma pintura histórica ou criando um meme a partir de alguma piada que circula em sala de aula.

Itamar Freitas (2010) salienta que o professor é o grande responsável pelas experiências didáticas relacionadas ao livro didático. Independentemente de seu posicionamento em relação à determinada obra, esta deve ser lida e problematizada em sala de aula:

“Para aqueles que não veem o livro como peça imprescindível, também há prescrições: se a obra contiver erros factuais ou lógicos, estimule os alunos a questionarem e apontar suas contradições. Se a organização das unidades provoca monotonia, trabalhe os mesmos temas com outras linguagens e gêneros (imagens, notícias de jornal). Se não aborda conceitos considerados fundamentais em História, crie atividades para desenvolvê-los com os alunos. Em síntese, ainda que inadequados ou ruins, os livros didáticos podem possibilitar uma boa aula ou um curso de qualidade” (FREITAS, 2010, p. 253).

Sandra Oliveira e Flávia Caimi (2014), ao analisar a utilização de livros didáticos por professores da educação básica, ressaltam a necessidade de ultrapassar a compreensão do livro somente como repositório expositor dos conteúdos, mas de utilizá-lo como fonte de pesquisa. Dessa forma, uma aula de História pode constituir-se em um espaço privilegiado para cotejamento de fontes, leitura crítica de documentos e escrita de sínteses a partir de reflexões forjadas a partir do cruzamento de versões produzidas por diferentes sujeitos e grupos históricos. Por exemplo, uma publicação produzida sobre a história local de um determinado lugar, muitas vezes reitera a narrativa tradicional de formação e desenvolvimento da cidade a partir do viés político-administrativo. Essa obra pode ser confrontada com a visão dos moradores antigos da região, coletados a partir de depoimentos orais, além de outras fontes, como registros audiovisuais, o patrimônio material, entre outros.

No entanto, as escritas e leituras que circulam pelas salas de aula ainda guardam traços de práticas que restringem a autonomia de professores e alunos. Quem são os docentes que escrevem seus próprios textos didáticos? Quem são os alunos que escrevem de

forma autoral e independente? Quais práticas motivam essa emancipação dos sujeitos escolares?

Fernando Seffner (2011), ao refletir a respeito dessas questões, ressalta que o compartilhamento é uma ação que motiva a produção textual:

"[...] o aluno escreve para quem? Em geral, apenas para que o professor leia, corrija e devolva a ele. Esse é um circuito muito pobre para o texto escrito. Espera-se que um aluno escreva textos para a sala de aula, para serem lidos pelos seus colegas, para serem afixados num mural, para constituírem parte de um cartaz, para serem enviados como carta a outros alunos de outras escolas e a seus pais para a leitura em casa, para que constituam um recurso pedagógico entre outros grupos ou classes, para integrarem um jornal histórico, para servirem de base à construção de uma história em quadrinhos a respeito de determinado episódio histórico etc. Aumentando a circulação aumentamos o interesse e a responsabilidade dos alunos em escrever bons textos. Por outro lado, contribuímos para qualificar a argumentação e o ponto de vista do aluno, na medida em que ele pode comparar seu texto com o livro didático, o de outros alunos, o de outros autores e as opiniões do professor. A opinião do aluno não é nem melhor, nem pior do que a nossa ou a do livro didático, ela é apenas a manifestação da particular relação do aluno, sua realidade e seu contexto, com aquela opinião qualificada do historiador ou corrente da historiografia, resultado da pesquisa e da investigação" (2011, p. 122).

Refletir sobre as contingências que definem as práticas de leitura e de escrita nas aulas de História permite problematizar o próprio estatuto da escola e do professor, como local e agente privilegiados dessas práticas. Os alunos leem, e escrevem, na maior parte das instâncias sociais em que estão inseridos. A escola, historicamente configurada como o espaço de excelência dessas habilidades, hoje precisa se readequar aos suportes de leitura e escrita virtuais: o smartphone, o tablet, as redes sociais. No entanto, a utilização de novas tecnologias no ensino de História ainda esbarra em visões equivocadas, que enxergam esses avanços como distrações aos alunos, que supostamente atrapalham a aprendizagem dos estudantes.

Não se enseja o abandono das formas tradicionais de leitura e escrita, visto que o livro didático físico e o caderno não se tornaram obsoletos. Urge, porém, que escolares e professores incorporem as tendências que levam em conta os suportes digitais de informação, para que a aula de História não se torne anacrônica a própria temporalidade que problematiza.

Referências

Carlos Eduardo Ströher é mestre em Educação e professor dos cursos de História e Pedagogia da Universidade Feevale (Novo Hamburgo/RS)

CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático de História e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs). Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 33-54.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs). Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 83-100.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Educação & pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p.549-566, set./dez. 2004.

CHARTIER, Roger. Prefácio: Mulheres de papel. In: LACERDA, Lilian de. Álbum de família: memórias de vida, histórias de leitores. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 17-24.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. Práticas de leitura. 5ª ed. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2011.

FREITAS, Itamar. Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais). São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Práticas pedagógicas em História: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler. In: CHARTIER, Roger. Práticas de leitura. 5ª ed. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2011.

OLIVEIRA, Sandra Regina de; CAIMI, Flávia Eloísa. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo? INTERAÇÕES, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 89-99, jan./jun. 2014.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na História. In: NEVES, Iara C. Bittencourt (org). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

SANTOS, Tafnes Canto dos; STRÖHER, Carlos Eduardo. Leitura e escrita criativa na aula de História: propostas para a autoria discente no Ensino Médio. Anais do XIII Encontro Estadual de História da ANPUH RS: Ensino, Direitos e Democracia. UNISC, Santa Cruz. Disponível em:

http://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/46/1469101853_ARQUIVO_Escritacriativae mHistoria.Anpuh.Anais.pdf.

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (orgs). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

A UTILIZAÇÃO DAS FONTES ESCRITAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Edmilson Antonio da Silva Junior

No campo historiográfico, a utilização de uma fonte histórica é essencial para a construção do trabalho. Isto porque ela permite ao historiador a oportunidade de questioná-la, com o objetivo de entender o passado, afinal, sendo produzida em determinado período, expressa implícita ou explicitamente, o pensamento contemporâneo à época. Sob esta perspectiva, a utilização das fontes escritas como parte do plano de aula é importante tanto para o processo de ensino-aprendizagem, quanto para o “despertar” da consciência histórica do educando. Diversas metodologias poderiam ser usadas, mas aos nossos olhos, torna-se mais fácil ser bem sucedido nessa experiência se operarmos sob a ótica da História Cultural, pois, devido a sua amplitude, podemos entrar em contato com outros domínios, como a área da linguística, mais especificamente a Análise do Discurso.

Ensino e História

O ensino está atrelado a diversas colunas de sustentação que possuem em sua plataforma dois agentes desse processo: quem ensina e quem aprende. Contudo, vale ressaltar que quem ensina não transfere conhecimento, compartilha; e nesse processo aprende também. O sujeito que aprende também ensina, visto que não é uma caixa vazia, pelo contrário, possui um vasto conhecimento de mundo que em determinadas ocasiões pode auxiliar no processo educativo [Freire, 2014].

A História como Ciência está atrelada à segunda metade do século XIX, porém, é no século XX, mais especificamente em 1929, na França, com a fundação da Escola dos Annales por Lucien Febvre e Marc Bloch que há uma reformulação nos métodos historiográficos. De forma geral, Bloch, Febvre e seus seguidores conseguiram introduzir novas ideias sobre a cientificidade da História e, com isso, diversos outros conceitos dentro do campo das Ciências Humanas foram reformulados. Pode-se dizer que duas das maiores marcas deixadas pelos Annales foram à interdisciplinaridade e a relativização conceitual de Fonte Histórica.

No Ocidente, alguns intelectuais franceses, em meados do século XVIII e XIX começaram a sistematizar a importância das Fontes para a escrita da História, contudo a definição de Fonte Histórica para esses eruditos era intransigente, pois para eles só deveriam ser considerados como Fonte Histórica documentos escritos, sobretudo

oficiais. Recebendo a influência desses pensadores, a Escola Metódica ou Positivista, não acolheu apenas essa ideia, mas também algumas outras como, por exemplo, a concepção (hoje ultrapassada) de que a fonte fala por si. Isto é, os documentos utilizados para basear o trabalho historiográfico eram considerados irrefutáveis, prova inquestionável do que ocorreu. Não cabia ao Historiador questionar, ou mesmo duvidar do registro oficial, apenas utilizá-los.

Contudo, como apontado anteriormente, o surgimento da Escola dos Annales colocou em decadência esse pensamento e, caminhando na contramão do positivismo, as gerações posteriores à década de 1930, como seus seguidores da “Nova História”, modernizaram tanto o Conceito de História, quanto o conceito de Fonte Histórica. Esta segunda concepção, inclusive, além de renovações no que se compreendia dela, possuiu uma relativa renomeação. Em outras palavras, alguns historiadores preferem hoje, o termo “vestígio histórico” [Silva; Silva, 2017], afinal, tudo o que o homem toca pode vir a ser fonte e alicerçar algum trabalho historiográfico, por isso, deve o profissional da História desenvolver o instinto de Ogro, sentir o cheiro de carne humana e ir atrás. (Bloch, 2001)

Na verdade, não basta apenas perseguir as fontes, é necessário que o historiador com uma metodologia de análise, examine os vestígios encontrados para que possa interpretá-los e, assim, construir um trabalho historiográfico. No caso específico deste texto, as fontes escritas, preferimos trabalhar com a História Cultural, pois ela tem por objetivo reconhecer a forma como determinadas realidades sociais, em diferentes espaços e tempos, são pensadas, e para isso, utiliza três conceitos chave: representação, prática e apropriação. Essas noções, quando se deparam com escritos, entrelaçam os dedos com a Análise do Discurso, pois toda forma de expressão pode sofrer apropriação, independente da forma representativa de tal discurso para o receptor. Entendemos que a partir desse contato, o leitor pode mudar a concepção que possui referente a si e aos outros [Chartier, 2002].

A História Cultural

O título acima denomina uma metodologia de pesquisa bastante comum nos dias de hoje, isto porque, mesmo os trabalhos voltados para a historiografia tradicional, como a história econômica ou política possuem, para mais ou para menos, a utilização de arcabouços da História Cultural.

Esse método historiográfico que podemos nos debruçar atualmente não surge à moda geração espontânea, pelo contrário: segundo Peter

Burke, a escrita de livros direcionados à uma análise cultural da sociedade em determinado tempo e espaço precede a virada cultural em 1970, como “A ética protestante e o Espírito do Capitalismo” (1904-1905), escrito por Max Weber. É evidente que tais obras não possuíam a rigorosidade metodológica da História Cultural, mas evidenciam uma preocupação com o termo “cultura”, ou pelo menos, com suas representações. [Burke, 2008].

O rigor é construído gradativamente até os anos de 1970 e 1980, décadas que abarcam a Virada Cultural, na qual, historiadores como Carlo Ginzburg, que se definiam historiadores sociais, ou apreciadores de Marx, voltaram-se para a antropologia na tentativa (bem sucedida) de atrelar “cultura e sociedade, de uma forma que não reduzisse a primeira a um reflexo da segunda ou a uma superestrutura [...]” [Burke, 2008, p. 56].

Apesar de não possuir uma definição concreta, aos nossos olhos, a História Cultural lida com as concepções de práticas e representações. Nessa perspectiva, acreditamos que os objetos do historiador cultural são os símbolos e suas variadas interpretações, estas últimas que, sendo particulares e coletivas ao mesmo tempo, criam e recriam infinitamente, representações, as quais acabam por construir outros símbolos. Em outras palavras: “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objectivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” [Chartier, 2002, p.16-17].

Indo mais além dentro da História Cultural, é possível conhecermos correntes ligadas a uma nova perspectiva de história política. Utiliza-se comumente para essa ótica, teóricos como Pierre Bourdieu ou Foucault com as noções de poder e dominação, interessantes aqui em nossa metodologia. Além disso, usaremos também uma ferramenta bastante manuseada nesse campo: a Análise do Discurso. Ela é essencial para interpretar o dito e o não dito, nos auxiliando, assim, a arquitetar um panorama reflexivo sobre os micro-poderes presentes no período estudado.

Em relação aos poderes, símbolos, práticas e representações discursivas, concordamos com Roger Chartier, quando ele escreve que

“As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar,

para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.” [Chartier, 2002, p.17].

A Análise do Discurso é utilizada comumente em uma percepção política da História Cultural ou, como escreve Thomas Mergel, a História Cultural da Política. Esta, desenvolvida no final da década de 1990, concordando com as demais correntes da História Cultural, pressupõe que o homem produz e interpreta símbolos. Percebida como um método, visa aproximar-se das fontes dissolvendo ideias ultrapassadas, que separam o político do cultural, por exemplo.

Essas aparentes barreiras entre a política e a cultura que por décadas foram aceitas, para o historiador cultural são ligações. Isto é, objetos e ações simbólicas comunicativas que quando interpretadas, unem esses dois campos que são intrínsecos [Mergel, 2010].

Para essa união dos campos historiográficos ocorrerem, é necessário, como dito, a interpretação das ações simbólicas. Essas podem se manifestar de diversas formas, como por exemplo, a escrita. Sendo assim, é importante expor a importância da Análise do Discurso como instrumento metodológico, seja nas áreas de pesquisa ou ensino.

Análise do Discurso (AD) percebe seu objeto, o discurso, como uma força que age sobre o homem, visando tirar, ou colocá-lo na inércia. Desde sua origem na linguística em 1960 até o presente, é tido como um aparato interdisciplinar, ou seja, a AD pode ser “uma caixa de ferramentas no vasto conjunto dos ‘métodos qualitativos’ das ciências humanas e sociais” [Maingueneau, 2015, p.32]. Tais ferramentas permitem ao Historiador apreender o discurso e “Tal procedimento tende a atenuar a fronteira entre as abordagens propriamente discursivas e outros métodos qualitativos, especialmente as técnicas de ‘análise de conteúdo’” [Maingueneau, 2015, p.32].

Então, quando relacionamos a História Cultural e a Análise do Discurso, possuímos o objetivo específico de relacionar os alicerces dos textos aos lugares sociais que os possibilitaram vida. Em outras palavras, o interesse da AD está no que entrelaça quem ou o que fala e de onde fala. Nessa visão, historiografar lugares independentes de seus discursos, ou vice-versa, é cometer reducionismos sociológico ou linguístico [Maingueneau, 2015].

O uso metodológico da História Cultural no processo de ensino

Trabalharemos agora com as ferramentas descritas acima, porém, para isso é necessário apresentarmos antes, a fonte escrita que

utilizaremos para exemplificar as atuações que envolvem o educador e o educando.

O recorte temático escolhido para servir de demonstração do que se teceu acima será o surgimento da Ação Integralista Brasileira (AIB) no início da década de 1930. Por isso, decidimos abordar o documento (reimpresso em 1984) intitulado “Manifesto de Outubro” (1932). A escolha tanto do tema quanto do escrito foi feita devido ao prévio conhecimento sobre o material e principalmente por causa da proximidade que possuímos com os debates referentes aos integralismos ao longo do século XX.

A primeira publicação do Manifesto foi realizada no dia sete do mês de outubro e tinha como objetivo divulgar a fundação da AIB . O escrito foi dividido em dez partes, cada uma abordando um assunto específico referente aos problemas e as suas possíveis soluções. Redigido por Plínio Salgado, responsável por chefiar o que viria a ser o primeiro movimento de massas do Brasil, o “Manifesto de Outubro” teve papel crucial na divulgação de ideais conservadores com:

“caráter Nacionalista, Antiliberal, Anticomunista, anti cosmopolita, corporativista; baseado em um Estado Forte e integral, tendo como alicerce fundamental para a estabilidade dessa estrutura, o cristianismo.” [Silva Junior, 2017, p.157].

Esses discursos foram reproduzidos pelos intelectuais católicos leigos, isto é, que não possuíam ligações institucionais com a Igreja Católica. Comuns no início do século XX, no Brasil, tais ideais faziam oposição à crescente, mas segundo Hégio Trindade, desorganizada, esquerda operária que entre outras organizações, havia fundado, em 1922, o Partido Comunista do Brasil (PCB), mas não conseguiu atrair adeptos.

Diversos outros acontecimentos socioculturais e políticos corroboraram para o clima político vigente naquela época, como por exemplo, a Semana de Arte Moderna. Tal evento foi importante para as manifestações nacionalistas do pós-Primeira Guerra Mundial que, diga-se de passagem, Plínio Salgado participou, porém sem publicações literárias. Junto a esse evento marcante na História do Brasil,

“[...] à ascensão de um pensamento espiritualista e do movimento tenentista (que basicamente desejava causar reformas no país, sem a interferência das classes baixas) ocasionou a cristalização de um pensamento conservador, sem oposições proporcionais [...]” [Silva Junior, 2017, p.159].

Não bastando apenas essa introdução à fonte e ao contexto histórico, pois aos nossos olhos, apesar de útil, não cumpre com o que tecemos anteriormente. Isto porque deixam de lado, alguns pontos importantes, como o conceito de intelectual e suas relações com o catolicismo, com o conservadorismo e com a política. Percepções essas, cruciais para o educando que participará no processo de aprendizagem.

Segundo Carlos André Silva de Moura [2012], ser intelectual na primeira metade do século XX era ser um homem das letras, isto é, ser estudante ou graduado em algum curso superior, possuir algum cargo religioso, ser reconhecido como escritor ou poeta. Porém, vale salientar, o mais importante era exercer a atividade política, seja institucionalmente ou nos espaços de socialização, onde ocorriam os diversos debates acerca da conjuntura sociopolítica do país e do mundo.

“Quando se trata do intelectual e da religião, na primeira metade do século XX, é forçoso admitir que o discurso, principalmente o cristão, era facilmente aceito pela população, afinal, por uma questão histórica, desde a colonização, a Igreja mais atuante em terras brasileiras, é a Católica.” [Silva Junior, 2017, p.160].

Era função da intelectualidade, nesse período, governar, dirigir o país. Ou seja, havia a premissa de que existiam homens mais capacitados para chefiar a nação até o progresso, em direção aos países europeus. O pensamento acerca da soberania do chefe demonstrou-se mais evidente em 1929, quando houve o crash da bolsa de Nova Iorque, representando para os conservadores da época, o definhamento do Liberalismo.

Diametralmente ao que ocorria com a economia liberal, a Itália Fascista de Mussolini; a ditadura militar na Espanha; o apoio do Movimento Integralista Lusitano ao golpe militar em Portugal; os direcionamentos da Alemanha e outros caminhos da extrema direita mundial influenciaram a consolidação da Ação Integralista Brasileira em 1932, quando é publicado o Manifesto de Outubro.

Apresentado esse contexto aos educandos, é necessário que o educador exponha a fonte em sala, para que haja o contato, se não material (de forma impressa), pelo menos visual, por meio de projetores. É importante que o professor relembre aos estudantes que as palavras escritas no material, de forma alguma representam

verdades absolutas, pelo contrário, simbolizam apenas uma expressão política autoritária do início do século XX.

Ainda que seja possível uma leitura integral do documento, caberá ao professor um recorte dos trechos que ele considera mais importantes para compreender o objetivo principal: o surgimento da AIB. Para exemplificar escolhemos algumas partes do documento a fim de sintetizar o pensamento do integralismo brasileiro e questioná-los a partir da História Cultural e da Análise do Discurso.

As primeiras palavras do texto chamam atenção justamente porque respondem uma das perguntas que um historiador deve fazer a sua fonte: A quem se dirige tal escrito?

“À Nação Brasileira – Ao operário do país e aos sindicatos de classe – Aos homens de cultura e pensamento – À mocidade das escolas e das trincheiras – Às classes armadas.” [SALGADO, 1982, p.1]

Além disso, em seguida, as primeiras palavras do capítulo primeiro enfatizam o viés cristão que baseia o integralismo: “Deus dirige os destinos dos Povos” [SALGADO, 1984, p.1]. Em seguida, há o que podemos interpretar como uma negativa ao socialismo marxista, pois se lê “Os homens e as classes, pois, podem e devem viver em harmonia.” [SALGADO, 1984, p.1].

Após exaltar uma nação indivisível no capítulo segundo, apela no terceiro para o princípio da autoridade, deixando evidente a característica autoritária no movimento. Já na quarta parte, “O nosso nacionalismo” utiliza um discurso de Estado Forte, intransigente e xenófobo: “O cosmopolitismo, isto é, a influência estrangeira, é um mal de morte para o nosso Nacionalismo. Combatê-lo é nosso dever” [SALGADO, 1984, p.3].

Uma das partes que nos chamou mais atenção foi o início do capítulo seis:

“Declaramo-nos inimigos de todas as conspirações, de todas as tramas, conjurações, conchavos de bastidores, confabulações secretas, sedições. A nossa campanha é cultural, moral educacional, social, às claras, em campo raso, de peito aberto, de cabeça erguida.” [SALGADO, 1984, p.6]

Isto porque não condiz com o que ocorreu, pois em 1938, frente à consolidação do Estado Novo Varguista, os integralistas tentaram

uma tomada do poder que resultou no fracasso e exílio de Salgado em Portugal.

Sobre a questão social, no capítulo sétimo, pensam os integralistas que:

“O direito de propriedade é fundamental para nós, considerando seu caráter natural e pessoal. O capitalismo atenta hoje contra esse direito [...] O comunismo não é uma solução, porque se baseia nos mesmos princípios fundamentais do capitalismo” [SALGADO, 1982, p.7], o materialismo.

Nos outros trechos que seguem até o fim do folheto, Plínio Salgado tentou esboçar a importância da família para o Estado Integral, “[...] livre de todo e qualquer princípio de divisão: partidos políticos [...]; lutas de classes [...]” (SALGADO, 1984, p.11).

Agora, cabe ao professor diluir a distância aparente entre contexto histórico e a política proferida pelo documento, para poder abordá-lo de maneira mais coerente, objetivando sempre identificar como e por qual motivo essa realidade foi construída.

Em nossa análise,

“A AIB vem a ser, na terceira década do século XX, a materialização de um pensamento das classes médias e altas, as quais queriam preservar os latifúndios, evitar o cosmopolitismo na época tão rechaçado, seguir com as tradições das famílias patriarcais, sem a modernidade industrial e capitalista que “subverteria os valores morais e tiraria a mãe dos seios dos lares para as fábricas”. Na iminência de revoltas populares e formação de organizações operárias, era função do integralismo, a unificar essas frentes de luta em “defesa da nação”. Contra o comunismo, bolchevista “que assolava a Rússia com a fome e o caos social.” [...] o sentimento de nacionalidade exacerbada ocasionada, entre outras coisas, pela Primeira Grande Guerra, as sucessivas crises econômicas que induziram muitos cidadãos a clamar por um Estado Forte e protecionista [...], fizeram com que surgissem os integralistas no dia 7 de outubro de 1932, sob a defesa do conservador lema pelo qual, no futuro, ficariam conhecidos: “Deus, Pátria e Família.”” [Silva Junior, 2017, p.166].

Há alguns pontos metodológicos que podem auxiliar o educador e os educandos nessa empreitada. São eles: identificar o autor do texto e para quem ele escreve; traçar as redes de relações históricas da fonte analisada; identificar dentro do contexto histórico os rótulos

empregados ao discurso do documento; analisar com atenção como surgem os discursos; questionar quem os promoverá e quem os oporá; analisar como eles ligam-se com outros discursos opressivos e, perceber como eles justificavam suas ações na época.

A utilização da fonte histórica nesse trabalho ocorreu devido a nossa experiência em analisá-las no fazer historiográfico. Contudo, o mais importante aqui são as questões levantadas, isto é, as perguntas feitas às fontes, pois ocasionam dúvidas e

“O educador que, ensinando [história] ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica” [FREIRE, 2014, p.56].

Portanto, admitir que a educação é um ato político, por isso imparcial, pode contribuir para um ensino da História de uma forma crítica, questionadora, permitindo ao educando sua autonomia e uma possível libertação para a consciência histórica.

Referências

Edmilson Antonio da Silva Junior é graduando em Licenciatura Plena em História pela Universidade de Pernambuco (UPE), bolsista de Iniciação Científica do CNPq e membro do Laboratório de Estudos da História das Religiões (LEHR - UPE).

Carlos André Silva de Moura é Doutor em História pela Universidade de Campinas, professor adjunto do Departamento de História da Universidade de Pernambuco (UPE), coordenador do Laboratório de Estudos da História das Religiões (LEHR - UPE) e foi orientador deste trabalho.

BLOCH, M. Apologia da História ou o ofício do historiador. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BURKE, P. O que é História Cultural?. Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CHARTIER, R.A História Cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MAINGUENEAU, D. Discursos e análise do discurso. Tradução de sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

SALGADO, Plínio. Manifesto de Outubro de 1932. Rio de Janeiro, 1984.

MERGEL, T. Kulturgeschichte der Politik, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 11.2.2010, Disponível em:

https://docupedia.de/zg/kulturgeschichte_der_politik?oldid=75525.

Como se vê, trata-se de uma versão atualizada em 11 de fevereiro de 2010. A tradução é de René E. Gertz. Disponível para download em: <renegertz.com/arquivos/baixar/index.php?arquivo=Historia-Cultural-da-Politica.pdf

MOURA, C. A. S. Fé, Saber e Poder. Os intelectuais entre a Restauração Católica e a política no Recife (1930-1937). Recife: Prefeitura da Cidade do Recife, 2012.

SILVA JUNIOR, E. A. Intelectuais, Religião e Política: uma análise do surgimento da Ação Integralista Brasileira a partir do Manifesto de Outubro de 1932. In.: Iº Encontro do Laboratório de Estudos da História das Religiões: fontes e métodos para o estudo das religiões. 1., 2017. Nazaré da Mata. Anais do Iº Encontro do Laboratório de Estudos da História das Religiões. Nazaré da Mata: EDUPE, 2017. P.154 – 167. Disponível em:

<<http://lehrupe.webnode.com/eventosrealizados/>> .

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. Dicionário de Conceitos Históricos. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2017.



**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, TEMPO E IDENTIDADES:
REFLEXÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**
Ernesto Padovani Netto

Ao refletirmos a História dentro dos mais diversos cenários sociais, percebemos que as sociedades humanas se caracterizam por espaços de disputas, onde grupos econômicos, étnicos, religiosos, dentre outros, buscam fazer prevalecer diante do todo social, suas visões de mundo, seus saberes e seus universos culturais, o reflexo imediato disto é o conflito de interesses, os quais quando se estabelecem dentro de relações de superioridade e inferioridade, costumam gerar injustiças, discriminações e incompreensões, o que dificulta o estreitamento das relações, em uma perspectiva de alteridade entre os diferentes grupos do interior das sociedades.

Apesar destas questões estarem postas na contemporaneidade, o desenvolvimento tecnológico aproximou de tal forma os grupos humanos, a ponto de hoje falarmos em “aldeia global”, para ilustrar a diminuição das distâncias entre as diferentes culturas. A professora Nídia Regina nos diz que nunca a chamada “aldeia global” foi tão pequena e tão diversificada; jamais houve tanta chance de aproximação de diferentes ideias e perspectivas, nunca houve tanta oportunidade de conhecer “o outro” e tantos “outros”, mas nunca o confronto foi tão possível, tão difuso e, ao mesmo tempo tão palpável. Nunca se viveu tão acompanhado e tão só (SÁ, 2010, p.14).

Esse campo de disputas que se configura na sociedade, passa necessariamente pelas vivências e interações dos grupos humanos entre si, e neste sentido, as apropriações feitas por estes grupos, das diferentes narrativas históricas colocadas, participam ativamente do que chamamos de consciência histórica.

Para (RUSEN, 2001, p.57) a consciência histórica relaciona a experiência empírica do viver, do ser, definidor de uma dada identidade com as interpretações advindas das narrativas históricas em disputa no tecido social, assim, ela passa a se caracterizar por ser um conjunto de atividades mentais com as quais os homens passam a interpretar suas experiências no tempo, do mundo que os cerca e de suas identidades. Isso ocorre devido à necessidade humana de mobilizar o passado para dar conta das carências do presente, sendo que o presente, parte de um *continuum* de experiências temporais (passado-presente-futuro) que se conectam pela narrativa, mas que carecem de sentido, de historicidade para ação na vida prática.

A consciência histórica passa a ser representada por interpretações de experiências do passado, orientadas por demandas do presente e para desenvolver perspectivas de futuro, o que dá corpo a essa esquematização é justamente a narrativa histórica, pois é através dela que os sujeitos articulam suas identidades e direcionam as possibilidades de futuro (RUSEN, 2011, p. 112-113). Entendemos que, a própria “operação historiográfica” implica operar no tempo e com o tempo como instrumento de inteligibilidade e de atribuição de sentidos aos processos e fenômenos que são objeto de investigação (MONTEIRO, 2011, p. 01).

Os sujeitos, individuais e coletivos, ao entrarem em contato com as mais diversas formas de aprendizagem histórica, passam a constituir uma dada formação histórica que advém, por exemplo, do ensino histórico escolar e das formas de reprodução de conteúdo histórico pela mídia, fundamentalmente pela indústria cultural com sua capacidade de propagação de valores para massas. Estas influências agem diretamente na formação da consciência histórica, que para (RUSEN, 2011, p. 98) tem origem em quatro tipos de narrativas: a Tradicional, que se caracteriza pela permanência de modelos culturais explicativos consolidados na sociedade, a Exemplar, que pretende uma generalização de modelos explicativos que serviriam para diferentes temporalidades, pautada na antiga máxima de que a História é a mestra da vida, a Crítica, a qual nega o que está socialmente posto, e ao romper com os presentes modos de vida, aponta para novas formas de padrões de pensamento na sociedade, e por fim, a Genética, que busca uma síntese para acomodar as tensões oriundas do corpo social.

Em que pese a distinção entre os quatro tipos de narrativas, para Jorn Rusen elas não são excludentes entre si, e podem conviver em diferentes níveis em grupos ou mesmo em indivíduos, apesar de o referido autor entender que há uma certa progressão natural, no sentido de partir de uma consciência tradicional e chegar a consciência genética, sendo a consciência crítica responsável por potencializar as transformações necessárias nesse percurso, dentro de uma perspectiva dialética.

Baseada nas ideias acima explicitadas, a historiadora portuguesa Isabel Barca, acessa o conceito teórico de Rusen acerca da consciência histórica, e nos provoca a refletir sobre como as narrativas do passado que chegam até nós, promovem a formação de uma consciência histórica que orienta as atitudes individuais das pessoas no tempo, e ao mesmo tempo se distingue de forma

complexa da formação de identidades sociais, da criação de noções de pertencimento, consciências coletivas que podem ser de identidade nacional, local, profissional ou outras. (BARCA, 2007, p.116). Na pesquisa da referida historiadora, ao trabalhar com a consciência histórica de jovens portugueses, a identidade nacional tendeu a aparecer de forma preponderante, porém, diante dos diversos grupos integrantes da sociedade, e da necessidade de recuperar o sentido de orientação desses coletivos, em um cenário pós-moderno de fragmentação das identidades, as narrativas históricas passam também, a fazer parte da constituição da formação da consciência histórica de mulheres, negros, homossexuais, deficientes e outros.

Barca aponta que essas identidades sociais se constituem no cotidiano, em meios familiares e culturais, porém é no ambiente escolar que elas são aprofundadas e reorientadas através da apropriação que cada um faz da aprendizagem sistemática da História, o que coloca em evidência o saber histórico escolar, o qual pode ser construído no sentido de relacionar as diferentes identidades e culturas em uma escala global, não desconectando assim as partes do todo.

Estes grupos presentes na sociedade, ao se conectarem com o passado, estabelecem uma relação que de modo algum se dá de forma simples, haja vista que as narrativas que constroem e permeiam suas noções de identidade, estão em constante disputas no seio social. Como nos diz (SARLO, 2007, p. 09), o passado é sempre conflituoso, principalmente devido ao fato da História, por vezes, desconfiar da memória, sendo que esta pretende uma constituição histórica onde a lembrança seja elemento central. Passado, memória e História nos parecem instrumentos centrais e legitimadores para o efetivo fortalecimento de uma dada identidade.

Sobre as Identidades e o Ensino de História

Para (LOPES, 2012, p. 71) mais do que nunca estamos diante de um fenômeno de proliferação na cultura histórica atual, de narrativas histórico-identitárias, sendo que quase todos os grupos, segmentos e instituições sociais parecem ter descoberto a fórmula para a produção de identidade, orientação e legitimação por meio de narrativas históricas. A questão levantada pelo autor nos faz pensar na fragmentação do discurso pós-moderno e na consequente perda de uma narrativa de orientação mais global, que se por um lado traria no seu bojo a possibilidade de construção de um projeto de futuro mais coeso, por outro é inegável a legitimidade da busca por direitos de grupos sociais historicamente marginalizados, que nas últimas

décadas, por meio da ascensão da chamada História Social, vem lutando para serem reconhecidos como sujeitos partícipes do processo histórico.

Esse movimento da historiografia em direção aos marginalizados da história é indicado por (NADAI, 92/93, p. 157) quando a autora aponta que nos anos setenta se acentuou a busca por novos temas com a incorporação de estudos sobre a classe trabalhadora, começando com o operariado e depois sendo ampliado para grupos estigmatizados, como camponeses, mulheres, prostitutas, homossexuais, entre outros. A autora mostra, ainda, que houve assim um alargamento do conceito de história que passa a abranger temas antes considerados menores. O Brasil seguiu essa tendência e buscou a identidade nas diferenças.

Dentro desse cenário de busca pelo direito de ser sujeito e objeto de interesse da história, os grupos de pessoas com “deficiência”, que mesmo com esse interesse historiográfico pelos excluídos, continuaram em grande parte a margem da produção de trabalhos feitos por historiadores, vem implementando lutas significativas na sociedade na busca de direitos, tais como acessibilidade, respeito a diferença, tecnologias assistivas, espaço no mercado de trabalho e também no campo escolar, como por exemplos, os surdos, que reivindicam para si o reconhecimento de uma cultura surda que os vincula como grupo de identidade.

São vários os elementos que unem os surdos em torno de uma ideia de cultura própria e que acabam por reforçar uma identidade surda. Em primeiro lugar podemos apontar a própria experiência do silêncio ou dos ruídos, em uma sociedade tão sonora como a nossa, essa diferença é preponderante na formação da visão de mundo da pessoa surda e demarca o ponto de partida na relação a ser estabelecida com o grupo ouvinte majoritário, além da Língua em comum, que basicamente é o que marca o surdo como membro de uma comunidade. Porém é importante destacar que os surdos, para além de uma identidade surda, possuem muitas outras identidades, pois além de surdos, são homens, mulheres, homossexuais, transexuais (identidade de gênero), são negros, índios, brancos, etc. (identidade étnica), ricos, classe média, pobres (Identidade de classe social), ou seja, são muitas as nuances que permeiam as identidades surda.

(GOULART, 2012, p. 267) nos mostra que a escola brasileira ainda é muito vinculada a um discurso que, de modo geral, fala para um modelo de aluno, sendo que aqueles que se distanciam do padrão, lutam para sobreviver à cultura escolar que os desconhece e assim os

desmerece. O padrão envolve valores, estilos de vida, gostos, conhecimentos e, principalmente, modos de falar, de utilizar a linguagem.

Dentro do cenário da pós-modernidade, as múltiplas identidades se apresentam como possuidoras de diferentes culturas e reivindicam seus espaços no leque de valorização das diversidades, sendo as aulas de História de fundamental importância nesse processo, como podemos observar nas próprias orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio de História:

“A cultura não é apenas o conjunto das manifestações artísticas e materiais. É também constituída pelas formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. As diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes constroem representações que constituem as culturas e que se expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no imaginário social das sociedades, dos grupos sociais e de povos”.

Para (NAPOLITANO, 2015, p.73) a relação entre escola e cultura foi incorporada nas políticas educacionais visando três objetivos: o reforço da auto-estima dos alunos; o fortalecimento das identidades sociais; e a ampliação dos repertórios culturais. Segundo o autor, essa tendência apontada, nos remete a pensar um espaço educacional de valorização das diferentes identidades, de formação humanística e que busque a desconstrução de segmentos hierarquizados no interior da sociedade em prol de uma relação de alteridade.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN's) destacam:

“As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc.”.

Nesse processo de valorização do dialeto popular e local, da maneira de cada agrupamento humano dizer e apresentar o seu mundo, encontra-se o respeito às diferenças culturais de cada tipo de educação, podemos citar: índios, negros, mulheres, operários, nordestinos, favelados, agricultores, urbanos, rurais e muitos outros. Para cada tipo de educando dentro da complexidade étnica/cultural do Brasil, existem e resistem, uma ou várias culturas. É na cultura de seu mundo que se encontra o recurso linguístico possível de que o

educando faz uso para poder expressar e compreender o mundo em que vive. As falas, as danças, os mitos, as lendas, as histórias, os contos, os cantos, as poesias e os gêneros textuais concretos e existentes organizam visões de mundo, saberes e histórias de vida peculiares, mapas e itinerários culturais singulares que não podem ser desconsiderados (CARLOS, 2008, p. 16).

Essa valorização das pluralidades culturais pode ser vista dentro de um quadro de forte atuação política de diferentes grupos da sociedade que não se viam contemplados por diversos campos das políticas públicas, em especial pela educação formal. Essa luta por diversidade tem sido caracterizada por disputas e conflitos, onde movimentos sociais organizados têm atuado no sentido de garantir direitos e o exercício da cidadania, fazendo com que grupos minoritários tenham conquistas significativas perante a sociedade e ratificadas pelo Estado brasileiro.

As aulas de História podem e devem atuar para que os diversos grupos representados no espaço escolar possam se reconhecer como membros de uma comunidade, que sendo historicamente construída, tem engendrada no seu interior a atuação desta diversidade. Uma estratégia muito interessante para articular consciência histórica, identidades e cultura escolar é a utilização da chamada História local, em que pese os cuidados em não perder de vista as conexões entre local, nacional, continental e global, a História local tem a capacidade de inserir o aluno na comunidade na qual ele faz parte, criar sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor, possibilitando-o pensar o quanto existe de história na sua vida pertencente ao espaço mais próximo com o qual se relaciona, e o quanto tem a ver com elementos externos (OSSANA *apud* SCHMIDT, 2007, p. 190).

Trazer o aluno para um ambiente historiográfico onde ele se reconheça e perceba os sentidos da História nos usos de sua vida prática, parece ser um dos desafios dos profissionais que têm o ensino de história como inquietação. Talvez a celebre pergunta feita pelo filho de Marc Bloch nunca deixe de ser reproduzida, porém o importante não me parece ser silenciar o questionamento, mas sim, cada vez mais, municiar os profissionais da História com leituras e reflexões capazes de oferecer boas respostas a sociedade e em especial aos estudantes, para que assim, como o próprio Bloch defendia, a História deixe de ser a ciência do passado e passe a ser a ciência dos homens no tempo.

Referências

Ernesto Padovani Netto é graduado em História pela Universidade Federal do Pará (2006). Atualmente é docente da Secretaria Executiva de Estado de Educação (SEDUC), atuando, na modalidade Educação Especial do Estado do Pará, sendo discente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHIST), pólo da UFPa, *Campus Ananindeua*, sendo bolsista CAPES.

Orientações Curriculares Nacionais de História

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11Historia.pdf>

Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n. 1, pp. 115-126, jan/jun 2007.

BARON, Wilian Carlos Cipriani e CERRI, Luis Fernando. A Teoria da História de Jorn Rusen entre a Modernidade e a Pós-Modernidade: uma contribuição à Didática da História. *Educ. Real. Porto Alegre*, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2001.

CARLOS, Erenildo João. Sob o signo da imagem: outras aprendizagens e competências. In: *Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

GOULART, Cecilia. Alteridade e ensino de história: valores, espaços-tempos e discursos. In: *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

LOPES, Valnei. A aula como desafio à experiência da história. In: *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria, *Tempo Presente no ensino de História*, Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho, 2011.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, nº 25/26, p. 163-174, set. 92/ago 93.

NAPOLITANO, Marcos. Cultura. In: Novos temas nas aulas de História, PINSKY, Carla Bassanezi (Org). 2 ed; São Paulo: Contexto, 2015.

RUSEN, Jorn. Razão Histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RUSEN, Jorn. Narrativa histórica: Fundamentos, tipos, razão. In: Jorn Rusen e o Ensino de História. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (Orgs.). Curitiba: ed. UFPR, 2011.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Cultura, poder e educação de surdos. 2º ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SARLO, Beatriz. Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: editora UFMG, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O Ensino da História local e os desafios da formação da consciência histórica. In: Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org). Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

A CULTURA MATERIAL A FAVOR DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

Esther Salzman Castellano

Um dos principais movimentos históricos ensinados no curso de História é o da Escola dos Annales, iniciado em meados do século XX por Lucien Febvre e Marc Bloch. O ponto é que a partir desse movimento, passa-se a pensar na história de longa duração e na pluridisciplinaridade. Em sua terceira geração surgem outros dois grandes nomes: Pierre Nora e Jacques Le Goff, fundadores da Nova História, corrente historiográfica iniciada na década de 1970, que passará a defender que toda produção humana é documento passível de um olhar atento do historiador. O compilado de produções de Le Goff, publicado sob o nome de 'História e Memória', no fim da década de 1980, traz uma perspectiva totalmente nova para o olhar do historiador e seu modo de trabalho. Os antiquários e coleções passam a serem figuras atuantes uma vez que são detentores do novo tipo de documento que se coloca nessa corrente: o historiador não precisa mais deitar somente sob "documentos oficiais". Um selo, uma moeda, uma ânfora e uma medalha também têm muito a dizer sobre o homem e sua atividade através do tempo.

No Brasil temos alguns grandes nomes nos estudos da cultura material e da Antiguidade Clássica: Cláudio Umpierre Carlan (Unifal), Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP), Renata Senna Garraffoni (UFPR), entre muitos outros. Funari é detentor de vasta produção, mas o que se destaca em suas obras é a escrita leve que atinge não somente o público acadêmico, mas qualquer um que tenha interesse em se aventurar entre a arqueologia e a antiguidade. Carlan transita entre o passado e o presente, entre a Europa e o Brasil. A sua contribuição está em um olhar atento sobre a numismática e a iconografia. Por fim, Garraffoni, também tem seu foco na antiguidade clássica, possui muitos trabalhos sobre os grupos marginalizados e as arenas romanas. Os três, muitas vezes em conjunto, também trazem o debate sobre o estudo e o ensino da História Antiga no Brasil.

A cultura material

Funari trata em 'Fontes Históricas' sobre este tema ao longo de todo um capítulo e como os historiadores lidam com isso. Ele inicia explicando que a História começou como um gênero literário na antiga Grécia. A História acadêmica que conhecemos atualmente é apenas uma herdeira de Heródoto e Tucídides. Funari caminha durante os séculos, onde a História foi voltada para a moral cristã, ou quando passou a ser escrita a partir de documentos escritos e por fim chega ao momento em que a Arqueologia era vista como disciplina

auxiliar e não uma ciência por si só. A grande questão é que até então o que não é escrito não “merece” apreciação ou apenas serve para corroborar com algo que está escrito ou simplesmente figurar um texto. A partir do século XIX, quando há uma preocupação com a perpetuação dos documentos escritos também “fez surgir grandes iniciativas arqueológicas de coleta e publicação de artefatos, edifícios e outros aspectos da cultura material, que deve ser entendida como tudo que efeito ou utilizado pelo homem”. (FUNARI: 2008, p. 85)

É nesse tempo que museus e arquivos tornam-se importantes, é a casa de produções científicas, de pesquisa e de manutenção da história. Peças e documentos deixam de serem artefatos colecionáveis e/ou privados para estar aos olhos de qualquer um.

Numismática

A moeda, quando cunhada, presta por si só várias facetas – sem o trocadilho – de uma história: econômica (elas podem ser de ouro, prata, bronze ou até mesmo outros materiais, o que significa poder aquisitivo, ou a falta dele, determinando condições sociais), artística (pode ser uma reprodução do perfil de uma figura pública ou até mesmo projetos de obras arquitetônicas), política (o que acontece no momento de sua cunhagem? O que o solicitante quer informar aos receptores? Qual a propaganda?), cultural (há algo a se comemorar naquele momento? Há algo a se ensinar a população? Que forma melhor de ensinar que não através da iconografia para uma população que pode ser leiga?). “Um veículo propagandístico, com mensagens, arte, religião (magias e superstições), ideologia e política, ideia defendida por Eckhel, no século XVIII, considerado por muitos como fundador da numismática como ciência” (CARLAN: 2014, p. 16). Claro que isso não depende somente da moeda, e é onde voltamos a pluridisciplinaridade: a Arqueologia é a ciência responsável por dar luz a mais informações que a moeda por si só poderia dar. Existe uma metodologia para a escavação e a retirada de qualquer material dos sítios, o que significa que serão catalogados, datados, localizados e até mesmo testados quimicamente. O que isso significa? Significa que é possível traçar uma rota de onde saiu e para onde foi esse item, se era uma rota ou ambiente de comércio, se condiz a algum relato. Quando se pensa em antiguidade, a cultura material é o maior suporte que um pesquisador poderia desejar, não sobraram muitos documentos escritos e/ou “oficiais” para direcionar um estudo, ou até mesmo sempre sobram muitas lacunas para serem preenchidas. Por esse motivo é uma história que pode ser reescrita continuamente a cada nova informação que se recebe. Em melhores palavras:

“A numismática, ou ciência que estuda as moedas e medalhas, durante muitos anos, foi analisada pelos historiadores sob o prisma de mercadoria, objeto de troca. Procurou-se ligá-la com a História Social, ou seja, com os reflexos que a mutação monetária produzia na sociedade ao nível de salários, custo de vida e os consequentes comportamentos coletivos perante estes.

O estudioso da moeda se tem preocupado mais com o corpo econômico e social que ela servia do que com o metal que a produzia e a informava. Estruturalmente este ultrapassava os limites geográficos do poder que a emitia e definia ideologicamente não só um povo, mas também a civilização a que este pertencia”. (CARLAN: 2014, p. 14)

O uso prático da cultura material: Nathan Elkins

Nathan Elkins é professor de História da Arte Grega e Romana na Universidade de Baylor, no estado do Texas, fellow da Sociedade Numismática Americana (Nova York) e fellow da Royal Numismatic Society (Londres), pesquisador e especialista em arte romana e arqueologia, cunhagem e iconografia de moedas, topografia e arquitetura, esporte e espetáculo e comércio ilícito de antiguidades. Elkins produziu alguns textos onde se pode exemplificar o uso da cultura material a favor da escrita da história antiga.

Em ‘Monuments in miniature: architecture on Roman coinage’, explica que o reavivamento do interesse pela arte antiga e na cunhagem se dá na Itália Renascentista e, sendo assim, temos os nomes dos primeiros interessados nos estudos numismáticos: Joseph Eckhel (já citado anteriormente), primeiro a tentar organizar as moedas de forma sistemática e Petrarca foi o primeiro numismata a colocar as moedas em ordem cronológica. Prosseguindo, ele também aponta que nós, historiadores e os colegas arqueólogos, tendemos a utilizar essas representações em moedas como confirmação para a existência de um edifício ou como meio de reconstrução arquitetônica, porém há de se frisar que muitas moedas eram feitas para celebrar um decreto de intenção de construção e não necessariamente um edifício construído de fato. Também é necessário lembrar que alguns elementos são retirados da cunhagem para se fazer uma arte clara, ou seja, o questionamento é sempre bem vindo: qual o contexto cultural, histórico e político dessas representações? O hábito das representações arquitetônicas surge no fim do segundo século a.e.C (antes da era comum) e desaparece no quinto século. O contexto cultural e histórico dos últimos séculos a.e.C. pode explicar o porquê a iconografia dos edifícios tornou-se um componente comum do repertório visual romano neste período: Roma tornou-se

imensamente rica com a aquisição de territórios estrangeiros e a herança de antigos reinos helenísticos. Seus enviados diplomáticos viram capitais helenistas vestidas com templos de mármore e pedra enquanto Roma era arcaica de madeira. Roma precisava estabelecer sua aparência como poder dominante do Mediterrâneo. O surgimento de novas tecnologias como a abóbada na arquitetura tornou Roma um ambiente construído para uma iconografia apropriada para a cunhagem e para a pintura. As moedas então serão usadas como forma também educativa, demonstrando os valores imperiais, principalmente em moedas como os sestércios, que são moedas de base e maior circulação, ou seja, sugerindo que o regime em vigor desejasse comunicar as ideias da beneficência do imperador na provisão de edifícios populares aos romanos comuns. Se as moedas são um meio de comunicação, presume-se então que elas acompanharão as mudanças sociais e culturais através do tempo.

O segundo texto, 'Numismatics, Roman Imperial' começa abordando onde a numismática se encaixa: pode ser vista tanto como um subcampo da História Antiga, da Arqueologia ou como uma disciplina especializada por direito próprio. A numismática se encaixa como uma interdisciplinaridade: para historiadores o apreçamento das moedas como material de origem para a história econômica ou narrativa em conjunto com evidências textuais; para os arqueólogos há mais interesse nas moedas como indicadores cronológicos para seus sítios, embora também digam muito sobre o movimento populacional, condições econômicas localizadas e a própria circulação das moedas; os historiadores da arte atentam a iconografia das moedas romanas, considerando o significado semântico dos desenhos e comparam a moeda com obras de arte ou temas iconográficos em outros meios de comunicação. Segundo Carlan: existem formas de identificar a origem do material de certas moedas a partir do estudo de suas moléculas, pois os materiais utilizados em sua fabricação são diferentes em cada parte do mundo, podendo então haver a precisão dessa informação. Existiam moedas feitas para circular em Roma e havia moedas provinciais (mais uma vez demonstrando as extensões de Roma). As moedas estão entre os objetos materiais mais comuns para ter sobrevivido ao tempo, seu tamanho pequeno e a portabilidade tornam-nas objetos colecionáveis e desejáveis entre aristocratas e antiquários que desenvolveram o gosto pela arte antiga. Em minicurso do evento CIEAM – NEAM 2017, Carlan explicou que as moedas fabricadas a base de ouro são as que menos sofrem com os efeitos do tempo, uma vez que passavam menos tempo em contato com as substâncias que causam sua corrosão e eliminando seu alto-relevo.



O terceiro material 'Locating the Imperial Box in the Flavian Amphitheatre: the numismatic evidence' é um dos grandes esforços de Elkins justamente com o uso interdisciplinar. O Coliseu, em suas palavras, mas para surpresa de absolutamente nenhum de nós, é uma das construções mais conhecidas do império romano, o que certamente atraiu um imenso número de estudiosos, mas nem sempre os questionamentos trazem respostas. Segundo o próprio, por décadas os estudiosos assumiram mais ou menos que a imperial box (entende-se como camarote imperial, de onde os imperadores romanos acompanhavam os eventos da arena) do Coliseu estaria localizada no lado sul, porém uma conclusão que nunca fora fundamentada ou problematizada. Evidências numismáticas mostram o imperador sentado no lado norte do anfiteatro Flávio, que nunca foi reconhecido antes e, fazendo algumas observações sobre as fontes literárias, procurou demonstrar que o lado norte do eixo curto era a localização da imperial box. Existem quatro entradas especiais para o Coliseu. As entradas Leste-Oeste eram portais utilizados para a pompa, a procissão de gladiadores e outros participantes dos espetáculos uma vez que levam diretamente para a arena. As outras entradas que teriam servido para qualquer função especial seriam as do eixo norte-sul, que levavam diretamente para as plataformas na ima cavea, onde havia camarotes reservados de que não restavam vestígios. A imperial box deve ter sido localizada na plataforma norte-sul devido a localização central ou com uma área de visualização privilegiada e porque as entradas do eixo norte-sul conduzem diretamente a essas plataformas, permitindo que o imperador e a comitiva entrassem e saíssem rapidamente. Presume-se que outro camarote acomodaria magistrados ou oficiais. Somente a entrada norte sobrevive e mostra sinais de monumentalização. Não era numerada como outras entradas, tinha um pequeno pórtico que sobrava. A entrada do lado oposto também não havia sido numerada e presumivelmente teria as mesmas características que a entrada norte. Elkins tira todo um tópico para questionar a imperial box ao sul, mas o que atenta é o argumento para propor que seria ao norte: ao se examinar as moedas relevantes, é bem claro que retratam o Coliseu visto do sul e mostram o interior do lado norte, onde o imperador pode ser visto em seu camarote. Duas moedas flavianas, o sestércio de Tito e o sestércio de Vespasiano são as moedas que ele utiliza para construir seu ponto.

Esses estudos de Elkins demonstram a infinidade de informações que podem ser retiradas da numismática. Se as moedas podem fornecer informações de temporalidade, movimento populacional, arte, história, política, economia e função educativa, elas certamente podem dar informações direcionadas para estudos específicos.

Conclusão

É muito de se pensar o que leva a nós, brasileiros, tão distantes da Europa, a escolher a Antiguidade Clássica como foco de pesquisa. Isto é posto em uma reflexão feita pela Garraffoni junto ao Funari em 'Considerações sobre o estudo da Antiguidade Clássica no Brasil'. É um aviso atento de que nossa língua, nossa política e até mesmo nossa cultura também tem herança dos povos antigos europeus. Também existe um lembrete de que atualmente não somos privados da informação, existem diversos acervos online que oferecem toda a estrutura que um pesquisador necessita sem necessariamente sair de sua casa. Ele pode encontrar descrição de fontes, localização exata, descrições de sítios arqueológicos, poupando horas de consultas em ambientes físicos. E não somente isso, o Brasil possui diversos núcleos de estudos e parcerias com instituições estrangeiras, além de um acervo próprio de cultura material clássica em diversas faculdades e museus do país. Apesar de ainda encontrarmos muitos problemas com financiamentos as pesquisas, já não dependemos de uma verba exclusiva para sair do país e consultar um material específico como seria 40 anos atrás.

Garraffoni e Funari se utilizam de Pompeia, cidade romana soterrada pela erupção do Vesúvio em 79 e.C., para refletir sobre os tipos de fonte que o local oferece. Por ter ficado tanto tempo soterrada, como dizem os estudiosos, é uma cidade que ficou "congelada no tempo", dando oportunidades únicas de desenvolver um estudo totalmente original a partir de grafites. A inglesa Mary Beard, professora de estudos clássicos da Universidade de Cambridge, é conhecida por suas aparições televisivas e aqui cabe citar a produção da rede BBC 'Life and Death in a Roman Town', onde ela visita a cidade, mostra diversas pinturas, artefatos e ambientes de uso coletivo, nos demonstrando como seria o dia-a-dia dessa população.

"A distribuição dos grafites pela cidade expressa a relação dos romanos com os espaços públicos e privados, além de apontar alguns temas de seu cotidiano, possibilitando novas leituras sobre a história urbana da cidade. Neste sentido, as paredes de Pompeia e seus grafites ajudam a pensar a espacialidade e, também, as maneiras menos convencionais de lidarmos com a escrita, gerando interpretações mais dinâmicas do mundo romano e, portanto, uma boa ferramenta de reflexão para pensarmos a diversidade nas escolas brasileiras. Assim, lembrando das afirmações de Ucko (1995), defendemos que a análise da cultura material permite a captura de aspectos particulares do passado e a construção de modelos teóricos menos excludentes. Nesta perspectiva, pensar a cultura material

significa abrir outras possibilidades de produção de conhecimento e de reflexão social em âmbitos acadêmicos ou escolares”. (FUNARI; GARRAFFONI: 2010, p. 5)

Creio que o questionamento de “por que estudar algo tão distante (fisicamente) de nós” torna-se “como estudar”. Já são quase 50 anos desde que Le Goff e Nora introduziram a Nova História. O que meio século já permitiu ser alterado nas metodologias e quantas possibilidades surgiram para imaginar esse cotidiano e o que ele refletiu nos dias atuais? É o que Mary Beard faz de forma tão sedutora: ela nos envolve com as cidades romanas e mexe com a imaginação do telespectador o inserindo em um cotidiano que não o seu.

Referências

Esther Salzman Castellano é mestranda pela UNESP – Campus de Assis, sob orientação da Prof.^aDr.^a Andrea Lúcia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi.

CARLAN, Cláudio Umpierre. Linguagem e Imagem: numismática como documento. Revista E. F. e H. da Antiguidade, n. 28, 2014. Disponível em:

<<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cpa/article/view/1768>>
Último acesso em: 09 de março de 2018.

ELKINS, Nathan. Locating the Imperial Box in the Flavian Amphitheatre: the numismatic evidence

<https://www.academia.edu/354683/_Locating_the_Imperial_Box_in_the_Flavian_Amphitheatre_The_Numismatic_Evidence_Numismatic_Chronicle_164_2004_147-157> Último acesso em: 09 de março de 2018.

_____. Monuments in miniature: architecture on Roman coinage in

<https://www.academia.edu/16367657/_Monuments_in_Minature_Architecture_on_Roman_Coinage_ANS_Magazine_13.3_Fall_2015_7-15> Último acesso em: 09 de março de 2018.

_____. Numismatics, Roman Imperial in
<https://www.academia.edu/6076373/_Numismatics_Roman_Imperial_in_C_Smith_ed_Encyclopedia_of_Global_Archaeology_Berlin_2014_5522-5529> Último acesso em: 09 de março de 2018.

FUNARI, Pedro Paulo. Fontes Arqueológicas: os historiadores e a cultura material. In PINSKY, C. B., (org.) Fontes Históricas. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FUNARI, P. P.; GARRAFONI, R. S. Considerações sobre o estudo da Antiguidade Clássica no Brasil. *Acta Scientiarum. Education*, v. 32, n. 1, 2010.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. 5ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA EM PROCESSOS EDUCATIVOS: ARMADILHAS, PERCALÇOS E DESAFIOS PARA O PROFESSOR

Fábio Júnio Mesquita

Dado os limites do texto, este artigo pretende contribuir com a reflexão acerca da utilização da História oral e da memória nos processos educativos, sobretudo no ensino de História, visto que carregam potencialidades para um ensino crítico e apreciativo da identidade, além de estimular propostas inovadoras e inclusivas entre professores e estudantes. Entretanto, tal reflexão se faz a partir da análise de algumas armadilhas e desafios que surgem como obstáculos aos professores e à aprendizagem. Se desdobrando por meio de uma breve apreciação de pesquisas, projetos e propostas que já apresentaram resultados e podem ser inspiradoras a outros educadores.

Não se trata apenas de mais um estudo que busca propor métodos e técnicas para o ensino de História, mas objetiva-se refletir sobre as intenções e aplicações destes métodos. Deste modo, faz-se necessário examinar algumas afirmações acerca da história oral e memória em contraponto ao ensino tradicional (livros didáticos, documentários, documentos históricos, etc.). Para o melhor aproveitamento e maior imersão neste texto, este trabalho não será dividido em seções, pois propõe-se uma reflexão contínua ao leitor, entretanto, foi elaborado a partir da seguinte sequência: contextualização, percalços, desafios, armadilhas e possibilidades pedagógicas.

Diversos são os trabalhos que se dedicam ao estudo de metodologias e didáticas, portanto, este trabalho não almeja, a priori, trazer respostas às inquietações de educadores que buscam soluções acabadas e replicáveis em suas salas de aula, mas, sobretudo, contribuir com a discussão sobre o ensino de História na educação básica nos dias de hoje. Um trabalho voltado principalmente para professores recém-formados e/ou que se interessem por tal reflexão.

Assim, na busca pelos percalços e desafios que dificultam o ensino de História, podemos juntamente com Ferreira [2016] refletir acerca do lugar da história hoje, que para ela tem perdido o status da disciplina tão admirada nos séculos XIX e XX nas Ciências Sociais [FERREIRA, 2016].

Esta perda do status, para Monteiro [2011], pode estar vinculada ao termo história, ao considerar que nele reside uma ambiguidade ou

polissemia que tem sido discutida por estudiosos. É conhecido que “em muitos idiomas, como o português e o francês, diferentemente do alemão, a mesma palavra história é utilizada para expressar a história vivida e a operação intelectual que a torna inteligível.” [MONTEIRO, 2011, p. 1]. Pela semelhança dos significantes e diferença dos significados, o signo “história” pode confundir aqueles menos atentos ou envolvidos com a área.

Enquanto para Ferreira [2016], a questão semântica não é discutida. Para a autora, “essa perda de posição tem sido identificada pela prevalência dos meios de comunicação no tratamento com o passado, na redução da carga horária da disciplina escolar na educação básica [...]” ou “[...] na interpretação de um presentismo vigente, que se manifesta com as transformações trazidas pela aceleração do tempo, o foco no imediato e a perda de perspectiva futura.” [FERREIRA, 2016, p. 126]. Diante da observação de Ferreira [2016], dentre os fatores que desafiam a atuação docente para o ensino de história e permitem reflexões mais amplas sobre o estudante e possíveis influências dentro e fora da sala de aula, pretendemos investigar o que tange à escola, neste caso, a carga horária da disciplina na educação básica que será retomada mais a frente.

Logo, o primeiro percalço para o ensino de História é sinalizado. A História, enquanto disciplina escolar, tem sofrido interferências por diferentes agentes: do professor que não domina o conteúdo aos meios de comunicação que tratam de exibir matérias sem nenhum compromisso educativo. Como exemplo, deste último mencionado, os mais variados canais no *Youtube* que disponibilizam diariamente conteúdos de criação independente e que viralizam rapidamente em meio aos jovens. Os estudantes, não contentes mais apenas com o que os professores ensinam ou com o que encontram nos livros, podem encontrar algum *Youtuber* que lhe forneça outras informações, ainda que totalmente engajadas a uma ou mais ideologias. Outros meios de intervenção pedagógica se fazem necessárias. Diante deste cenário, atividades para complementar ou ressignificar as práticas tradicionais: como por exemplo, a prática do uso do livro didático, que não deve ser abandonada, nem tampouco o foco da aula.

A História escrita não bastava aos historiadores e educadores, na medida em que “a pesquisa científica avança com inovações e revisões.” [MONTEIRO, 2011, p. 6], resultando em outras fontes que passavam a ser investigadas e apresentadas. Em meio a descrença de uma versão única da História, uma solução é a História oral, que internacionalmente “[...] se consolidava nos anos 60, pois se



agregava a isso a contracultura e os avanços tecnológicos, no Brasil esse tipo de estudo ainda era encarado com dúvidas quanto a sua autenticidade.” [NÓBREGA; SOLDERA; SENNA, 2009, p. 128-129]. Pois a partir dela, várias versões surgiam para contar um mesmo fato, cada versão varia de acordo com quem a narra.

Na década de 70, o “[...] ‘patrimônio histórico e cultural’ passou a ser visto como expressão e representação da história dos dominantes e, conseqüentemente, objeto de críticas e questionamentos. Memória foi associada à história oficial.” [MONTEIRO, 2011, p. 18]. As inquietações borbulham em meio aos estudiosos, abrindo assim um horizonte de investigações e possibilidades.

A partir da década seguinte, “[...] com a abertura política, as novas propostas curriculares implantadas no país anunciavam a formação do cidadão crítico, sujeito da história, como o principal objetivo do ensino desta disciplina.” [MONTEIRO, 2011, p. 18]. Ao mesmo tempo em que “a contribuição do ensino para a formação da memória social foi, deliberadamente ou não, esquecida.” [MONTEIRO, 2011, p. 18]. Mas esse período trouxe também outros benefícios, sendo “a partir da abertura política (1983) que a história oral começou a ganhar força no cenário brasileiro.” [NÓBREGA; SOLDERA; SENNA, 2009, p. 129].

Chegando ao dias mais atuais, em que se percebe, assim como ensina Monteiro [2011], que:

“O ensino de história é, potencialmente, um lugar onde memórias se entrecruzam, dialogam, entram em conflito; lugar no qual, também, se busca a afirmação e registro de - ou onde se desenvolvem embates entre - determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo, prescritas pela instituição em que se localiza; ‘lugar de fronteira’, que possibilita o diálogo entre memórias e ‘história conhecimento escolar’, com o aprofundamento, ampliação, crítica e reelaboração para uso no cotidiano.” [MONTEIRO, 2011, p. 15]

Mas o ensino de História, nos dias de hoje, causa inquietações na sociedade, seguidas de acusações contra os professores, e, por fim, políticas que estabelecem obstáculos à prática docente. Culminando na “[...] reforma do ensino médio, diluição das fronteiras disciplinares, redução da carga horária da disciplina história escolar, [...], discussão da Base Nacional Curricular, o PL Escola sem Partido [...]” [FERREIRA, 2016, p. 131-132]

Deste modo, os desafios e percalços se despontam neste estudo: primeiramente a reforma do ensino médio, diluição das fronteiras disciplinares, redução da carga horária da disciplina história escolar e discussão da Base Nacional Curricular; seguido da Escola sem Partido.

Os desafios podem ser enfrentados pela Associação Nacional de História (ANPUH), professores, alunos, pais e gestão escolar. Com exceção à discussão da Base Nacional Curricular, a comunidade escolar deverá se incumbir de buscar soluções para estes desafios, propondo a otimização do tempo e aproximação de conteúdos. Quanto à Base Nacional Curricular, a ANPUH tem muito a oferecer para essa discussão, assim como, os educadores, que podem propor reflexões e possibilitar que este desafio favoreça o ensino de história.

Ainda mais assustador que os desafios, o obstáculo: Escola sem Partido. Sabe-se que a discussão a respeito de uma educação neutra tem estado presente nas salas de aulas, espaços públicos e lares. Porém, como observa Nidelcoff [1985], a educação não é neutra. À medida em que este trabalho se desdobra, pretende-se justificar esta afirmação.

Assim, como solução para alguns dos possíveis desafios para o ensino de História na educação básica o trabalho com história oral e memórias oferecem razoáveis oportunidades a serem aproveitadas pelos docentes. Oportunidades estas, que trazem em si algumas armadilhas e obstáculos, pontos que serão analisados agora neste estudo.

Alguns educadores encontram dificuldades para explorarem a história oral e a memória no ensino de história, mesmo que a história oral seja uma possibilidade para a análise de fontes com os alunos do Ensino Fundamental, sendo mencionada pela primeira vez, entre os documentos que tratam do ensino de história, nos PCNs (1999). Este embaraço quanto ao uso da história oral e da memória em sala de aula é a primeira armadilha a ser analisada neste trabalho. De um lado, a superestimação de seu uso; de outro, a rejeição a ela.

Embora, muito se fale que “[...]as mudanças pedagógicas que vêm ocorrendo no ensino de história estão proporcionando uma superação dos documentos enquanto inquestionáveis e prova do real.” [NÓBREGA; SOLDERA; SENNA, 2009, p. 127], é imperativo lembrar que não se deve descartar o estudo de tais documentos, em nome de novos métodos, mas confrontá-los. Ora, se os documentos não são inquestionáveis e prova do real, também “[...] podemos considerar

que a memória não pode ser confiável.” [NOGUEIRA, 2013, p. 2]. Portanto, para Nogueira [2013] não se deve tomá-la como única fonte de estudo, sendo necessário reconhecer que a narrativa é sempre correspondente a um fragmento, a totalidade da experiência nunca cabe por inteiro em uma narrativa, ela está presente na dinâmica da organização da experiência, mas não poderá abrangê-la por completo, portanto, a narrativa possibilita leituras plurais e viabiliza novos pontos de vista, permitindo a reconstituição da história.

Tanto as memórias, quanto os documentos precisam ser relacionados e contrapostos. Um aspecto importante para esta análise é recorrer a estudos que revelem sobre o período em que os dados foram coletados (seja o documento ou a memória), de forma a analisar o contexto histórico e a produção, para entender a quais interesses serviam. Assim, as percepções de testemunhas e os documentos oficiais podem ser explorados, encontrando inconsistências e convergências em ambos.

Ao optar por trabalhar com a História oral, deve-se tratá-la como fonte de informação para o ensino de história, tendo seu valor reconhecido para o processo de aprendizagem, assim como com os demais materiais utilizados. Se os documentos históricos são analisados de forma crítica e submetidos a contraprova, de igual modo deve ocorrer com as narrativas coletadas por meio da História oral, só assim será possível o acesso a pistas e informações preciosas, muitas delas inéditas e dificilmente fornecidas ou obtidas por outros meios [FERREIRA, 2016, p. 134].

Desta forma, ressalta-se que “é necessário promover um autêntico dever de História, que parte da memória, dela se nutre, mas sabe tomar a distância necessária em relação a ela” [JOUTARD, 2007, p. 15 *apud* FERREIRA, 2016, p. 129]. Logo, é imprescindível que não se prenda ao método, pois, é prejudicial se prender à memória e à história oral, na mesma medida que é danoso se prender aos documentos históricos/oficiais.

Entretanto, a armadilha não é exclusiva a quem se agarra a memória e a história oral. Há também aqueles que as rejeitam, por acreditarem não serem neutras o suficiente para integrarem o *hall* de investigação da sala de aula. Como foi observado por Nogueira [2013], para ele:

“[...] ao se perceber que a narrativa apresenta características que contradizem o olhar positivista do pesquisador, contrapondo-se à

neutralidade, a objetividade em relação ao rigor científico de uma visão naturalista da pesquisa, ela mostra que ao se reconstituir a história por meio da memória, também temos que rever alguns conceitos, como por exemplo, o de objetividade, de neutralidade e de verdade, tendo em vista que, ao narrar, o narrador não tem intenção de informar, mas por meio da memória, eleger aquilo que ele considera importante, sendo a memória também falha, passando a história a ser contada a partir de interesses do narrador, como se pode perceber no filme: 'Narradores de Javé'." [NOGUEIRA, 2013, p. 2].

Evitar essa armadilha, principalmente em um momento em que se discute ideologização através do ensino, parece mais difícil que a anterior. O educador é levado a não se apegar demasiadamente à memória e à história oral, o que pode, por vezes, acabar afastando-o. Com a proposta de uma possível e alcançável neutralidade científica, romper tal obstáculo é, também, um desafio ao docente.

Para tal exercício de reflexão é necessário reconhecer, como aponta Nogueira [2013] que não há neutralidade por parte do pesquisador, visto que "[...] ele participa na construção da história, sendo a narrativa o resultado das inter-relações, em que a construção do conhecimento ocorre a partir daquilo que ambos (narrador e pesquisador - aquele que escuta) fazem juntos [...]" [NOGUEIRA, 2013, p. 4-5], enquanto "[...] está ocorrendo a coleta dos dados, neste caso, por meio da entrevista oral." [NOGUEIRA, 2013, p. 5]. Nesse sentido, Nogueira [2013] defende que "[...] a subjetividade estará sempre presente na memória, bem como em toda produção científica, pois é indissociável do ser humano." [NOGUEIRA, 2013, p. 11-12], nesse aspecto todo processo de ensino é seletivo e ensina aquilo que agrada a alguém ou algum grupo.

Nessa linha de raciocínio, Monteiro [2011] nos ensina que ao contrário de hoje o ensino de história, durante o século XIX e grande parte do XX "[...] serviu para divulgar a história do Brasil, uma nação homogênea e sem contradições, herdeira e representante da civilização ocidental européia na América do Sul." [MONTEIRO, 2011, p. 17]. Para tanto, "heróis nacionais foram inventados como agentes da formação nacional e dos grupos dominantes, em detrimento de sujeitos históricos representantes de outros segmentos étnicos da sociedade brasileira." [MONTEIRO, 2011, p. 17].

Percepção esta que também pode ser lida na obra 'Uma escola para o povo', de María Teresa Nidelcoff [1985], que aponta uma supervalorização do livro didático promovida pelo discurso de serem

os “melhores amigos” do estudante, de conterem a verdade e tudo aquilo que precisamos saber, e somente por ele devemos aprender as coisas [NIDELCOFF, 1985]. Nesta perspectiva, o ensino de história não poderia se dar somente pelos livros didáticos, uma vez que os conteúdos da escola podem ser tendenciosas de duas formas: seja pelo significado cultural dos conteúdos, que atende a apenas um grupo e nega outros; ou pela “[...] *ideologia à qual tais conteúdos respondem*.” [NIDELCOFF, 1985, p. 46, grifos originais]. Neste sentido, para Nidelcoff [1985], a escola participa do projeto político dos grupos dominantes, de modo que expressam obrigatoriamente a ideologia da classe que representam.

Entretanto, mesmo diante da ausência de neutralidade, faz-se necessário “[...] um compromisso ético na tarefa da interpretação das narrativas e dos vestígios encontrados em busca de uma aproximação da verdade.” [NOGUEIRA, 2013, p. 12]. Ora, mesmo ciente que não existe uma neutralidade científica, não deve ser cogitável desvirtuar a pesquisa.

Este desafio, de interpretar as narrativas, é apresentado por Ferreira [2016, p.130], de modo amplificado para os profissionais que se dedicam ao ensino de História, muitas vezes sendo pressionados a referendar determinados pontos de vistas, por instituições ou atores sociais, contemporâneos ao pesquisador.

Exposto as armadilhas, percalços e desafios que tangenciam o ensino de História, a história oral e a memória devem ser também analisadas por outro viés. Percebendo-as como possibilidades pedagógicas que muito tem a agregar as aulas, não só as de História, visto que aplicar as técnicas de história oral no ensino de história permitem aos estudantes desenvolverem habilidades linguísticas (orais e escritas), tendo em vista que estes se envolvem e participam ativamente do processo de exposição de ideias, redação das perguntas e também da realização da entrevista [NÓBREGA; SOLDERA; SENNA, 2009, p. 130].

Bem como, a utilização das fontes orais como prática no ensino de história “promove o debate e a cooperação. Ajuda as crianças a desenvolver suas habilidades linguísticas, um sentido de evidência, sua consciência social e aptidões mecânicas.” [THOMPSON, 1998, p. 218]. Benefícios que também vão de encontro ao docente, pois “para os professores de História, os projetos de história orais têm vantagem especial de franquear para o estudo a história da importância local.” [THOMPSON, 1998, p. 218].

Trabalhar com a História oral e a memória, desafia os estudantes, pois não se encontram mais como aquele que recebe o conteúdo pronto, mas precisam dar-lhe forma. Para o professor, é oportuno para trabalhar o resgate de histórias locais e tradições, bem como uma oportunidade, como provoca Ferreira [2016]:

“Em tempos em que os professores são acusados de doutrinar seus alunos, o trabalho com depoimentos que expressem a diversidade de versões e de pontos de vista pode ser um exercício rico e atraente para desenvolver a capacidade crítica e apontar caminhos para a aprendizagem e a verificação, testagem e fidedignidade das informações.” [FERREIRA, 2016, p. 134].

Resultando na produção de um trabalho democrático, palavra que tem ganhado mais notoriedade recentemente, que ouve e inclui diferentes opiniões, incitando os estudantes a pesquisa e resgate da memória.

Para Monteiro [2011, p. 14], a relação entre memória e história deve ser considerada para o ensino, atrelado a história oral é uma possibilidade rica de imersão a histórias de grupos que por muitas vezes tiveram suas histórias negadas ou esquecidas, além da possibilidade de estudar a história local – seja do bairro ou cidade. Desta forma, possibilita “[...] ao aluno, através da utilização da oralidade no ensino de História, se entender enquanto sujeito ativo, partícipe e construtor do processo histórico.” [NÓBREGA; SOLDERA; SENNA, 2009, p. 127]. Assim como, “[...] permite captar elementos que estão além das evidências documentais tradicionais e ainda agregar à história um pensamento crítico e questionador por parte do corpo discente.” [NÓBREGA; SOLDERA; SENNA, 2009, p. 127], sendo possível a partir do uso desta metodologia.

Das pesquisas baseadas em fontes orais, à atuação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), pesquisadores percebem o crescimento do uso e a importância da metodologia para a História. Assim, almejando expandir essa experiência e todo o potencial de pesquisa para o ensino de História e, conseqüentemente para a sala de aula [FERREIRA, 2016, p. 134]. Este trabalho também é resultado deste interesse, o potencial pedagógico presente na História oral e na memória não podem ser negados diante dos percalços que a educação e professores enfrentam. Este é o momento de redesenhar as estratégias e buscar novas possibilidades.

Desta forma este trabalho se encerra questionando, de quantas formas diferentes a história oral e a memória podem complementar as suas aulas, educador?

Referências

Fábio Júnio Mesquita é Pedagogo pela FACISA-BH e Mestrando em Educação pela UEMG na linha de pesquisa Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do Tempo Presente, História Oral e ensino de História in

<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/18100/História%20oral%20e%20práticas%20educacionais.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 2016.

MONTEIRO, Ana Maria. ENSINO DE HISTÓRIA: entre história e memória in

<http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>, 2011.

NIDELCOFF, María Teresa. Uma Escola para o povo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

NÓBREGA, Felipe; SOLDERA, Lisiane; SENNA, Adriana. A história oral como prática no ensino de história in

<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/1789/1337>, 2009.

NOGUEIRA, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães. Memória, história oral e narrativa: o encontro do possível na multiplicidade de pontos de vista in <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/03-%20FONTES%20E%20METODOS%20EM%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/MEMORIA%20HISTORIA%20ORAL%20E%20NARRATIVA.pdf>, 2013.

THOMPSON, Paul. A Voz do Passado. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

**OS TEMAS SENSÍVEIS NO ENSINO DE HISTÓRIA DO TEMPO
PRESENTE: BREVES APONTAMENTOS**

**Giovanna Santana
Patrícia Magalhães Pinheiro**

Este trabalho surgiu em virtude dos debates promovidos pela disciplina “Seminário especial os temas sensíveis no campo da educação: questões de ética e estética” ministrado no primeiro semestre de 2017 pelo pós-doutorando Nilton Mullet Pereira, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e coordenado por Elison Antonio Paim, professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. As leituras circundaram as temáticas do direito e do dever de memória, das opressões raciais, de gênero e de classe, assim como debates acerca dos momentos traumáticos na História, como são os desastres socioambientais, o genocídio nativo americano, africano, palestino e armênio, tanto quanto as experiências dos regimes totalitários, tais quais o nazi-fascismo e as ditaduras civis-militares na América Latina.

A justificativa para a inserção dos temas sensíveis e traumáticos nos currículos pauta-se, fundamentalmente, no princípio de criar condições para os exercícios da empatia e da alteridade. Mediante a persistência das violências do racismo, do machismo e do fascismo, junto a suas implicações como o feminicídio, a homofobia, a transfobia, além da constante dizimação de povos afrodescendentes, ameríndios, palestinos ou ainda as crescentes manifestações de ódio relacionadas tanto à classe quanto aos posicionamentos políticos, torna-se urgente rever as formas de educação escolar no Brasil com o objetivo de ampliar práticas educacionais que despertem a consciência e o respeito diante do Outro. Quanto mais essas questões repercutem na sociedade, quanto mais emergem movimentos conservadores para afastá-las do âmbito das escolas, vide o Movimento Escola Sem Partido. Logo, é evidente que tratar de temas sensíveis na educação significa incluir problemas políticos nos currículos.

Este texto contempla brevemente o percurso que possibilitou a introdução dos temas sensíveis na historiografia e uma reflexão acerca da apropriação dessa perspectiva pelo ensino de História. Também problematizamos as potencialidades e as limitações de tais reflexões, buscando refutar uma leitura eurocêntrica que limita a abordagem dos temas sensíveis aos eventos traumáticos circunstanciados na Europa.

Desse modo, o contexto global que envolve as transformações no campo disciplinar da História é marcado não somente pela eclosão das narrativas sobre o Holocausto e as Grandes Guerras, mas igualmente pela persistência do antissemitismo e dos conflitos na Palestina, pelas memórias da guerra na Argélia, pelas lutas de descolonização da África e pela redemocratização dos países latino-americanos. Entretanto, é correto afirmar que os temas sensíveis como possibilidade de pesquisa em História surgiram a partir da apropriação por parte dos historiadores de conceitos oriundos da Psicanálise, tais como neurose de guerra e neurose traumática. Esse movimento, especialmente formulado pelas historiografias francesa e alemã, sobretudo, no tocante às experiências das Grandes Guerras, motiva leituras eurocêntricas a respeito do tema. Além disso, os temas sensíveis emergiram anexos à perspectiva da História do Tempo Presente que, por sua vez, foi institucionalizada após a reorientação do Comitê de História da Segunda Guerra Mundial para Instituto de História do Tempo Presente (IHTP) em 1978 na França.

Contemporaneamente as pesquisas sobre o luto, a memória e as implicações dos traumas coletivos para História são promovidas por pesquisadores como o filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005), o historiador belga Pieter Lagrou, o norte-americano Dominick LaCapra, o historiador dos temas sensíveis na educação francesa Benoit Falaize, bem como pelos alemães Jörn Rüsen e Andreas Huyssen. Nas pesquisas brasileiras destacam-se as produções de Francisco Carlos Teixeira (2016) e Carlos Fico (2012), bem como os trabalhos sobre historiografia alemã e francesa orientados por Júlio Bentivoglio (2013).

Segundo o historiador Carlos Fico (2012), que trata os acervos dos anos ditatoriais no Brasil como documentos sensíveis, uma das principais características da História do Tempo Presente seria a pressão dos contemporâneos ou a coação pela verdade. O mesmo que dizer, a possibilidade de os conhecimentos históricos serem confrontados pelo testemunho daqueles que viveram certos fenômenos que o historiador busca narrar. Associa-se também à esta particularidade a introdução das fontes orais para a compreensão dos eventos ocorridos, ressaltando a importância das narrativas dos sobreviventes com o propósito político do não esquecimento, além do mais “justificadas pela noção de que, para além das razões, aquilo que costumamos chamar de sentimentos também poderia assinalar uma maneira de ver e de se posicionar no mundo.” [in Duran, Bentivoglio, 2013, p. 216]

Posto a repercussão dos eventos traumáticos vivenciados mundialmente no século XX, as ciências humanas investiram fortemente nos estudos memorialísticos a parte da década de 1980, resultando em uma renovação epistemológica nos modos de escrever e de ensinar História. Nesses aspectos, pudemos identificar a retomada de um apelo moral à disciplina por intermédio do dever de memória, bem como a desconfiança relacionada à ordem cronológica do tempo linear.

O termo dever de memória é homônimo à obra do químico e escritor italiano Primo Levi (1919-1987) que reuniu duzentos relatos de sobreviventes dos campos de extermínio publicados em 1982. Levi ficou reconhecido pelas elaborações acerca de suas experiências em Auschwitz contida em diversas de suas obras, dentre as principais o livro "É isto um homem?" (1947) recusado para publicação pela editora italiana Einaudi, que mais tarde, publicou a segunda edição aclamada somente após 1958.

Do outro lado do Atlântico, também na década de 1980, irrompia a publicação do projeto "Brasil: nunca mais"(1985) expondo as atrocidades cometidas pelo regime civil-militar brasileiro com o detalhamento das estratégias de tortura aplicadas pelos integrantes do regime autoritário. Assim, outros processos pelo dever de memória eclodiram pela América Latina pós ditaduras do Cone Sul, manifestando as diferentes maneiras de construir o dever de memória em países com experiências históricas semelhantes. Podemos citar a exemplo o movimento de mulheres argentinas "Madres de Plaza de Mayo" que desde o término do regime autoritário na Argentina ocupam regularmente a Praça de Maio, situada em Buenos Aires em frente à Casa Rosada exigindo informações sobre seus filhos desaparecidos.

O uso do dever de memória também esteve presente na repercussão midiática do desastre socioambiental de Mariana-Minas Gerais, que teve início em novembro de 2015. Em julho de 2017, a Revista Veja publicou a matéria "Tragédia em Mariana: para que não se repita" no qual advertiu para a possibilidade de novos eventos traumáticos motivados pela falta de fiscalização da mineração no Brasil. De modo semelhante, o sambódromo da Marquês de Sapucaí serviu de espaço para o dever de memória promovido pela escola de samba Portela, do Rio de Janeiro, que buscou representar as experiências traumáticas ocasionadas pelo rompimento da barragem Fundão. A tarefa do não esquecimento foi retribuída com a premiação de melhor desfile no carnaval no ano de 2017.



Diante destas realidades destacam-se a criação de mecanismos pedagógicos capazes de impedir a repetição de certos eventos traumáticos, incentivando a formação de militantes pelo dever de memória para a efetivação do não esquecimento. Um exemplo profícuo deste tipo de intervenção pedagógica é o “Certificado de compromisso com a memória”, contido no livro Mariela Tudenger intitulado “Ana, Hanka, Jana, Hana: Cuatro vidas distintas y muy parecidas”(s/d), destinada ao ensino de Holocausto (Shoá) na educação primária. O certificado tem por finalidade fazer com que os estudantes desde cedo se reconheçam enquanto “sentinela da memória, uma espécie de guardião do passado [...]” (FALAIZE, 2014, p. 768). O material histórico narra as histórias de quatro garotas, a menina tcheca Hana Brady (1931-1944), as polonesas Hanka Drescher (1931) e Jana Hershkowitz (1935), e também Anne Frank (1929-1945), alemã de origem judaica, desde os seus nascimentos, apresentação das suas famílias, a diversidade dos costumes e as atividades de lazer, seguido do encontro com as experiências traumáticas que vivenciaram a partir da Segunda Guerra. Tanto o material anterior, quanto o livro Tommy para ensino fundamental com cinquenta e dois desenhos pintados pelo artista tcheco Bedřich Fritta (1906-1944) contêm o princípio de gerar identificação e alteridade nos estudos sobre o Holocausto. A ideia central em ambos é construir o sentimento de que aquele poderia ser eu em outras condições.

Portanto, observamos que a introdução dos temas sensíveis no ensino e na escrita da História incumbem a transmissão de um dever de memória como forma de restituir justiça pela inclusão de um marco traumático na narrativa da História, anexo à prerrogativa moral de que aquele evento jamais se repita. Em virtude da condição anterior, a relação entre passado e presente é conduzida pela reelaboração da narrativa histórica enquanto possibilidade de reconciliação dos ressentimentos coletivos no agora. Na esteira deste pensamento, pudemos observar que a condição primordial para o estudo do tema sensível e traumático em História é a observação de um passado resiliente, que em outras palavras, recusa-se a passar.

Em alguns aspectos, são retomados os princípios morais e antigos da História como mestra da vida (*Historia magistral vitae*), entendendo-a como disciplina capaz de orientar as decisões tomadas no presente em virtude do seu acervo de experiências passadas. Sua vinculação como mestra da vida está apenas na aparente condição exemplar que a História assume neste meio e no “[...] fato de que o historiador não apenas instrua, mas também profira sentenças e juízos, sendo obrigado também a julgar.” [in Koselleck, 2006, p. 56). No entanto,

na medida em que a noção antiga da História como mestra da vida pressupõe uma constância da natureza humana, os temas sensíveis se consolidam no entorno das situações limites, fundados num passado subsistente no tempo presente.

Atentamos agora para uma dinâmica ambígua na introdução dos temas sensíveis no currículo, pois na medida em que podem ser concebidos “procurando entendê-los como algo específico a uma determinada situação e, em alguma medida, reveladores do que cada sociedade possui de peculiar” [in Shurster, Silva, 2016, p. 748], a socióloga brasileira Helena Lewin (2008) estudiosa do Holocausto, pressupõe que os momentos limites na História, mesmo em suas singularidades, provocam uma reflexão universal sobre a condição humana.

Nesse sentido, é necessário problematizar as limitações dos temas sensíveis quando restritos à recortes isolados, isentos de uma reflexão estrutural sobre os eventos traumáticos. Evidenciamos, por exemplo, esse tipo de contradição existente no que tange ao ensino de História na França, por intermédio da leitura de Benoit Falaize [2014]. Em seu artigo, adverte para a introdução do Holocausto como tema traumático no currículo e, ao mesmo tempo, a manutenção das representações neutras ou positivas da violência na colonização para a formação escolar dos estudantes franceses. Nas palavras do autor:

“A colonização fazia parte do projeto francês e, portanto, do projeto de educação cidadã dos alunos franceses. [...] A violência colonial, por exemplo, se ela é descrita, heroicizada e valorizada até os anos sessenta como a marca da civilização francesa que se afirma, inclusive pelas armas, ela tende progressivamente a ser expressa por eufemismos, relegada à explicação e no fim das contas acaba por ser pouco estudada. [...] No fundo, a evolução da escrita dos manuais dirigiu-se lentamente para uma moralização do conflito colonial: a violência é, desde os anos 80, vista com neutralidade”[Falaize, 2014, p. 241-242].

Ademais, historiadores brasileiros mencionam a persistência do colonialismo narrativo no âmbito educacional francês, que nos seus termos, mantém uma relação seminal com o racismo:

“Daí se destaca a legislação francesa sobre educação, surpreendentemente recente, que impôs aos currículos escolares franceses, através de seu Artigo 4, o ensino “o papel positivo da colonização francesa nas regiões ultramarinas do império francês”, em 25 de fevereiro de 2005. Assim, colonialismo e racismo guardam,

mesmo nos currículos, um forte papel de retro-alimentação.” [in Shurtes, Teixeira da Silva, 2016, p. 758]

Por conta destas incongruências, consideramos que a instrumentalização dos temas sensíveis no ensino de História demanda uma abordagem transnacional, de modo a correlacionar as experiências traumáticas vivenciadas por diversas culturas em condições históricas divergentes. Essa exigência se faz em favor de uma compreensão ampliada da sensibilidade, que não se limita apenas a violências sofridas por certo grupo étnico ou determinada nação num intervalo específico de tempo. Alertamos para o fato de que os estudos de eventos sensíveis isolados em eventos ou nações podem ampliar estereótipos étnicos e no ato delicado de denunciar certas violências, promover outras.

Referências

Giovanna Santana é mestranda junto a linha de pesquisa Sociologia e História da Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento à Pesquisa, sob orientação do prof. Dr. Elison Antonio Paim.

Patrícia Magalhães Pinheiro é doutoranda junto a linha de pesquisa Sociologia e História da Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação do prof. Dr. Elison Antonio Paim e bolsista de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás.

DURAN, Marieta R.C. BENTIVOGLIO, Julio. Paul Ricoeur e o lugar da memória na historiografia contemporânea. *Dimensões*, v. 30, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/6162/4503>>

FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis o caso brasileiro. *Rev. Varia História*, nº 47, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v28n47/03.pdf>>

KOSELLECK, Reinhart. *Entre Passado e Futuro*. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

LEWIN, Helena. Intolerância e Holocausto na sala de aula: como estudar e ensinar. 6ª Jornada Interdisciplinar sobre o ensino do Holocausto, 2008.

TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos. SHCURSTER, Karl. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente. Estudos Ibero-Americanos, v. 42, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-864X.2016.2.23192>



ENSINO DE HISTÓRIA: UM PRODUTO DE SEU TEMPO

Girleide Barbosa Fontes

Refletir sobre a escola, a sala de aula, a prática docente e todo o conjunto que constitui a educação escolar se configura num desafio contínuo. Somado a essas inquietações, discutir sobre o ensino de História tem sido um tema recorrente entre os estudiosos da área, como se observa nos eventos de história, publicações de artigos, teses, dissertações e através da difusão de cursos de pós-graduação com foco nessa temática. Artur Costa e Regina Vasconcelos (2013, p.120) afirmam que “o ensino de história, no Brasil, no âmbito da educação básica, tem sido objeto de diversas discussões, muitas delas realizadas no seio das universidades públicas.” Assim, observa-se um avanço nesse sentido, haja vista essa temática ser considerada, ainda hoje, como secundária perante a academia e a historiografia.

No entanto, apesar do avanço nessas discussões, a distância entre a história ensinada e as expectativas em relação aos caminhos para o ensino de história que se observa nas pesquisas/ debates ainda é bastante complexo e longo, haja vista a necessidade de romper com práticas que tradicionalmente formaram o exercício do ensinar e aprender história, bem como o distanciamento entre as atividades que ocorrem no espaço acadêmico das que ocorrem no espaço escolar dificultarem ainda mais avanços na consolidação entre a teoria e a prática.

Partindo de questões acerca das limitações sobre o ensino de história, seja na academia seja no contexto escolar, é interessante compreender a historicidade dessa temática no Brasil, percebendo suas continuidades, rupturas, contradições e a relação que mantém com o contexto sócio-temporal e sua interferência no currículo e na cultura escolar.

É interessante pontuar que, “a História como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas” (NADAI, 1993, 144). Nesse momento, de surgimento da disciplina histórica, ela aparece com objetivos bastante definidos, muito atrelada ao contexto francês de subversão social, no qual a burguesia ocupa o lugar outrora ocupado pela nobreza e, desse modo, buscava-se consolidar no poder. Assim, a história no contexto escolar foi um dos instrumentos capazes de colaborar para o alcance desse objetivo, vez que a partir da narrativa histórica, nesse período,

tinha como função homogeneizar uma diversidade sociocultural em torno de uma identidade nacional. Nessa direção, François Furet (s/d) destaca as finalidades com a qual a história foi levada à sala de aula:

“Trata-se portanto de formar, através do ensino da história, uma ciência social geral, que ensine ao mesmo tempo aos alunos a diversidade das sociedades do passado e o sentido geral da sua evolução. Mas esse passado continua a ser «genealógico», escolhido em função daquilo que se pretende anunciar ou preparar: a Antiguidade clássica, a Idade Média cristã, a Europa moderna e contemporânea. As outras sociedades, espalhadas no espaço, são abandonadas a outras disciplinas. A história só concede a honra de se interessar por aquelas que participem da «evolução», que é o outro nome do progresso” [FURET, s/d, p.131]

Assim, principalmente não só a história, mas o ensino de história, a disciplina de história estão interligados ao seu tempo. Além disso, vale ressaltar a busca por uma história mais próxima à ciência aproximando-se assim das ciências naturais, através do positivismo e distante do estilo oratório e filosófico que assumira, unificando as identidades e buscando mostrar a evolução da humanidade desde suas origens.

Segundo Ana Monteiro (2006) “a constituição da história como disciplina escolar ao longo do século XIX, no Ocidente, implicou um processo de seleção cultural e didatização necessário para tornar ensináveis os saberes então selecionados para serem aprendidos pelas novas gerações”.

No Brasil imperial, a história aparecia integrada ao ensino religioso, como História Sagrada. A partir da promulgação da Constituição de 1824 que o ensino de História passou a ser estruturado enquanto disciplina dotada de conhecimentos específicos. Nos primeiros projetos políticos e educacionais, começaram a ocorrer entraves pela laicização da disciplina e os defensores da história sagrada, como observa Circe Bittencourt (1993):

“A História proposta para o ensino das escolas públicas brasileiras, desde os primeiros anos do surgimento só Estado nacional, foi objeto de disputas de grupos divergentes que se instalavam junto ao poder educacional. As divergências entre as facções das classes dominantes, no âmbito do conhecimento histórico, foi perceptível pelo embate travado entre a História Sagrada em contraposição à constituição de uma História laica, de caráter positivista ou cientificista.” [BITTENCOURT, 1993, p.194]

Com a instauração do regime republicano, a presença religiosa foi perdendo espaço dentro da história e, o profano foi ganhando terreno, todavia, não foi algo pacífico, diversos conflitos de caráter ideológico ocorreram no sentido de (re)afirmação dos respectivos ideias. Os valores e a moral católicas permaneceram através das escolas confessionais, o que demonstram a forte influência da Igreja Católica no Estado brasileiro.

A constituição da história enquanto disciplina, no Brasil, foi marcada pela implantação de um currículo importado da França. A busca pela homogeneização a partir de uma identidade nacional, bem como a formação política de cidadãos, e o exercício civilizatório fizeram emergir a necessidade de personagens heroicos que representassem a nação brasileira.

"[...] em seu conteúdo foram determinados pelas idéias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar pela escola. Veiculou-se, assim, um discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo. Assim, o passado foi valorizado na medida em que pode legitimar este discurso." [NADAI, 1993, p.149]

De acordo com o texto supracitado, percebe-se o interesse na produção de instrumentos educativos voltados ao ensino de história pautado apenas em símbolos representativos de uma identidade nacional "inventada" por determinados grupos da sociedade, representando somente parte da população, ao passo que muitos outros não aparecem, sendo excluídos desse processo, bem como os conflitos sociais existentes ficam de fora. Diante desse prisma, percebe-se que a disciplina de história, no caso do Brasil, foi usada, para atender interesses ora da Igreja, ora do Estado, e, a produção do currículo fora construído no sentido de atendê-los, juntamente aos demais instrumentos que constituem a educação escolar.

Carmen Anhorn (2003, p.273) frisa que "a História do Brasil pode ser considerada uma tradição, não apenas "inventada", mas durante muito tempo também "importada". Ainda hoje, como bem ressalta a autora, as marcas da Europa no campo de ensino são sentidas. Dessa forma, percebe-se que as marcas do eurocentrismo desde a constituição da história enquanto disciplina, até nos dias atuais é perceptível. O aporte francês adotado para a disciplina histórica

coincidia com os objetivos do Estado brasileiro, seja por se tratar de uma cultura considerada civilizada, cujos padrões deveriam ser seguidos, seja pelo fato da mesma almejar objetivos semelhantes. Porém, Anhorn (2003) destaca as particularidades entre o contexto brasileiro e francês, nesse processo:

“Se o nascimento de ambas histórias está estreitamente relacionado com a emergência e consolidação de seus respectivos estados nacionais, as variáveis em jogo foram e são suficientemente distintas para explicar as diferenças marcantes de seus diagnósticos de crise a partir dos anos 80. Enquanto que na França, desde a década de 30, já iniciava-se o processo de desmoronamento da história-memória, no Brasil dessa mesma época continuava-se na busca de identidade nacional.” [ANHORN, 2003, p.273]

Diante do exposto, observa-se que, apesar da importação do aporte educativo francês para o ensino de história no Brasil terem ocorrido desde a constituição da mesma enquanto disciplina neste país, e, ainda hoje, as marcas do eurocentrismo serem sentidas no campo de ensino brasileiro, não houve uma sequência linear do currículo francês. Nessa direção, é preciso levar em consideração que as dimensões espaço/tempo ao ocuparem espaço privilegiado no currículo escolar influenciam diretamente no mesmo.

No século XX, o campo educacional do Brasil foi marcado por diversas transformações, assim como seu contexto sociopolítico. Dentre os fatos que influenciaram diretamente no contexto político-institucional da educação, cujo um dos alvos foi a disciplina de história, tem-se a instituição do regime militar e a redemocratização consecutivamente. Selva Fonseca (1993) ao analisar a História diante do militarismo pontua que:

“nas mudanças educacionais implementadas após 1964, o ensino de História tornava-se um alvo importante do poder político autoritário dominante, e neste sentido várias medidas governamentais são adotadas, visando o seu enquadramento no binômio do regime: desenvolvimento econômico/segurança nacional.” [FONSECA, 1993, p.13]

Dentre as mudanças apontadas por Fonseca (1993), tem-se o distanciamento ainda maior entre a escola e a Universidade. No universo acadêmico há uma resistência para manutenção do curso de História, diante do cenário de censuras, prisões e silenciamentos da liberdade de expressão, novos temas ganham visibilidade e força dentro do currículo, a exemplo do marxismo. Quanto a escola pública,

um paradoxo se apresenta nesse momento, tem-se a difusão do ensino público às camadas populares com a dissolução dos exames de admissão e a oferta de curso noturno. No ensino primário a autonomia da história se finda a partir da união com a geografia, dando origem aos Estudos Sociais, ao passo que a história fica restrita somente a uma única série do segundo grau. Para além disso, as disciplinas de Educação Moral e Cívica – EMC ofertada no primeiro grau e Organização Social e Política do Brasil – OSPB ofertada no segundo grau, tinham como objetivos claramente definidos controlar o pensamento crítico, fazendo propagandas dos regimes militares, apresentando o projeto desenvolvimentista do governo. Nesse contexto, Elza Nadai (1993) relata o cotidiano educacional no Brasil, durante esse período:

“A ditadura implantada com o movimento militar de 1964 desfechou também um golpe nas diferentes experiências de ensino. Escolas fechadas, professores e alunos presos e respondendo a processos-crimes foram algumas das formas usuais de tratamento por parte dos novos donos do poder.” [NADAI, 1993, p.157]

Diante desse panorama, observa-se que a educação é uma filha de seu tempo, principalmente a história, haja vista as metamorfoses pelas quais o currículo dessa disciplina passa. As estruturas organizacionais impostas pelo governo através do currículo e os demais materiais são produzidos articuladamente a fim de propagar as ideologias defendidas por quem está no poder com finalidades predefinidas. Tais fatores devem-se justamente ao caráter revolucionário, de subversão da ordem que a educação é capaz de promover. Assim, as prisões, censuras e outros meios de silenciamento ou privação da liberdade foram os instrumentos utilizados pelos militares àqueles que tentassem romper com “ordem” estabelecida. No entanto, percebe-se que, apesar das tentativas de controle da população houve resistência.

A década de 1980, momento de redemocratização da política brasileira, e, diante das contradições, avanços e descontinuidades da história, Marcos Soares (2002, p.34) sublinha que, “o ensino de história estava sem identidade e cada vez mais via seu status diminuído”. Por outro lado, fora do Brasil, discussões sobre os rumos da história estavam sendo postos em xeque, com a difusão da História Nova proposta pela Escola dos Annales:

Nessa direção, tornou-se urgente (re)pensar os rumos a educação brasileira, de modo que pudesse alinhar os programas educacionais ao novo contexto de retomada da democracia. No entanto, segundo

Nadai (1993, p.158) existiam propostas que “caracterizavam-se por sua natureza inovadora e progressista, outras pelo tom repetitivo e conservador”. Esse paradoxo contribuiu para demarcar as permanências e rupturas que aconteceriam posteriormente.

Muitos estudiosos destacam as mudanças voltadas a educação, nesse novo momento político-educacional, a exemplo de legislações que visavam nortear e servir de parâmetro à educação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB e os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. Selva Fonseca (2003) pontua as principais mudanças da década de 1990 na educação brasileira:

“Nos anos 90, as disciplinas EMC, OSPB e EPB foram extintas. Os cursos de licenciatura curta, também progressivamente, foram extintos. Em 1994, instituiu-se o processo de avaliação dos livros didáticos. Em 1996, iniciou-se a implementação da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. Tendo como referencial o ideário neoliberal-conservador, aprovou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prevê o processo de unificação curricular e de avaliações nacionais. Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sucessivamente o governo adotou uma série de medidas que provocaram mudanças na história da educação brasileira e em especial das disciplinas.” [FONSECA, 2003, p.26]

Muitas dessas mudanças devem-se à pressão de movimentos organizados, formados principalmente por trabalhadores do setor educacional e movimentos estudantis que já se articulavam desde finais da década de 1970, não apenas em prol da educação, mas com demandas políticas e sociais mais abrangentes. Mais uma vez, essas transformações ocorreram conforme o contexto no qual foram produzidas, assim as legislações apontadas por Fonseca(2003) apresentam diretrizes que buscam regular o ensino pautadas de acordo à dinâmica social, política e econômica de um mundo globalizado, no qual as tecnologias passam a fazer cada vez mais parte da vida das pessoas, modificando seus hábitos, costumes e cultura de uma maneira geral.

Assim como o campo educacional, algumas disciplinas passaram por mudanças, principalmente a história, haja vista como tão bem ressalta Anhorn (2003, p.210): “a intensidade do grau de imbricação da História em questões políticas e culturais é tal que permite supor que a vida dos saberes nessa área disciplinar sofre permanentemente, as consequências dos ritmos de transformações e das tensões entre os diferentes projetos políticos em disputa”.

Partindo dessa premissa, as principais alterações relacionadas à história entre as décadas de 1980 e 1990 foram:

"A disciplina estudos sociais nas quatro primeiras séries foi substituída por história e geografia, que voltaram como disciplinas autônomas. Em geral, continuam sendo ministradas pelo professor polivalente e desvalorizadas em relação às outras disciplinas. História passou a ser tratada como disciplina autônoma nas últimas séries do fundamental e ampliou seu espaço em nível médio. O conteúdo da história ensinada assumiu diferentes imagens nos diversos espaços onde se processam os debates, as discussões e as reformulações, visando revalorizá-la como campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos." [FONSECA, 2003, p.26]

No que diz respeito à história, essa passou a ser questionada, principalmente por seu caráter positivista. Novos temas, abordagens, métodos passaram a ser inseridos dentro desse campo. O currículo escolar passou a valorizar o diálogo entre disciplinas, assim a História passou articular-se com outras, dando origem às Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para além disso, a interlocução com a tecnologia passou a ser um dos fatores que compunham as diretrizes curriculares, a fim de alinhar o ensino de história e humanidades ao mundo tecnológico, de modo que os sujeitos, o conhecimento e as tecnologias pudessem interagir não apenas na sala de aula, mas no contexto social.

Caio Boschi (1986) ao tecer algumas reflexões sobre o currículo de história, com foco na academia, a qual não está desconectada do universo escolar, pontuou algumas questões que continuam pertinentes ainda hoje, ele pontua que:

"Nessa escola, mais particularmente nas aulas de História, as contradições sociais não aparecem, as minorias étnicas e sociais são desconsideradas, a cordialidade escamoteia a violência, a conciliação obscurece a crueldade. Em última análise, o que se vê é um ensino de História comprometido com a perpetuação do "status quo", vale dizer com a reprodução das relações de exploração capitalista." [BOSCHI, 1986, p.87]

Vale ressaltar que hoje existem algumas políticas educacionais que objetivam romper com algumas das contradições apontadas por Boschi (1986), a exemplo da lei nº11.645/2008, cujo um dos principais objetivos é valorizar as etnias afro-brasileira e indígena, as quais, por muito tempo, tiveram sua cultura negada ou excluída no

território brasileiro. No entanto, apesar dessas políticas, o caminho ainda é bastante complexo para se atingir resultados significativos, pois, muitas vezes, o Estado regulamenta o que fazer, porém não apresenta ou não dispõe das ferramentas necessárias para atingir os objetivos almejados; além de vários outros fatores dificultarem ações mais resolutivas.

Diante do exposto, e da proximidade da relação do ensino de história no Brasil com os contextos nos quais fora produzido, pode-se transpor o conceito de temporalidade continuista, adotado por Bhabha (1998) ao buscar compreender as representações de nação e povo, e, empregado por Elizabeth Macedo (2006, p.289) para o contexto educacional, que para ela implica em “todo um conjunto de saberes culturais legitimados, uma cultura eleita que é função do projeto educacional transmitir”. Nesse viés, a legitimação do currículo está atrelado a uma cultura que é hierárquica, logo, na medida em que atende determinadas demandas, suprime outras. Nesse sentido, o currículo, apesar de geralmente primar por igualdade social, por outro lado, ideologicamente é sobrecarregado de diferenças.

Partindo desses pressupostos, o currículo é um documento que precisa ser questionado, problematizado, não pode ficar estagnado, pois como se observa o próprio contexto no qual ele é produzido é carregado de subjetividades que nem sempre atendem as demandas reais e diversas da sala de aula. Daí resulta as complexidades que envolvem esse tema e, consecutivamente as disciplinas escolares que ele abarca. Desse modo, é relevante compreender as possíveis causas que levam muitos estudiosos a suspeitarem que de uma “crise” que envolve o ensino de história, a relação disso com o currículo e, como a história local pode contribuir para superar alguns desafios relacionados ao ensino de história.

Referências

Girleide Fontes é mestranda pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de história nas tramas da didatização. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio Rio de Janeiro, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 13, nº25/26, p.193-221, set. 92/ago. 93.

COSTA, Artur Nogueira Santos e; VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira. Ensino de história e currículo: relações entre diretrizes, parâmetros, conteúdos e conhecimento histórico na sala de aula de escolas públicas do ensino fundamental. Uberlândia (2000-2010). In: História & Ensino, Londrina, v.19, n.1, p.119-142, jan./jun.2013.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. Campinas: Papirus, 1993.

_____.Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.
FURET, François. A oficina da História. Tradução: Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa, Gradiva.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação, v. 11, nº32, maio/ago. 2006.
MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Os sentidos do Ensino de História. In: Espaços educativos e ensino de história. Ministério de Educação, abril, 2006.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93, p. 143-162.

SOARES, Marco Antonio Neves. O ensino de história presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM): a construção do sujeito adequado. In: História & Ensino. Londrina, v. 8, p. 29-44, out. 2002.

UMA REFLEXÃO SOBRE A PESQUISA-AÇÃO: A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO POLÍTICO CONTEMPORÂNEO

Isaías Holowate

Introdução

A ideia de se ensinar conceitos históricos através da discussão e reflexão com base na série de hq *Os 300 de Esparta*, originou-se de um projeto criado durante a atuação no subprojeto de História PIBID/UEPG2014-2015 que buscava discutir a temporalidade histórica através do ensino com base em hqs da *DC Comics*.

O projeto apresentado no PIBID tratava-se de uma pesquisa-ação que partia do pressuposto que o processo da aprendizagem é um ato cultural, ocorrendo a partir da interação do indivíduo com o meio. Para tornar mais aprazível o processo de aprendizagem, buscava-se estimular o interesse do aluno pela leitura e escrita, possibilitando com isso uma melhoria na capacidade de interpretação e compreensão dos textos, e, especialmente, de conceitos históricos.

“A pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.” (TRIPP, 2005, p. 447)

A parte teórica do projeto foi iniciada em fevereiro e a ação em sala de aula estava prevista para junho de 2015, quando ocorreria a leitura e análise, em conjunto os alunos, de conceitos históricos observados nos hqs da *DC Comics*.

Porém, foi em meados de 2015, logo após o massacre de professores no centro cívico, a educação brasileira começou a passar por uma nova série de ameaças, o que incluía a possibilidade de corte e até extinção do PIBID. Por consequência disso, e tendo em vista a necessidade de atuação principalmente nas ruas dos integrantes do PIBID, a parte prática do projeto acabou sendo suspensa.

Um ano depois, após ter me graduado em Licenciatura em História, busquei aplicar o projeto junto aos alunos do 1º ano do Ensino Médio da Educação Básica. Porém, tendo em vista e as necessidades observadas durante o diagnóstico do público a ser atingido, o projeto sofreu pequenas adaptações, passando a ser utilizada a série de

quadrinhos *Os 300 de Esparta*, roteirizada por Frank Miller e publicada pela Dark Horse (BRITO, 2012, p. 46). Essa alteração ocorria porque o público-alvo iria trabalhar com a temática da História da Grécia Antiga e alguns alunos já possuíam algum contato com essa *Graphic novel*. A maior parte da turma, embora não houvesse tido esse contato, já havia assistido à adaptação do quadrinho *Os 300 de Esparta* para os cinemas, o que embora representasse mídias diferentes, se apresentava como um valioso ponto de ancoragem.

A leitura e a Educação brasileira

Em 2015, eu iniciara o texto do projeto com a frase “A educação brasileira encontra-se em crise”. Em 2016, quando foi aplicado, a crise era não só algo inegável como também afetava o dia a dia em sala de aula. Hoje, em 2018 enquanto escrevo as reflexões sobre o projeto, as dificuldades se agigantaram ainda mais.

Além da falta de estrutura física das escolas, pouca valorização do docente e baixos salários, a crise foi acrescida com as intervenções do Estado em assuntos que dizem respeito apenas aos qualificados da educação. Ao mesmo tempo, a rígida normatização enrugada do ensino restringe em muito as possibilidades de atuação do professor em busca da melhoria da aprendizagem dos seus alunos, o que inclui, por exemplo, o fato de o professor de história ter mais ou menos 3 aulas para discutir cada processo com seus alunos, o que engessa em muito as possibilidades de ensino e dificulta o ensino.

Contudo, o projeto demandaria claramente mais de 3 aulas e para ser exato, sua aplicação requeria que não houvesse uma restrição no seu tempo. Assim, foi apenas após negociações e adaptações que o projeto pode ser aplicado.

Assim, após as observações feitas e ter notado que muitos alunos, ao entrar no Ensino Médio, apresentam sérias dificuldades tanto na leitura da abstração quanto na compreensão da temporalidade histórica como algo processual e em constante movimento, da qual um dos responsáveis é o ensino dos “acontecimentos”, que acaba engavetando os processos históricos em um tempo e espaço e dificulta ao aluno compreender as ligações complexas de mudanças e continuidades que apresentam os processos históricos.

A reflexão para a ação: A Pesquisa-ação

Tendo observado a necessidade de atuar, restava pensar em como se ancoraria a prática do projeto. Por pressuposto central pensava-se, que, assim como Freire (2000, p.67) escreveu que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade

muda”, também o processo educativo não se muda se não ocorrer alguma ação que busque promover a transformação. O ensino é uma via de mão dupla. Por um lado, ele envolve a ação do professor, mediando a aprendizagem, de forma a possibilitar ao aluno a interação com a cultura. Pelo outro, o processo de ensino envolve o conhecimento do aluno, tanto do contexto social, quanto da sua *psique*.

A aprendizagem é um ato cultural, baseado na interação do indivíduo com o meio. Na presença de condições adequadas de vida e de educação, as crianças desenvolvem, desde os primeiros anos de vida, atividades práticas, intelectuais, artísticas e iniciam a formação de ideias (MELLO, 2004).

Por isso, uma análise do processo de aprendizagem deve ser realizada a partir do estudo dos múltiplos fatores que lhe constituem. Assim, compreende-se que as multideterminações de ensino envolvem uma gama de fatores, que é preciso que seja analisada não apenas enquanto teoria, mas também durante a atuação e reflexão na prática em sala de aula (MEIRA, 2003).

O processo de análise e intervenção no ensino deve, na busca de proporcionar uma aproximação da leitura e da escrita com saberes que estão mais presentes no seu cotidiano, respeitar a zona de desenvolvimento próximo do aluno (VYGOTSKY, 2008), ou seja, estar próximo de outros elementos culturais já apreendidos pelo aluno de forma com que ele possa associar os conhecimentos e se apropriar dos conceitos. Tal era o caso dos quadrinhos escolhido, pois a série de hqs *Os 300 de Esparta*, cujo conteúdo é bastante conhecido a partir da adaptação dessa forma de literatura para os cinemas poderia permitir interessantes considerações.

Vale lembrar que *Os 300 de Esparta* são uma releitura estadunidense sobre os acontecimentos de Termópilas, e, que, portanto, também dizem em muito, à respeito da cultura dos EUA na virada do século XX para o XXI. Assim, a discussão com base nos Hqs possibilitaria a compreensão de diversas camadas da história por parte dos alunos. A ênfase, sendo um estudo sobre a História Antiga, é a Grécia daquele período. Porém, a associação entre o passado e o presente estaria constantemente fazendo parte da discussão.

A escolha da pesquisa-ação como método envolvia assim, uma associação entre o desejo de aplicar um projeto já sonhado para tempos anteriores e a possibilidade de aplicá-la em uma turma que apresentava essa necessidade. A pesquisa-ação é um tipo de

pesquisa participante engajada, se opondo à pesquisa tradicional que é considerada como “independente”, “não-participante” e “objetiva”. Ela envolve a análise sobre um determinado problema, a ação realizada com objetivo de solucioná-lo e a reflexão sobre os resultados da ação, possibilitando novas ações é um processo cíclico de transformação da aprendizagem. É, portanto uma forma de o educador, não só observar os problemas no ambiente educacional, mas principalmente, agir nele, de forma a buscar a melhoria do processo de ensino – aprendizagem.

Assim, o projeto de se ensinar com base nos Hq *Os 300 de Esparta*, que se baseava-nos princípios da pesquisa-ação constituía-se de duas partes, estritamente ligadas entre si:

- Uma parte voltada para a pesquisa, que buscava compreender as dificuldades existentes entre alunos e professor durante o processo de aprendizado. Esse processo era constituído pela observação do contexto escolar, pelo estudo teórico de autores que analisaram o processo de ensino-aprendizagem, pela preparação da ação e pela reflexão sobre os resultados obtidos durante o processo de aplicação do projeto.
- Outra parte voltada para a ação, que consistia das atividades realizadas em sala de aula. Essas atividades consistiam de várias etapas. As 5 edições da revista foram estudadas e discutidas em sala de aula. Na sequência os grupos de alunos produziram um texto sobre a relação entre o conteúdo do hq e a História da Grécia antiga. No terceiro momento, os textos produzidos pelos alunos foram discutidos em sala de aula para apontar as descobertas e as possibilidades de cada pesquisa aprofundando assim, o conhecimento.

Pensar a Pesquisa-ação com Quadrinhos: A reflexão da ação

Tal como foi dito anteriormente, o projeto de pesquisa-ação compõe-se de um ciclo de diagnóstico-ação-reflexão que se retroalimenta. Portanto, não se deve apresentar resultados como resultados finais, mas sim, pensar a reflexão enquanto um processo que pode ser o motivo para mais ação. No caso do projeto, tendo sido aplicado em 2016, a reflexão envolve não apenas o estudo sobre o individual, mas também um pensamento sobre o coletivo e as possibilidades e questionamentos sobre a utilização e possíveis adaptações para o projeto.

Basta dizer, contudo, que o objetivo final da educação é a formação de um indivíduo autônomo e capaz de criticar satisfatoriamente o

meio, o que demanda um processo demorado, e que depende da manutenção da atuação da sociedade de forma adequada junto ao indivíduo.

Enquanto professor, posso apontar que o acompanhamento do processo de formação integral do aluno enquanto futuro cidadão é lento e deveras dificultoso em virtude tanto da organização social quanto da estrutura educacional. No caso, após o lecionamento naquele ano, precisei me retirar em virtude das atividades acadêmicas do Mestrado. Assim, a reflexão tem por base as análises da aplicação durante esse período.

O diagnóstico em sala de aula havia apontado para um problema: a dificuldade com que os alunos apreendiam na leitura a representação de conceitos históricos, como o tempo histórico, a processualidade e a História como não sendo uma verdade absoluta, mas sim enquanto uma contínua construção. Havia sido notado também, o quão difícil era, que um aluno realmente lesse um texto historiográfico, pois as dificuldades de leitura e o desinteresse afastavam e impediam a realização adequada da leitura.

Muitos alunos haviam tido problemas com leituras de textos relativamente grandes. A forma costumeiramente tentada por professores para estimular leitura, consistia na apresentação de clássicos da literatura nacional aos alunos. Porém, para um aluno que a leitura de uma única página é cansativa, a leitura de um livro, com centenas delas, estruturada no modelo de literatura do século XIX, era quase sempre, traumática.

Desde o primeiro momento na escola, pensava que ensino deveria ser entendido, como um processo de constante de estímulo à curiosidade do aluno, e não como um processo de constante disciplinarização e traumatização.

O projeto buscava o aperfeiçoamento da capacidade de leitura e escrita do aluno a partir da prática de leitura e escrita, através da introdução e aprofundamento de uma nova ferramenta de leitura ao aluno: as revistas de histórias em quadrinhos. A partir do estímulo à prática da leitura, pretende-se possibilitar que o aluno se torne um leitor autônomo, que tenha gosto pela leitura, que leia por seu próprio interesse e para si próprio.

Assim, o objetivo do projeto era possibilitar ao aluno uma diversificação de interações culturais e estimular a sua experiência de leitura e escrita. A partir do aperfeiçoamento dessas capacidades,



poderia se despertar no aluno a possibilidade de interpretação de conceitos históricos como tempo e espaço, e a sua compreensão do ambiente cultural que o cerca. Com uma melhor compreensão da cultura, como um conceito histórico, o aluno teria a possibilidade de criticar o meio à sua volta, questionando as trocas culturais presentes na sociedade, questionando os “porquês” da realidade sócia. Assim, poderia ser aproximado do objetivo final, que é a formação de um indivíduo autônomo, crítico da própria sociedade e capaz de intervir conscienciosamente no meio social.

Pode-se apontar que o projeto funcionou em seus objetivos iniciais, pois o diagnóstico sócio-educacional do público do projeto, a interação com o ambiente escolar, e a observação e o diálogo com o aluno individualmente e em grupo funcionou de forma adequada, permitindo uma melhor compreensão do espaço de atuação. O mesmo ocorreu com o estudo teórico dos autores que analisavam o processo de aprendizagem e estudam a metodologia da pesquisa-ação. E finalmente, também as etapas da prática em sala de aula ocorreram bem. Nesse ponto, os resultados haviam sido, na maioria dos casos, bastante positivos, pelo interesse demonstrado pelos alunos, pelas revistas e pelo fato de que haviam realizado a leitura, a atividade e demonstrado interesse por continuar a ler, especialmente as *hqs*. A maioria deles com o tempo, passou a demonstrar uma boa capacidade na compreensão de alguns conceitos históricos, como a mudança temporal, a importância das fontes e as construções historiográficas e, enquanto propósito da pesquisa, apresentavam assim, uma melhora significativa na compreensão e interpretação dos textos históricos.

Considerações Finais

Os resultados obtidos na prática em sala de aula foram analisados qualitativamente, proporcionando diagnósticos dos resultados obtidos, e permitindo uma reflexão sobre esses resultados e realimentando o ciclo do projeto.

Assim, o projeto de pesquisa-ação pensado durante a atuação no PIBID proporcionou ao aluno da educação básica uma oportunidade para a sua inserção na prática quotidiana da leitura e escrita, contribuindo, para a partir da formação de leitores ativos, promover a formação de cidadãos capazes de pensar a sua própria sociedade, ao mesmo tempo que permitia ao profissional da educação a partir da preparação e aplicação do projeto, uma possibilidade de a partir da análise do aprendizado dos alunos refletir sobre o processo de ensino, e - assumindo o princípio de que somos seres humanos em processo de formação - melhorar-se a cada dia tanto dentro quanto fora da

sala de aula. As atividades realizadas demonstraram que essa necessidade pode – e deve – ser suprida através da atuação intensiva do professor visando promover uma educação de qualidade, voltada para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

A preparação e aplicação do projeto, tendo ocorrida em um período turbulento da educação brasileira, com as fases ocorrendo em meio ao espinhoso calvário dos professores na sua luta pela educação de qualidade também nos leva a pensar o quanto se poderia melhorar se possuíssemos uma estrutura que realmente apoiasse o ensino. Anualmente centenas de excelentes projetos são criados e aplicados por profissionais da educação que ainda acreditam na educação. A maioria deles é patrocinada pelo bolso e pelos sonhos dos próprios professores. Falta apoio e estrutura.

Os alunos, por mais difíceis que sejam as situações sociais em que se encontram, quase sempre dão saltos qualitativos de aprendizagem excepcionais quando são estimulados a aprender. Os professores têm um esforço que não está nem um pouco aquém dos melhores do mundo. Tudo o que se precisa é incentivo e reconhecimento.

Referências

Isaias Holowate é Mestrando em História pela UEPG, tendo se graduado em Licenciatura em História pela mesma instituição. Pesquisador com ênfase no processo de construção das representações sobre a eugenia no final do século XIX e início do século XX.

BRITO, Adélio Gonçalves. A construção do herói n percurso narrativo da Gráphic novel Os 300 de esparta – Do dever à Vitória: uma jornada. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MEIRA, M.E.M. Construindo uma percepção crítica da Psicologia Escolar. In: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M.(orgs). Psicologia Escolar: teorias críticas. São Paulo: casa do psicólogo, 2003.

MELLO, S.A. A escola de Vygostky. In: CARRARA, K.(org) Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

MOREIRA, Marco Antônio. Teorias de Aprendizagens. São Paulo:EPU, 1995

MONTEIRO, A. M. Narrativas e narradores no ensino de História. In: GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S.; MONTEIRO, A. M.(orgs). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro. Mauad, 2007.

TRIPP, Daniel. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, Lev. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

**TRAUMA E TESTEMUNHO: CAMINHOS TEÓRICOS PARA ENSINO
DAS RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA****Jean Marcos Bonatto**

A memória, seja ela individual ou um conjunto do coletivo, pela perspectiva da reconstituição histórica, ocupa um papel fundamental e pode ser analisada tanto como fonte principal quanto como uma ferramenta para compreender o contexto do acontecimento, porém, analisada como um fenômeno ela pode suscitar inúmeras controvérsias. Nesse texto serão brevemente elencadas algumas das perspectivas, e alguns caminhos teóricos para o ensino das relações entre história e memória. Foram selecionados alguns autores que julgo essenciais para a compreensão dessas relações, bem como para compreender suas interlocuções, nesse conjunto se encontram Tzvetan Todorov, Beatriz Sarlo, Giorgio Agambem, Paul Ricoeur e Michael Pollak.

Sem entrar no âmbito de uma análise etimológica profunda do que vem a ser a memória, ela se caracteriza na maioria das vezes pela reconstituição de um acontecimento, ora traumático, através dos testemunhos dos indivíduos envolvidos, que podem ser eles as vítimas, os próprios malfeitores, ou outras testemunhas indiretas. A problemática se dá então, a partir do momento em que nos propomos a analisar as representações e os paradoxos entre esses testemunhos, e levar esses elementos para a sala de aula.

Se para Certeau existem dois tipos de história: “Um primeiro tipo de história se interroga sobre o que é pensável e sobre as condições de compreensão; a outra pretende encontrar o vivido, exumado graças a um conhecimento do passado” (CERTEAU, 1982, p. 29), para o docente essa distinção em sala de aula pode ser um problema difícil de ser vencido, e todavia, o papel do professor se torna mais delicado quando ele se propõe a explicar esses paradigmas aos alunos.

Costumeiramente, quando proponho ensinar sobre os traumas, e para mostrar aos alunos a importância da memória e do testemunho em um fato histórico, me amparo em dois conjuntos teóricos principais: A respeito da violência, dos meios que se manifestam, dos motivos pelos quais se manifestam e ainda da análise dos meios e dos fins da violência sob a esfera do direito; e de outro lado, através relação entre história e memória, onde se faz importante também compreender às diferentes formas de reconstituição da memória.

Nessa perspectiva, Pollak (1992) analisa o problema da ligação entre memória e identidade social, Pollak classifica em dois tipos de elementos constitutivos da memória, o primeiro segundo ele, são os acontecimentos vividos pessoalmente, ou seja, aquele que o narrador presenciou “ao vivo”, e, o segundo, são os acontecimentos “vividos por tabela”, que são aqueles que abrangem a noção de pertencimento, explica Pollak, que nas memórias “por tabela” o narrador nem sempre participou diretamente, mas compartilha o mesmo sentimento das pessoas ou do grupo que se sente pertencido, nas suas próprias palavras:

“A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade também em relação à memória coletiva, ainda que esta seja bem mais organizada. Todos sabem que até as datas oficiais são fortemente estruturadas do ponto de vista político.” (POLLAK, 1992, p. 204)

Diante disso, Pollak (1992), classifica esses fenômenos de memórias coletivas como projeções ou transferências, que comumente ocorrem de uma geração para outra. Além dos *acontecimentos*, Pollak caracteriza também os *personagens* e os *lugares da memória*. De acordo com ele, os *personagens*, assim como os *acontecimentos* são caracterizados pela sua relação com o fato, dessa forma, podem ser personagens diretos ou personagens “por tabela”. Os *lugares de memória* na analogia de Pollak, podem ser de lembranças pessoais, como um lugar de férias na infância, ou um lugar comum ao coletivo e a uma determinada geração como os monumentos aos mortos, que é o exemplo dado pelo autor.

Todo trauma, analisado historicamente, pode trazer consigo também uma possibilidade de reparação, essa reparação vem de encontro com a forma com que se dispõem os fatos, é nesse aspecto que entramos na análise da violência sob a égide do Direito. Esses aspectos são de grande importância para a compreensão de um determinado fato histórico, um autor importante para se pensar os testemunhos da violência e quais os sentidos que são dados para o julgamento dos atos violentos é Giorgio Agambem (2008), em *O que resta de Auschwitz*, Agambem nos mostra como surgem equívocos na compreensão do testemunho e que tipos de juízos deles se fazem, e ainda, como boa parte disso acaba se tornando politicamente tendencioso, essas relações entre justiça, direito natural e reparação são debatidas por Agambem com base em testemunhos como o de

Primo Levi. Essas reflexões cabem num contexto de análise geral em relação aos traumas históricos, pois suscitam formas de contextualizar os testemunhos com outros objetos de pesquisa.

Para Tzvetan Todorov (2000), lidamos frequentemente com a carga emocional deixada pelos traumas do século passado, principalmente os genocídios em massa, e também com a exigência constante de recuperar e recordar o passado. Dessa forma, Todorov escreve seu texto no sentido de suscitar uma análise dos “usos da memória” – ou, em alguns casos os abusos. Ele trata também sobre o elogio incondicional a memória e a condenação do esquecimento, e nos mostra como isso foi marcante principalmente no estudo dos regimes totalitários do século passado, segundo o autor, devemos antes de tudo considerar que “la memoria no se opone en absoluto al olvido” (TODOROV, 2000, p. 15) e que é muito importante reiterar a interação entre o esquecimento (olvido) e a conservação da memória. Todavia, Todorov alerta para a recuperação do passado através da memória e sua utilização subsequente, pois de toda forma, e mesmo involuntariamente, podemos cometer alguns abusos quando utilizamos a memória como objeto de estudo.

O autor analisa também como a memória se encontra ameaçada, para Todorov um dos principais motivos disto são os encaminhamentos político-ideológicos que suprimem o resgate da memória, o exemplo sintetizado pelo autor é a maneira como os chamados “Estados democráticos” se apropriaram daquilo que o autor chama de “seleção” da memória, ou seja, os *rasgos* ou as partes que na memória seriam conservados e os que seriam marginalizados e logo esquecidos, dessa forma, a reflexão de Todorov pode auxiliar vislumbrar nas fontes de pesquisa histórica como a memória e o testemunho podem ser manipulados tanto pela própria justiça quanto pelas instituições de poder. Muitas vezes, explica o autor, o direito de testemunhar se torna uma obrigação, devido ao fato de que o acontecimento vivido pelas vítimas terem sido de natureza excepcionalmente trágica. Todorov é essencial para estabelecer parâmetros de comparação entre as diferentes formas como recuperamos o passado e como transformamos isso em aprendizagem histórica.

Nesse sentido, outro teórico importante que também pode ser essencial para se pensar os usos e abusos da memória é Paul Ricoeur (2007), Ricoeur analisa as questões dos abusos da memória no plano patológico-terapêutico, ou seja, a memória que advém de um trauma e que busca uma reparação; no plano prático; e no plano ético-político, na concepção do autor “o exercício da memória é o seu uso,

ora, o uso comporta a possibilidade de abuso” (RICOEUR, 2007, p. 72). Quando nos propomos a colocar em prática o uso da memória, esta é determinada geralmente pela aporia do uso e abuso, para Ricoeur a isso recair sempre sobre duas perguntas principais: O que está sendo lembrado? E, de quem é a memória?

Uma importante reflexão proposta por Ricoeur que se relaciona ao objeto dessa pesquisa, diz respeito ao conceito proposto por ele de “memória ferida”, ou seja, a rememoração de um fato traumático, para isso Ricoeur se apóia na psicanálise de Freud para apontar as transições e as interlocuções que a memória tendo em conta o acontecimento traumático pelo qual passou o narrador.

Beatriz Sarlo (2007) retrata a memória das vítimas das ditaduras na América Latina, em especial na Argentina, para discorrer sobre a crítica ao testemunho, sobre o conceito de pós-memória e sobre as reconstituições da memória, para verificar como os sujeitos se apropriam de discursos alheios para “lembrar o não vivido”, de acordo com Sarlo isso é verificado no caso do Holocausto quando, por exemplo, os filhos reconstituíam a experiência dos pais através da memória deles, para Sarlo:

“O passado é sempre conflituoso. A ele se referem, em concorrência, a memória e a história, porque nem sempre a história consegue acreditar na memória, e a memória desconfia de uma reconstituição que não coloque em seu centro os direitos da lembrança (direitos de vida, de justiça, de subjetividade)” (SARLO, 2007, p. 9)

Sarlo também é essencial para compreender como os meios midiáticos interferem na recuperação da memória, de acordo com Sarlo: “quanto maior peso dos meios de comunicação na construção do público, maior a influência que terão sobre essas construções do passado”. (SARLO, 2007, p.92)

Diante dessas colocações, vale ressaltar que esse pequeno texto e as considerações que nele se encontram é parte de uma grande gama de estudos que tem como foco os distanciamentos e aproximações da história e da memória, bem como das análises que já aprofundaram as discussões sobre a violência e o trauma, contudo, ainda resta ao professor de história a tarefa de compreendê-los e de repensar os currículos e a prática de forma que isso seja mais debatido com os alunos, pois, por mais incômodas que sejam, essas questões são de grande importância para compreensão dos diversos cenários históricos do conturbado século XX.

Referências

Jean Marcos Bonatto é graduado em História pela Universidade Estadual do Paraná.

AGAMBEM, Giorgio. O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III); tradução Selvino J. Assmann. – São Paulo: Boitempo, 2008.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da História; tradução de Maria de Lourder Menezes; - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Tradução Alan François [et. al.]- Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2007.

SARLO, Beatriz. Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva; tradução Rosa Freire d’Aguilar. – São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

TODOROV, Tzvetan. Los abusos de la memoria; traducción Miguel Salazar – Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2000.



A FORMAÇÃO DA CONSCIENTIZAÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL

Jessica Caroline de Oliveira

Este texto tem por objetivo discutir sobre a importância da História Local enquanto ferramenta de formação da consciência histórica em relação ao ensino de história nos anos finais do ensino fundamental, tomando como eixo de reflexão, as aulas ministradas no Núcleo Educacional João Fernando Sobral, localizado em Porto União – Santa Catarina. Nesta acepção, esta narrativa parte da premissa de que, muitas vezes, o ensino de história acaba se limitando à sala de aula, o que acaba gerando certo desconforto por parte do alunado, afinal, se sentem dissociados dos conteúdos ministrados, inclusive, questionando a validade desta disciplina no currículo escolar. Além disso, quando se trata de elementos que fazem parte do seu contexto e, por assim dizer, da sua história local, tais discussões são deixadas de lado ou pouco discutidas, oportunizando assim, a ausência de conhecimento de processos históricos próximos. Face a estas colocações, pretende-se delinear as perspectivas teóricas vinculadas à História Local e suas contribuições na formação do conhecimento crítico, ou seja, da consciência histórica estudantil a fim de tornar a aprendizagem próxima, capaz de permitir a interpretação, orientação e sentido prático para a formação de saberes históricos.

Não é novidade que o ensino de história passou por processos de (re)significações acerca de seus métodos, objetos e conteúdos a serem ministrados. Diante disso, grandes heróis, marcos históricos ou uma história limitada na memorização de datas e nomes não cabe mais ao dia a dia em sala de aula. Não raro se questiona qual o valor da história ou por que é preciso estudar esse ou aquele contexto histórico, revelando um sistema de ensino pautado na dissociação discente frente à História, seja esta local, regional ou mesmo nacional. Articulando com o que ensina Freire (1994), a disciplina de história, ou a ciência História, permite uma leitura de mundo, e para tal, é preciso sair das muralhas do ambiente escolar e ir à fonte, à história e, portanto, aos lugares de memória para conhecer o seu passado e como a sua história (particular) dialoga com este espaço. Neste sentido, no tocante a Porto União, pode-se relacionar estas premissas educacionais ao ensino de história local, pois está intimamente associada a um lugar de memória comum, um espaço que as pessoas podem partilhar enquanto referência ao seu passado e história.

É neste sentido que a “história local” revela enquanto um método capaz de gestar um novo sentido e um novo significado para o processo de aprendizagem, pois se constrói a partir de espaços que se preservam, se transformam e se adaptam às dinâmicas da sociedade que o criou. Legando a ele sentimentos, memórias e experiências coletivas e particulares que tornam um lugar comumem um espaço de histórias (com)partilhadas, que se intersectam umas com as outras. Diante disso, pensar o contexto local permite criar relações entre fatos mais abrangentes por meio de vieses e percepções locais e individuais, criando um sistema de valores que se ligam nas teias do coletivo e do mais amplo. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009). Logo, o diálogo entre o próximo e o mais distante revela que ambos pertencem a um universo comum. Por isso, a história local se apresenta como um dos caminhos para evidenciar não só a história em si, mas educar o olhar, a percepção e a valorização dos elementos que compõe este ‘local’, entre eles, o patrimônio cultural e os “lugares de memória”.

Nora (1993), por sua vez, argumenta que os lugares de memória são lugares de lembrança sobre o passado, os quais produzem a sensação de verdade e autenticidade a certos acontecimentos do passado. Além disso, precisam de identificação do sujeito que o visita no presente para produzir sentido, isto é, se for dissociado da realidade e do processo de aprendizagem de quem o observa, não será um lugar de memória, e sim, um lugar qualquer. Deste modo, é fundamental que a escola, o discente, ou mesmo a família, realizem visitas, passeios e contação da sua trajetória histórica e da história que se sente pertencido, para assim, na soma dos saberes apreendidos por uma criança, ela construa a sua consciência histórica a partir de um sentimento de reconhecimento e pertencimento a um dado lugar de memória. Pensando nas considerações de Pollak (1992) acerca deste tema, pode-se refletir que estes lugares de memória servem como matéria prima para a construção da própria história, podendo ser um museu, arquivo, cemitério, coleções, monumentos ou marcos testemunhai. Noutras palavras, são resquícios do passado e utilizando-se destes locais, reavivamos a memória, ou a construímos, a fim de perpetuar a memória individual e coletiva.

“Os lugares da memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. É a desritualização de nosso mundo que faz aparecer a noção. O que secreta, veste, estabelece, constrói, decreta, mantém pelo artifício e pela vontade uma coletividade fundamentalmente envolvida em sua transformação e sua renovação.

(...) os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais". (NORA, 1993, p. 12-13)

Nas palavras do autor, estes espaços são importantes porque não existem memórias espontâneas, sendo assim, precisamos de algo para iniciar a reflexão e o sentimento de pertencimento à história local. Para Nora (1993), os lugares de memória servem como meio de interpretação de contextos e geração de sentido histórico para a orientação no tempo, isto é, as mudanças, permanências e transformações. Ainda que o primeiro contato não gere o significado esperado, fazendo uso da problematização, somos capazes de perceber os lugares de memória como essenciais para que o nosso passado não seja apagado, se tornando comum.

Partindo destes pressupostos, a memória aqui é pensada a partir do que descreve Le Goff (1996), quando afirma que a memória é um elemento essencial da identidade, seja ela individual ou coletiva, sendo um instrumento de conquista e poder, daí as tensões entre o que se quer recordar ou oficializar enquanto história de um lugar ou sujeito.

Pensando na escolha de um lugar de memória para estimular a geração de sentido, interpretação e orientação, bem como, o sentimento de pertencimento, entende-se que o museu, por exemplo, mais do que um lugar de memória, é um espaço de memória coletiva, pois os objetos em exposição expressam valores, sensações e sentimentos do período em que foram construídos, utilizados e substituídos na vida das pessoas. O lugar de memória, neste sentido, não é um depósito de objetos antigos, mas sim, um lugar onde há a presentificação da memória, trazendo para a experiência viva o sentimento de pertencimento no presente.

Essa memória coletiva, no tocante ao que diz Halbwachs (1990), diz respeito as lembranças que são constituídas no interior de um grupo, para tanto, a memória individual existe a partir de uma memória coletiva. Noutras palavras, precisamos da memória de outras pessoas para confirmar e legitimar as nossas próprias lembranças. Logo, é possível considerar que as pessoas não estão sós com suas lembranças, pois compartilham e se interligam a quadros sociais que vivenciam em grupo. Estes quadros sociais, para Candau (2009), são objetos sócio-transmissores, isto é, todas as coisas que compõem o

mundo, como objetos tangíveis ou intangíveis considerados enquanto patrimoniais e resguardados em um lugar de memória.

Entende-se então, que este lugar de memória pode ser entendido como um oásis cultural, além de nos colocar frente a diversos questionamentos, como a origem e desenvolvimento da cidade e do seu legado cultural. O contato direto com o legado cultural e histórico presente nos lugares de memória, colocam em pauta questionamento frente a origem e desenvolvimento da cidade, podendo-se dizer então, que o patrimônio cultural se torna uma peça importante enquanto fonte documental que conta sobre o passado. Este saber, quando pensado a partir do que fala Rüsen (2007), se caracteriza enquanto a soma dos saberes aprendidos, seja em casa, nas mídias e, sobretudo, na escola. Mais do que um mero conhecimento, a consciência histórica oportuniza a interpretação, orientação e experiência na vida prática. Logo, quando se faz uso de processos didáticos que dialogam com a realidade discente, os três elementos formados pela consciência histórica permitem que os conteúdos ministrados façam sentido, resultando na produção de saber. Mas, de forma podemos articular questões de modo a fomentar o sentimento de pertencimento à história partindo da realidade próxima ao alunado?

Se tomarmos como ponto de partida que a história é inerente ao ser humano e fundamental para a formação da sua consciência histórica, podemos recorrer a Freire (1991), quando ele afirma que o ensino deve oportunizar uma leitura do mundo e esta premissa pode ser alcançada a partir do viés da História Local, visto que, é mais próxima da realidade discente. A primeira questão que se impõe sobre a História Local é o conhecimento acerca do que vai ser ensinado e problematizado, isto é, se faz necessário que quem vai ministrar a temática tenha uma formação para tal, seja das origens e desenvolvimento da sociedade local, dos bens materiais e imateriais. O que nem sempre ocorre, legando à História Local ao esquecimento e, por assim dizer, uma má formação da consciência histórica, pouco estímulo sobre a disciplina de história, falta de identificação, pertencimento e identidade local.

É evidente que no Brasil, durante um longo período, se privilegiou o estudo da macro-história, enfatizando grandes heróis e marcos históricos limitados à causas e consequências, como também, buscando criar vínculos com a história eurocêntrica. Isto é, estudávamos no Brasil os grandes fatos históricos da Europa, deixando de lado a nossa história local, nossas origens ameríndias e a herança cultural dos grupos subalternos. Não é à toa que Freire

(1991) afirma que o Brasil foi inventado de cima para baixo, sendo nosso dever reverter e recriar essa invenção a partir das culturas locais, como as danças, lendas, mitos, culinária, construções e demais experiências, fazendo uso do patrimônio local, material ou imaterial, como elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem, podendo-se dizer, da identidade, memória e história do alunado.

No tocante a Porto União, município de Santa Catarina, os Parâmetros Curriculares Nacionais são a base para pensar o ensino de História e neste documento se orienta que a história local seja o ponto de partida da aprendizagem histórica, afinal, permite uma abordagem dos contextos mais próximos em que se insere o corpo docente, discente e o meio, como bem coloca Caime (2010). Para tanto, a partir da história local, o alunado apropria a sua realidade que é singular e específica em relação as demais, passando a conhecer e valorizar as experiências de sua comunidade. (BARBOSA, 2015).

Sendo assim, história local surge como uma possibilidade para abordar temas próximos, realidades vivenciadas e conhecidas pelo corpo discente, seja no tempo ou espaço, o que contribui para a formação da sua consciência histórica, como também, o entendimento de que a sua realidade específica e singular tem relação ao objetivo ou lugar de memória estudado.

A partir disso, o sentimento de pertencimento do indivíduo para com a sua comunidade passa a compor a identidade cultural do próprio sujeito. Partindo destas premissas, Caimi (2010) discorre que uma das potencialidades do ensino de história local é justamente dar evidência às fontes, temas e sujeitos que nem sempre estão inseridos dentro dessa perspectiva macro da história, o que permite sinalizar para a diversidade de identidade que compõe a sociedade brasileira. Essa possibilidade de ensino e pesquisa fomenta a noção de que existe uma diferenciação dos modos de viver no presente e em outros tempos.

Bem, falamos do ensino, da história local, da importância do diálogo entre estes dois pressupostos, mas, o que podemos tomar como fonte para este estudo? Sendo assim, a fonte aqui é pensada enquanto os vestígios deixados pelo patrimônio cultural material, como os lugares de memória, ou patrimônio cultural imaterial, tal como o folclore. Para Cainelli e Schmitd (2009), o estudo do patrimônio cultural oportuniza a melhor apropriação do conhecimento por parte do estudante, inserindo-o nas mudanças e permanências da

sua realidade local, construção de uma história plural, dando vozes aos sujeitos silenciados e desconsiderados na perspectiva da macro-história. Nesta acepção, quando falamos em um ensino vinculado com o legado patrimonial, fomentamos uma alfabetização cultural, como bem descreve Horta (1999), em que o sujeito se torna capaz de fazer uma leitura do mundo que o rodeia e se insere na trajetória histórica do lugar onde está inserido, dialogando, deste modo, com as colocações de Freire (1991) anteriormente delineadas.

Face a estas colocações, Freire (1991) ao afirmar que a História do Brasil foi inventada de cima para baixo, percebe-se que isso também se refere a história local, ou lugares de história, por vezes, selecionados pelos detentores do saber e da história local, quando tal história é escrita e ensinada a partir da chegada de imigrantes, ou os símbolos dispostos pela cidade fazem referência a uma perspectiva eurocêntrica, elitista e branca, relegando ao esquecimento os elementos que não dizem respeito a essa seleção. Logo, quando Freire (1991) destaca que é preciso reinventar essa história, percebe-se a possibilidade de integrar novos sujeitos, lugares de memória e, deste modo, inserir o comum e o que é mais próximo da realidade discente.

É evidente que essa mudança na perspectiva de história é fruto de tensões e ressignificações da própria conceituação de história, a qual vem se renovando há anos. História local, neste sentido, surge como uma possibilidade de abordar temas próximos, com realidades vivenciadas e conhecidas pelo corpo discente, seja no tempo ou espaço, o que contribui para a formação da sua consciência histórica, como também, o entendimento de que a sua realidade específica e singular tem relação ao conteúdo estudado. A partir disso, o sentimento de pertencimento do indivíduo para com a sua comunidade passa a compor a identidade cultural do próprio sujeito.

Articulando com o que propõe Cainelli e Schmitd (2009), o ensino de história a partir do uso e contato com evidências da história local e, por assim dizer, do patrimônio histórico, insere o alunado na história da comunidade, fomentando a percepção das continuidades, transformações e diferenças operacionalizadas neste espaço por meio da ação humana no tempo. O patrimônio, nesta acepção, se caracteriza enquanto uma educação pautada na ideia de educação cultural, em que o sujeito faz a leitura do mundo que o cerca e da trajetória histórico-cultural em que está inserido, resultando assim, no reconhecimento, respeito e identificação com a cultura e história que o/a cerca.

Ressaltando assim, a importância de sujeitos comuns para a formação da cidade e, a partir disso, possibilitar o desenvolvimento de uma identidade entre o sujeito com o lugar de memória, o que só é possível quando se tem a oportunidade de levar as crianças ou sujeitos até o local, para sentirem o ambiente, a paisagem, o momento e, deste modo, significar, interpretar e orientar a sua história com a história local.

Referências

Jessica Caroline de Oliveira possui graduação em História pela Universidade Estadual do Paraná, campus União da Vitória; Pós-Graduada em História e Cultura Afro-brasileira pela Universidade Cândido Mendes; é mestranda em História, Cultura e Identidades pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

BARBOSA, Maria Doralice Nepomuceno; PINA, Max Lanio Martins. Descoberto da Piedade: lugar de memória, lugar de história. In: Anais do V Congresso Acadêmico Científico, I Fórum Regional de Pesquisa e I Mostra de Extensão. Universidade Estadual de Goiás, Campus Porangatu, 2015.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação. Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARROS, José D'Assunção. O campo da história: especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: Oliveira, Margarida Maria Dias de. (Coord.). História: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CAINELLI, Marlene; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2009.

CANDAU, Joël. Memória e Identidade: do indivíduo às retóricas holistas. Memória e Identidade. Tradução Maria Leticia Ferreira, 1ªed., São Paulo: Contexto, 2012. p. 21-57

FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 25ª ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Col. Polêmicas do nosso tempo, vol. 4).

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1999.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução de Bernado Leitão. (et. al.). Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História, n. 10, dez. 1993.

PARANÁ. Diretrizes curriculares da educação básica: história. Curitiba, 2008.

PELEGRINI, Sandra; FUNARI, Pedro Paulo. O que é patrimônio cultural imaterial. São Paulo: Brasiliense, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos, 5 (10). Rio de Janeiro, 1992.

RÜSEN, Jörn. História viva: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UNB, 2007.

DISCUTINDO EDUCAÇÃO A PARTIR DO ENSINO DE HISTÓRIA E A CULTURA HISTÓRICA

**José Cunha Lima
Janete Cunha Lima**

Introdução

Partindo do princípio que o conceito de cultura é algo polissêmico e variante durante o tempo, haja vista que, “a palavra ‘cultura’ [...] [vem sendo utilizada] em diferentes campos semânticos em substituição a outros termos como ‘mentalidade’, ‘espírito’, ‘tradição’ e ‘ideologia’ (CUCHE, 2002, p. 203)”. Então, tal distinção semântica se deve ao próprio desenvolvimento histórico do termo. Nessa esteira, para Jörn Rüsen (2001) a cultura pode ser entendida como um processo integral de vida, de caráter social, que precisa ser compreendido numa perspectiva relacional, com ênfase na interdependência entre todos os aspectos da realidade social e na devida dinâmica da mudança social ao longo dos tempos.

Assim, a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser apreendida no e a partir de processos relacionais. A perspectiva conceitual que referencia a obra de Jörn Rüsen incorpora a cultura num resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. (OLIVEIRA e MARIANO, 2014).

“Nesse sentido, entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de um determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade. Assim, pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se aos artefatos, idéias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se também a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como a cultura histórica e a cultura escolar”. (OLIVEIRA e MARIANO, 2014, p. 41).

Sendo que o Ensino de História e os Saberes Históricos, por outro lado, permitiram que se pensasse o fazer histórico e sua transmissão a partir de interfaces as mais variadas, tanto no que diz respeito ao seu ensino como também à sua reprodução. (OLIVEIRA e MARIANO,

2014, p. 7-8). Daí, parte o interesse em discutir, no presente estudo, as influências desses assuntos na educação.

Discutindo Educação

O processo de ensino-aprendizagem que é utilizado quer seja na educação de base ou no ensino superior desempenha fundamental importância, visto que existe um constante processo de transformação e de inovação tecnológica no mundo contemporâneo, o qual impacta no cenário educacional e no ambiente profissional, e leva a mudanças no desenvolvimento humano e social.

Segundo Marchiori et al. (2011) desde a segunda metade do século passado a sociedade vem presenciando uma renovação tecnológica, que leva a transformações no "funcionamento da sociedade como um todo". Essa renovação tecnológica, que liga o mundo todo a todo o mundo, propicia um aumento no fluxo de comunicação e vem mudando continuamente as relações sociais e culturais (CASTRO, 2006).

Ademais, Souza (2006) diz que além de ter uma tecnologia educacional, esta deve estar contextualizada com o ambiente escolar e com a disciplina a ser ministrada – o que gera um ambiente mais propício para contribuir de maneira positiva com a educação. Mas, atualmente, ainda ocorre um anacronismo na implementação dessas novas tecnologias de comunicação e informação voltadas para o processo de ensino-aprendizagem, em especial nas instituições de ensino na América Latina a nível fundamental e médio, fato mais perceptível nas instituições da rede pública de ensino. (SOUZA, 2006).

Esse anacronismo pode ocorrer: devido à falta de comunicação ou demora no compartilhamento de experiências entre as instituições educacionais, sejam estas positivas ou negativas, o que pode estar apoiado pela ausência de consciência do poder de mudança e melhoramento na educação que essas novas metodologias ou ferramentas podem trazer; ou ainda, pela falta de interesse do uso dessas novas tecnologias que ocorre nas instituições que as têm disponíveis. Quando trata-se de instituições públicas de ensino de níveis fundamental e médio, tem-se também envolto "questões sociais e políticas" que podem atrasar ou excluir tais ambientes, levando a um visível atraso do desenvolvimento educacional e social daqueles que dependem única e exclusivamente dessas instituições públicas (SOUZA, 2006).

As investigações e reflexões que têm ocorrido no âmbito do domínio teórico da Educação Histórica circunscrevem-se nas questões relacionadas aos estudos da consciência histórica como objeto e objetivo da didática da História, tendo como foco principal a aprendizagem histórica. Nesse sentido, a consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a autoexplicação da História como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria, ou seja, a consciência histórica pode ser descrita como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, de significado inquestionavelmente prático para a vida. (OLIVEIRA e MARIANO, 2014, p. 40).

Da consciência histórica há apenas um pequeno passo para a cultura histórica. Se examina-se o papel que tem a consciência histórica na vida de uma sociedade, aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica que afeta e influi em quase todas as áreas da práxis da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida como uma articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade. (RÜSEN, 2001).

Segundo Ribeiro e Nascimento (2011) as transformações ocorridas no perfil da sociedade têm provocado reflexões sobre a necessidade de mudanças na prática pedagógica no ensino superior, o que pode levar ao surgimento de novas tecnologias de comunicação e informação voltadas para o ensino que tem como foco facilitar a aprendizagem do aluno, e sua aplicação na “formação profissional ética, competente e significativa”. Sendo assim, nos últimos tempos tem havido uma mudança no perfil social da população e, conseqüentemente, no perfil do aluno, ao passo que eles ingressam na universidade com “conhecimento de mundo” consolidado, acerca dos assuntos considerados interessantes por eles.

A seguir passa-se a discorrer sobre as mudanças ocorridas no processo ensino-aprendizagem nos últimos tempos.

Mudanças na postura educacional

Para Masseto (2003) no processo ensino-aprendizagem deve haver uma parceria entre as partes, onde o professor e o aluno consigam transformar a aula em um encontro entre eles, e que neste ocorra à aprendizagem. E Bastos et al. (2011, apud MASSETO, 2002), falam que o professor de ensino superior deve conter três importantes competências: (1) o domínio do conhecimento e sua constante atualização, através de contínuas reciclagens; (2) o domínio do processo ensino-aprendizagem e os fatores que afetam a qualidade

do mesmo; e (3) o domínio do processo sociopolítico, tendo consciência de que a educação está intimamente ligada a vida em sociedade e ao processo social.

Para Ribeiro e Nascimento (2011) o processo de ensino-aprendizagem passa por mudanças importantes, e deixa de possuir uma metodologia meramente ligada à transmissão de informações e experiências, e passa a ter um olhar mais atento para o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, além de atribuir uma ligação entre o conteúdo teórico e a atividade profissional futura dos alunos, fato este que facilita a consolidação do conhecimento adquirido em sala de aula. Mas para tal o docente deve apresentar interesse em aperfeiçoar-se, e desta forma melhorar a aula de maneira a potencializar a transmissão do conhecimento para o discente. Segundo Mezzari (2011) o desafio das universidades é possuir um processo de ensino-aprendizagem de qualidade que possa formar profissionais “que atuem de forma qualificada sobre as necessidades do ser humano”.

Para isso, Rüsen (2001) discute que a cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra-escolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental.

Segundo Souza (2006) o ambiente educacional apresenta-se como um “campo fértil” para a inserção de novas metodologias de ensino com o intuito de potencializar a transmissão do conhecimento por parte dos docentes, e aquisição deste por parte dos alunos. Diante das novas exigências profissionais e, por conseguinte educacionais, as universidades são forçadas a se atualizar, – sendo parte principal dessa atualização os docentes, que devem não só melhorar a didática em sala de aula, mas eles também devem saber utilizar as novas tecnologias de comunicação e informação voltadas para o ensino – potencializando o seu processo de ensino-aprendizagem.

Aprendizagem Significativa versus Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)

De acordo com Martins (2002): “Com o objetivo de atualizar conhecimentos, de qualificar pessoas para o trabalho, de facilitar o domínio de algumas habilidades, de ensinar a lidar com as novas tecnologias, vêm se desenvolvendo modelos de educação e estratégias metodológicas destinadas a facilitar o processo de

aprendizagem com o máximo de sofisticação e com o mínimo de esforço do aprendiz”.

A Teoria da Aprendizagem Significativa foi elaborada por David Paul Ausubel, na década de 1970, e fala sobre a forma como uma informação é mais facilmente armazenada, caso ela seja adicionada a uma estrutura cognitiva previamente consolidada pela aquisição de conhecimentos relevantes anteriores (YAMAZAKI, 2008).

Para Martins (2002) “Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma estratégia didático-pedagógica centrada no aluno”, onde um problema é utilizado como ferramentas de ensino, sendo transformado em estímulo à obtenção de conhecimentos e compreensão de conceitos. Na ABP o professor tem por objetivo proporcionar ao aluno o “aprender a aprender”, através da elaboração de atividades ou materiais que auxiliem o aluno no processo de aprendizagem (MEZZARI, 2011).

Segundo Moreira (2006) estes conhecimentos relevantes preexistentes vão servir de alicerce para a organização das novas informações adquiridas durante a aula. A estrutura cognitiva está constantemente se reestruturando durante a aprendizagem significativa, sendo o processo de aprendizagem dinâmico, e o conhecimento construído e renovado a cada etapa. Deste modo é preciso lançar mão de uma aprendizagem significativa em relação aos alunos, levando-se em consideração que os estudantes estão cada vez mais trazendo conhecimentos prévios e que, por sua vez, os associam aos conhecimentos apresentados pelos professores, agregando-se, e gerando novos conhecimentos.

Assim, para que uma estratégia metodológica seja considerada eficaz ela tem que cumprir seu objetivo de maneira que, apresente uma maior obtenção do melhor resultado, – que neste caso é representado pela aprendizagem por parte do aluno – tudo isso, através de um “mínimo de esforço do aprendiz”. Avaliando-se, assim, o custo benefício que pode ocorrer entre o uso de uma nova estratégia metodológica *versus* o interesse ou a necessidade do aluno poder aprender através dela.

A relação entre a cultura histórica e o ensino de história traz consequências para além da dimensão cognitiva, pois aponta questões decisivas em relação às dimensões políticas, as quais são cruciais no processo de seleção e escolhas, canônicas ou não (OLIVEIRA e MARIANO, 2014, p. 53).

A expansão das investigações na área da Educação Histórica tem demandado, cada vez mais, o aprofundamento das relações entre os processos de aprendizagem e, principalmente, a análise da dimensão cognitiva da cultura histórica na sociedade contemporânea. (OLIVEIRA e MARIANO, 2014, p. 59).

Educação e Cultura Histórica

A cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. E a cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra escolar, do ócio e de outros procedimentos da memória histórica pública. (RÜSEN, 2001).

É por esse pressuposto que se pode afirmar que a cultura histórica é a própria memória histórica, exercida na e pela consciência histórica, a qual dá ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, ao mesmo tempo em que lhe oferece uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo. (OLIVEIRA e MARIANO, 2014, p. 40).

A partir das funções da cultura histórica em determinadas sociedades, apresenta suas três dimensões principais: a dimensão estética, a política e a cognitiva. Na dimensão estética da cultura histórica, as rememorações históricas se apresentam, sobretudo, sob a forma de criações artísticas, como as novelas e dramas históricos. Não se trata de encontrar o histórico no estético, mas a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica. (OLIVEIRA e MARIANO, 2014, p. 43).

A dimensão política da cultura histórica no princípio de que, qualquer forma de dominação necessita da adesão e/ou consentimento dos dominados e a memória histórica têm um papel importante nesse processo, particularmente devido à necessidade de legitimação para o consentimento. É a dimensão política da cultura histórica que cimenta o domínio político mentalmente, já que o marca nas construções de sentido da consciência histórica que servem para a orientação cultural na vida prática atual. Esse entrelaçamento se estende até as profundezas da identidade histórica. A construção da identidade se realiza geralmente em meio ao poder e da dominação, e isso tanto na intimidade dos sujeitos individuais como na relação entre eles. (RÜSEN, 2001, p.18)

Finalmente, a dimensão cognitiva da cultura histórica se realiza, principalmente, por meio da ciência histórica e de seus processos de

regulação metodológica das atividades da consciência histórica, ou seja, trata-se do princípio de coerência do conteúdo, que se refere à fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas utilizadas para a sua interpretação (OLIVEIRA e MARIANO, 2014, p. 43).

As considerações acima remetem para a possibilidade de se identificar determinados elementos da cultura escolar, como os manuais didáticos, que se inserem, de forma particularmente interessante, na dinâmica de produção da cultura histórica de cada sociedade, em diferentes momentos históricos.

Pode-se afirmar que os manuais didáticos têm sido, como afirma Rüsen (2001, p. 112) “um dos mais importantes canais para o transporte da pesquisa histórica sobre a cultura histórica de uma sociedade”. Em suas considerações sobre “o livro didático ideal”, esse autor enfatiza a importância de, não somente envidar esforços no sentido de projetos de avaliação e análises sistemáticas desses manuais, mas, e principalmente, desenvolver pesquisas sobre como eles são utilizados pelos professores e apropriados pelos alunos.

Essa é uma das dinâmicas da didática da história que pode ser identificada como um dos processos que põem em causa a relação entre elementos da cultura escolar (no caso específico os manuais didáticos de história), e a cultura da escola, isto é, as práticas e vivências próprias do universo escolar. Outro exemplo analisado por Rüsen, relativo aos processos de aprendizagem em museus, também mostra essa relação entre a cultura histórica, a cultura escolar e a cultura da escola. (OLIVEIRA e MARIANO, 2014, p. 43 - 44).

Considerações Finais

Numa perspectiva crítica em relação à história cultural, predominante na historiografia contemporânea, a expressão cultura histórica procura inventariar a articulação entre o processo histórico e a produção, transmissão e recepção do conhecimento histórico. (FLORES, 2007, p. 84).

Com efeito, a opção por cultura histórica busca traduzir o circuito da qualificação profissional necessária à operação histórica: a formação teórico-metodológica, a análise das experiências históricas e culturais e as formas de recepção dos conhecimentos produzidos. A relevância que tais processos têm tido no tempo presente, na construção de uma cultura política aplicada à cidadania e à democracia e, particularmente, na renovação do ensino de história na educação básica e no ensino superior, possibilita um aprofundamento no campo da história e da cultura histórica. (FLORES, 2007, p. 85).

RÜSEN (2001, p. 121) definiu como “cultura histórica”, o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática. Essa expressão quer deixar claro que o especificamente histórico possui um lugar próprio e peculiar no quadro cultural de orientação da vida humana prática. A cultura histórica nada mais é de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana.

Portanto, cultura histórica seria também uma forma de consciência histórica humana não científica, que serviria de orientação para vida prática e educacional de todos.

Referências

José Cunha Lima é professor de História do Ensino Fundamental no município de Araruna – PB, e mestrando do Programa de Pós Graduação em História da UFPB.

Janete Cunha Lima é Mestre em Biologia Parasitária pelo Programa de Pós Graduação em Biologia Parasitária da UFRN.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt *et al.* Formar Docentes: em que Medida a Pós-Graduação Cumpre esta Missão? Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, 2011.

CASTRO, Regina C. Figueiredo. Impacto da Internet no fluxo da comunicação científica em saúde. Revista Saúde Pública, v. 40, n. Esp, p. 57-63, 2006.

CUCHE, Denys. O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

FLORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos: História e Cultura Histórica. In: Saeculum –Revista de História, ano 13, nº. 16. João Pessoa: UFPB, jan./jun. 2007, p. 83-102.

MARCHIORI, Luciana L. de Moras; MELO, Juliana Jandre; MELO, Wilma Jandre. Avaliação docente em relação às novas tecnologias para a didática e a atenção no ensino superior. Avaliação, Campinas, v. 16, n. 2, p. 433-443, 2011.

MARTINS, Janae Gonçalves. Aprendizagem Baseada em Problemas Aplicada a Ambiente Virtual de Aprendizagem. 2002. 219 p. Tese

(Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). Docência na universidade. 4 ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus editorial, 2003. Disponível em <http://books.google.com.br/books?id=MFiOfvLFO5YC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Marcos+Tarciso+Masetto%22&hl=pt-BR&sa=X&ei=aL6WUO6JO--20QGiIDYCg&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>
Acesso em: 27/10/2012.

MEZZARI, Adelina. O Uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como Reforço ao Ensino Presencial Utilizando o Ambiente de Aprendizagem Moodle. Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v. 53, n. 1, p. 114-121, 2011.

MOREIRA, Marcos Antônio. Aprendizagem Significativa: da visão clássica à visão crítica. In: Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 5., 2006, Madrid. Conferência de encerramento. Porto Alegre, 2006.

OLIVEIRA, Carla Mary S. e MARIANO, Serioja Rodrigues C. (orgs.). Cultura História e Ensino de História. João Pessoa: UFPB, 2014.

RANGEL, Mary. Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

RIBEIRO, Kleber Ávila; NASCIMENTO, Deise Cristiane do. Competência Pedagógica na Sociedade do Conhecimento: uma nova realidade para a prática da docência universitária. Ciências Contemporâneas Aplicadas, v. 1, n. 1, p. 118-130, 2011.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: Teoria da História: Fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

SOUZA, Renato Rocha. Algumas considerações sobre as abordagens construtivistas para a utilização de tecnologias na educação. Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 40-52, 2006.

YAMAZAKI, Sérgio Choiti. Teoria da Aprendizagem Significativa. Material preparado para disciplina de estágio supervisionado em ensino de física I, 2008. Disponível em



<http://www.famema.br/semanadeplanejamento/referenciais_teoricos_ausube.pdf>
11/11/2012.

Acesso em:

HISTÓRIA ORAL: CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE HISTÓRIA

Leanderson Cristiano Voznei

No início do século XX a historiografia assistiu ao ruir do império positivista no que tange às formas de pensar e de se organizar socialmente, passando a apresentar modificações nesse cenário. Até então, os métodos de reflexão se concentravam numa historiografia elitista com excessivo destaque a fatos e datas, em detrimento da análise de suas conjunturas ou dos próprios sujeitos da história.

“Desde os tempos de Heródoto e Tucídides, a história tem sido escrita sob uma variada forma de gêneros: crônica monástica, memória política, tratados de antiquários, e assim por diante. A forma dominante, porém, tem sido a narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis.” (BURKE, 1991, p. 12).

Fruto desse descontentamento por parte de alguns historiadores, surge na França em 1929 a revista ‘Annales d’Histoire Économique et Sociale’ criada por Lucien Febvre e Marc Bloch “tendo por modelo os Annales de Géographie de Vidal de la Blache, a revista foi planejada, desde o seu início, para ser algo mais do que uma outra revista histórica.” (BURKE, 1991, p. 26).

A revista passou a aceitar novos pensadores, dando espaço para novas formas de pensar antigos problemas inerentes à sociedade. Se contrapondo a historiografia até então cunhada no meio tradicional e positivista. Passou a trilhar novas concepções metodológicas, sendo capaz de analisar situações ligadas às conjecturas históricas, de organização, bem como das estruturas e aspectos da vida humana. Esta mesma revista tornar-se-ia mais tarde um importante símbolo da nova corrente historiográfica conhecida como “Escola dos Annales”.

A ‘Annales d’Histoire Économique et Sociale’ procurava representatividade, principalmente na área da história social e no campo econômico. “Seria o porta-voz, melhor dizendo, o alto-falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história.” (BURKE, 1991, p. 26).

Surgia então, não a história oral propriamente dita, mas o embasamento para ela. Podemos compreender então, que a historiografia deu nesse momento, um importante passo nesse sentido, fomentando embasamentos para sua aplicabilidade. Assim,

com o espaço cedido às mais variadas formas de construção da história, a historiografia se aproximou e concedeu veracidade às fontes que anteriormente não possuíam esse valor, dado o seu grau de subjetividade.

Com isso, as fontes, bem como os sujeitos da história, passaram a ter valor na construção da história e não apenas na (re)construção de fatos. Contexto esse, que Silveira (2007, p. 41), também destaca como sendo, o sujeito da história deixando o anonimato e passando a validar suas próprias experiências. E com isso, ajudando na compreensão de como o “passado chega até o presente” e na escrita da história sem sacramentar certezas, mas ao contrário disso, “diminuindo o campo das dúvidas.”

História oral: a subjetividade como processo de construção do sujeito da história

É inegável que precisamos compreender e utilizar mais, algumas ferramentas que a historiografia nos coloca à disposição. Afinal, a história oral embora muito utilizada, só adquiriu fidedignidade há pouquíssimo tempo e mesmo assim, há um receio muito grande por parte de alguns historiadores em trabalhar com esse método. Tal fato é até mesmo compreensível, já que é normal que o “novo” cause estranheza ou desconforto para alguns. Porém, a desinformação só deixará de ser um desconforto, com a informação. Nesse aspecto, é vital, o surgimento de novas escritas que abordem o uso da oralidade e subjetividade, inclusive em sala de aula e que aproximem de algum modo, o sujeito, da história.

O que seria de fato a história sem a subjetividade? A história escrita que conhecemos, não seria fruto da memória humana, bem como da subjetividade de quem as escreveu?

Nesse sentido, é necessário compreendermos situações que envolvem memória e subjetividade, vejamos:

Rousso (1996, p. 94) destaca que memória pode ser entendida como uma presença do passado ou representação seletiva dele, inserida num contexto familiar, social, nacional. Ou seja, memória é fruto de uma experiência de vida (subjetividade), aliada às mais variadas formas de interação social. Sendo assim, “podemos, portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução em si” (POLLAK, 1992, p 204). HOLBWACHS (2003)

destaca que memória é a interação do sujeito no coletivo, essencial para a sociedade se organizar. A memória é a responsável pela reorganização do passado no presente, "ela prolonga o passado no presente" (BERGSON, 2006, p.247).

A memória é tão subjetiva quanto os fatores ou conceitos interpretativos que preenchem as fontes escritas. Assim, quando alguém relata um fato, o faz a partir de um lugar que ocupa dentro da história. Uma vez que a forma como essa pessoa compreende o espaço em que vive reflete na constituição do sujeito, sendo, portanto, nesse ponto que a história oral encontra um referencial para compreender e se utilizar da memória.

História oral: o que é?

É um método investigativo, utilizado há algum tempo, com sua gênese moderna calcada no advento da "Escola dos Annales". Foi com ela e através dela que esse método investigativo ganhou espaço e voz e assim, transferiu espaço e voz aos sujeitos da história, tirando-os do anonimato.

"[...] a história oral, mais do que corrigir ou complementar uma história tida como mais tradicional, permite-nos compreender o fazer histórico como algo em que o pesquisador se coloca como interlocutor interveniente, mais do que simplesmente acumulando informações sobre grupos ou categorias antes colocadas "fora da história". (DUARTE; LAVERDI, 2008, p. 172).

Alberti (2010, p. 156), relata que a prática de ouvir atores ou testemunhas de acontecimentos para melhor compreensão já acontece há muito tempo. Para a autora, historiadores da Antiguidade como Heródoto (485 - 425 a. C), Tucídides (460-395 a.C) e Políbio (203-120 a. C) se utilizaram desse procedimento para escrever sobre acontecimentos da sua época. Outros como William Thomas e Florian Znaniecki, pesquisadores poloneses, publicaram entre 1918 e 1920 (quase uma década antes do surgimento dos "Annales") uma obra em cinco volumes, intitulada 'The Polish Peasant in Europa in America' sobre as histórias de vida de imigrantes poloneses.

"Estavam afinados com as novas tendências de pesquisa empírica do departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, a conhecida Escola de Chicago, segundo a qual caberia ao pesquisador sair das bibliotecas e ir para o campo, no caso, a cidade, transformada em laboratório." (ALBERTI, 2010, p. 156).

Assim, podemos compreender que o uso da história oral não é um privilégio da modernidade, mas que a modernidade trouxe afirmação à oralidade e modificou o modo como vemos as outras formas de história. Um espaço de modificação, em que as práticas do passado e da modernidade, apresentam poucas distinções, principalmente na forma de condução da coleta de depoimentos e da análise das fontes orais. Em outras palavras: se aplica valor de documento à fonte oral (áudio) e não a transcrição (escrita).

"Fontes orais, são fontes orais. Os acadêmicos estão querendo admitir que o documento real é o teipe gravado; mas quase tudo fica para o trabalho das transcrições, e somente os transcritos são publicados. Ocasionalmente, teipes são realmente destruídos: um caso simbólico da destruição da palavra falada". (PORTELLI, 1997, p. 26).

Aplicar valor de documento às fontes orais (áudio) só se tornou possível, com a invenção do gravador a fita em 1948, e da criação da Columbia University Oral History Research Office, "programa de História oral da Universidade de Columbia fundado por Allan Nevis e Louis Starr em Nova York"(Alberti, 2010, 156). Esses mesmos fatos são considerados como o marco de "início da história oral moderna".

História oral: formas de organização

A história oral apresenta pelo menos três diferentes posturas:

* História oral como técnica:

"privilegiam as experiências com gravações, transcrições e conservação de entrevistas, e o aparato que as cerca, como os tipos de aparelhagem de som, formas de transcrição de fitas, modelos de organização de acervos, etc.". Essa orientação nega qualquer pretensão metodológica ou teórica "a chamada 'história oral' não passa de um conjunto de procedimentos técnicos para a utilização do gravador em pesquisas e para a posterior conservação das fitas". (ROGER, 1986 apud FERREIRA 2011, p. 169).

*História oral como disciplina:

"baseiam-se em argumentos complexos, por vezes contraditórios entre si. Todos, entretanto, parecem partir de uma ideia fundamental, a de que a história oral inaugurou técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos [...]". (MIKKA, 1988 apud FERREIRA 2011, p. 169).

* História oral como metodologia:

“Consideram a história oral como método de investigação e tem como pressuposto, defender a história oral como metodologia. Em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens [...]”. (FERREIRA 2011, p. 170).

Segundo Meihy (2002) há pelo menos três tipos principais de história oral, vejamos:

- * História oral de vida - Apresentam a trajetória existencial de uma ou mais pessoas;
- * História oral temática - Que possui e segue um tema central; e
- * A tradição oral - Em que o cerne é uma memória ou prática carregada por gerações.

História oral: como e quando trabalhar com ela

Silveira (2007, p. 41) destaca que o pesquisador/entrevistador deve compreender, que a oralidade, tal qual a história, também possui suas especificidades e deste modo não existe possibilidade de provar uma única e absoluta verdade a partir dela. Nesse sentido, é dever do pesquisador compreender que a história oral deve contribuir para a historiografia, ou seja, um historiador se utiliza desta metodologia quando não há no meio historiográfico, fontes escritas que contribuam para a pesquisa almejada, tal contribuição não será encontrada no meio oral, mas cocriada num exercício de respeito mútuo entre historiador e comunicador, através da entrevista.

“Trabalhar com História oral é, sobretudo, não querer uma história totalizante a partir dos depoimentos; tão pouco provar uma verdade absoluta. [...]É estar preparado para compreender que nem sempre o ato de recordar é uma ação saudável e positiva para o sujeito, pois pode trazer dores e sofrimentos.” (SILVEIRA, 2007, p. 41).

Para Portelli (2016, p. 09) o trabalho com a história oral só é possível com o conhecimento da metodologia e da correta distinção entre fonte oral (que se caracteriza, segundo o autor, por serem de formatos individuais, informais e dialógicos, sendo, portanto, o resultado do encontro entre o narrador e o historiador) e a tradição oral “composta por construtos verbais que são formalizados, transmitidos, compartilhados”.Desse modo, trabalhar com a oralidade é a possibilidade de explorar “áreas de experiência imprevistas”, sem esquecer-se da necessidade de fazer “o cruzamento das informações,

checando cada narrativa contra outras narrativas e outros tipos de fontes”. Buscando sempre a comprovação dos fatos narrados.

É necessário compreender que escrita e oralidade não são objetos que se opunham dicotomicamente, mas, que ao contrário disso, convergem para o mesmo fim, pois, “haverá sempre um traço de oralidade riscando a escritura e as falas sempre carregarão pedaços de textos.” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 30).

A história oral no cenário historiográfico brasileiro

No Brasil por sua vez a metodologia surge na década de 1970, com a criação pela Fundação Getúlio Vargas, do Programa de História Oral do Centro de pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

Porém, destaca Meihy (2002) que o desdobramento do golpe militar iniciado em 1964 pôs um freio no uso da história oral no Brasil ao proibir projetos ou experiências que gravassem opiniões ou depoimentos. Enquanto aqui e em outros países da América Latina sua prática era coibida, em outros locais do mundo “proliferavam projetos de história oral”.

Para Meihy (2002) fatores políticos e econômicos somados ao medo que as pessoas tinham de ceder depoimentos tornaram-se grandes barreiras para o prosseguimento da história oral durante o regime ditatorial. Somente em 1975 que se iniciam no CPDOC/FGV-RJ um programa pioneiro de história oral, passando a coletar depoimentos da elite política nacional e a disponibilizá-los em um acervo. Segundo Queiroz (1988), com a abertura, passou-se a usar a técnica, evitando assim que alguns fatos não fossem documentados e acabassem-se por se perder com o tempo.

Porém, foi somente a partir de 1990 que a técnica passou a ser mais utilizada, com a aceitação e utilização nas áreas de história e ciências sociais, bem como pela criação da Associação Brasileira de História Oral, em 1994 e em 1996 a criação da Associação Internacional de História Oral, que realiza congressos bianuais e também edita uma revista e um boletim.

Protocolos de História Oral

A entrevista caracteriza-se por ser a principal técnica da história oral, apesar de não haver uma receita de como o entrevistador deve se portar, há alguns passos ou dicas que podem ser aproveitadas:



1. Ter consciência de que não existe neutralidade do pesquisador desde a escolha pelo tipo de entrevista até qualquer outro instrumento de coleta de dados ou fontes. **2.** Respeitar os princípios éticos e de objetividade na pesquisa, lembrando que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões. Todas as conclusões são provisórias, pois podem ser aprofundadas e revistas por pesquisas posteriores. **3.** O pesquisador não deve se apropriar da entrevista somente como uma técnica de coleta de dados, mas como parte integrante da construção do objeto de estudo. **4.** A entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação. Dar preferência a perguntas mais abertas e a um roteiro flexível. **5.** Reservar um tempo relativamente longo para a realização da entrevista. **6.** Durante a entrevista, é válido ter um diário de campo onde possam ser feitas anotações das reações, posturas e impressões do entrevistado, dificuldades nas informações obtidas, o que provocaram suas lembranças, novidades nas informações ou conteúdo, informações obtidas em off, etc. **7.** Fazer uso de elementos que evoquem a memória do entrevistado como fotografias, recortes de periódicos e menção a fatos específicos podem facilitar o desenvolvimento do trabalho. **8.** Construir fichas que organizem e orientem as futuras fontes orais. Deve-se privilegiar dados como: nome do entrevistado, número da entrevista que vai representar dentro do universo da pesquisa, idade do entrevistado, endereço, local onde foi gravada a entrevista, nome do entrevistador, idade, profissão, religião, data das entrevistas realizadas com o informante, em que fitas (previamente numeradas) estarão gravadas as entrevistas, em que páginas da transcrição se encontrarão referências a determinados temas e se há alguma restrição ao acesso às informações. **9.** No início da entrevista, gravar informações como: nome do entrevistado, do(s) entrevistador(es), data, local e finalidade do trabalho. **10.** Providenciar um Termo de Consentimento Informado, onde fique bem claro ao entrevistado: a) finalidades da pesquisa; b) nome do informante e número do documento pessoal, como RG; c) se a divulgação da entrevista oferece riscos ou prejuízos à pessoa informante; d) permissão ou não para divulgar o nome do informante (caso não seja permitido, orienta-se que se produza uma declaração para esse fim no verso do termo, sendo assinado por ambas as partes (pesquisador e entrevistado), podendo o informante optar por um pseudônimo; e) cedência dos direitos de participação do entrevistado e seus depoimentos para a pesquisa em questão; f) abdicação dos direitos autorais do entrevistado e de seus descendentes; g) data e assinatura do termo pelo participante e pesquisador – torna-se importante, nesse item, anexar ao termo que

será assinado por ambas as partes, a transcrição da entrevista.” (SILVEIRA, 2007, p 39-40 – grifos meus).

Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos se faz necessário que o projeto de pesquisa esteja em acordo com a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Resolução essa que prevê os casos em que a pesquisa deve acontecer, exigências, métodos adequados e define parâmetros e padrões éticos para desenvolver a pesquisa. [Disponível em: (http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)]

Importante também, que o Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contemple quais procedimentos podem oferecer riscos (ou não) ao entrevistado, questões de liberação de uso de imagem, armazenamento das entrevistas e quem será o responsável pela pesquisa e pelo acervo, quando a pesquisa for concluída. Devemos imaginar que a pessoa que cedeu a entrevista gostará de saber o que será feito com sua entrevista quando a pesquisa for concluída.

Por fim, porém não menos importante: o projeto deve passar por um Comitê de Ética em Pesquisa, com fins a resguardar o entrevistador, bem como o entrevistado. Nesse momento são definidas situações que podem decidir pelo prosseguimento ou não da pesquisa.

Considerações finais

O trabalho com a oralidade requer atenção, comprometimento, sensibilidade e principalmente respeito. É preciso compreender que história oral não se faz sozinha, tampouco é possível apenas com a figura do historiador, mas, ao contrário disso, é fruto de um trabalho árduo e de respeito mútuo, em que a figura do depoente e do entrevistador possuem iguais valores e mesmo destaque.

O entrevistador deve mergulhar na história narrada, atentar aos roteiros, mas ser maleável quanto a eles, além de ter sensibilidade suficiente para compreender que a história oral busca dar espaço e voz aos sujeitos anônimos da história e assumir assim, sempre que possível, um papel de ouvinte e não ao contrário. Conforme já mencionado, o roteiro é essencial à pesquisa, porém, ele deve ser maleável e estar de acordo com as situações que o pesquisa/pesquisador encontrar na prática. Respeitar o depoente que não fala sem a provocação do pesquisador e saber ouvir o depoente que solta o verbo e não para mais de falar são vitais ao desenvolvimento de um projeto usando a oralidade.

Afinal, o que seria a história oral sem a arte da escuta?

Referências

Leanderson Cristiano Voznei é graduado em história pela Universidade Estadual do Paraná, Pós-graduando nas áreas de Educação Especial/Inclusiva e Educação no Campo pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Também é graduando em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Norte do Paraná.

ALBERTI, Verena. Fontes Orais. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes Orais. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

BERGSON, Henri. Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins e Fontes, 2006.

Burke, Peter. A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos *Annales* 1929-1989 / Peter Burke; tradução Nilo Odália. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

DUARTE, Geni Rosa. LAVERDI, Robson. MIGRAÇÕES E OUTROS DESLOCAMENTOS: PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO. 2008, p. 171-181.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: velhas questões, novos desafios. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org). Novos Domínios da História. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HOLBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

MEIHY, J.C.S.B. Manual de história oral. São Paulo: Loyola, 2002. 246p.

POLLAK, M. Memória e identidade social. Estudos Históricos: Teoria e História, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992.

PORTELLI. Alessandro. O que faz a história oral diferente. São Paulo, 1997, p. 26-27.

PORTELLI. Alessandro. Forma e significado na história oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. São Paulo, 1997, p.9.

PORTELLI, Alessandro. História oral como arte da escuta. São Paulo. 2016, Letra e voz, p. 09.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: Von Simon, Olga de Moraes (org.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988, p. 14-43.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: AMADO J. FERREIRA, M. de M. (Org). Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

**O JORNALISTA E O ENSINO SOBRE A DITADURA BRASILEIRA
DE 1964 – O “GUIA” DE LEANDRO NARLOCH**
Leonardo Paiva do Monte

Neste artigo, o interesse é entender como o jornalista Leandro Narloch trabalha com a didática e a linguagem ao apresentar o regime militar brasileiro de 1964 em seu livro “Guia politicamente incorreto da história do Brasil” (2009). Pretende-se não apenas apontar erros e acertos – fazer uma correção historiográfica – , mas perceber o funcionamento do texto. Buscarei entender como o “Guia” serve de instrumento de divulgação do conhecimento histórico, suprimindo os anseios e curiosidades de parte dos leitores interessados na história do Brasil.

Em 2009, o jornalista Leandro Narloch lançou o livro “Guia politicamente incorreto da história do Brasil”. Direcionado a um público não acadêmico, cada capítulo da obra contém diferentes momentos da história brasileira, desde o período colonial até o golpe civil-militar de 1964.

O jornalista é pretensioso sobre os objetivos de seu livro, quer mostrar os “erros das vítimas e dos heróis da bondade” e “só virtude dos considerados vilões”. No capítulo intitulado “Por uma história sem mocinhos”, o autor se propõe a “jogar tomates na historiografia politicamente correta” e ainda diz que não pretende elaborar “um falso estudo acadêmico”, mas “uma provocação” (NARLOCH, 2009, p. 06). Leandro Narloch afirma que quer provocar os “historiadores militantes” ou talvez seja uma estratégia de marketing para diferenciar seu trabalho do que é produzido por autores ou historiadores de esquerda sobre a ditadura.

Aliás, também pode-se considerar que a narrativa feita sobre o regime militar de 64 ainda é uma narrativa presente para muitas pessoas saudosas daqueles tempos, mas que se tornaram ideias “politicamente incorretas” de serem declaradas abertamente, já que a memória válida, nesse caso, é a memória dos derrotados – aqueles que sofreram perseguição e tortura.

Em 2009, o jornalista Leandro Narloch lançou o livro “Guia politicamente incorreto da história do Brasil”. Direcionado a um público não acadêmico, cada capítulo da obra contém diferentes momentos da história brasileira, desde o período colonial até o golpe civil-militar de 1964.

Jornalistas e a ditadura

Livros escritos por jornalistas acerca do regime militar brasileiro não são um fenômeno atual. Encontram-se autobiografias, biografias e notícias que tratam do período em que os militares estiveram no poder, seja cinquenta anos após o golpe e no calor do momento em 1964. Vários jornalistas escreveram sobre este, ainda, polêmico tema.

O historiador Carlos Fico fez uma análise crítica acerca das primeiras obras que se ocuparam da ditadura militar, publicações pensadas e lançadas enquanto o regime ainda era algo incerto, enquanto aquilo que é narrado nessas obras ainda estava acontecendo. Mas em função da escassez de documentos e também do próprio perfil da pesquisa histórica praticada no Brasil naquela época, os historiadores se mantiveram distantes quanto aos eventos relacionados ao golpe. Foram os jornalistas, cientistas políticos e sociólogos, os profissionais que escreveram as primeiras obras acerca do golpe civil-militar de 64.

“Se hoje, de fato, temos uma razoável literatura sobre o período, ela não se deveu, num primeiro momento, aos historiadores. O fenômeno explica-se não por um desinteresse dos historiadores, mas pelas dificuldades peculiares à chamada “história do tempo presente” e pela carência de fontes documentais. De fato, costumam ser cautelosos os historiadores ao se debruçarem sobre fenômenos contemporâneos ou recentes, diferentemente de jornalistas, cientistas políticos e sociólogos” (FICO, 2004, 20-21).

Fico trata do processo de construção de alguns desses primeiros trabalhos, levantando questões acerca da carência de documentação e ainda a falta de transparência sobre a investigação dos acontecimentos, ou seja, o como, quando e onde certas informações foram recolhidas para serem usadas na elaboração das obras. Aparentemente, os historiadores se sentem mais confiantes do trabalho que estão elaborando quando podem constatar o que afirmam através de documentos e outras “evidências”, não apenas do uso da imaginação ou de suposições. Carlos Fico usa o termo “romanceação” para se referir a algumas escritas por jornalistas:

“As leituras privilegiadoras da pequena política foram as primeiras que pudemos ter do golpe de 64 e estiveram estampadas nas páginas dos jornais e em livros. Poderia ter sido de outra forma? Como escapar à curiosidade sobre os detalhes que levaram ao golpe? Impossível. O problema é que alguns desses textos transformar-se-iam em relatos supostamente definitivos, admitidos acriticamente por

muitos, que o tomariam como verdades estabelecidas e os usariam como fonte para novos trabalhos. Vários diálogos entre partícipes do golpe de 64 foram reconstituídos por jornalistas, sem que se saiba como, e, ainda assim, admitidos como autênticos. Bem se sabe que, no relato jornalístico, tal romanceação agrega interesse à leitura. Mas, simplesmente, não se pode falar de pesquisa histórica sem crítica documental. Os trabalhos acadêmicos de maior peso sobre o golpe de 64 viriam mais tarde” (FICO, 2004, 27).

Algumas obras “romanceadas” são constituídas de memórias de ex-guerrilheiros, o que ajudou a criar e a cristalizar uma imagem da luta armada e de seus participantes. Obras que são comumente centradas na vida de seus autores, como “O que é isso companheiro”, de Fernando Gabeira (1996), lançado em 1979. Narrativa que possui um relato ácido, comovente, se transformou em um verdadeiro clássico brasileiro e ainda se tornou filme, dirigido por Bruno Barreto. Outro exemplo é “Os carbonários”, de Alfredo Serkis (1998), publicado em 1980 ou a obra de Frei Betto (1982), “Batismo de sangue”, entre outras. São autores que de maneiras diferentes, sentiram a força da repressão militar durante os anos de chumbo e se sentem na obrigação de relatar o que se passou (MARTINS FILHO, 2003), de tomarem para si o papel de vítima e construir um inimigo comum a toda sociedade, neste caso, os militares. Estas narrativas são corroboradas por estudos historiográficos e outras obras de jornalistas sobre a ditadura. Além disso, é interessante notar como estas obras se relacionam constantemente, o livro de um ex-guerrilheiro dá embasamento para o que um jornalista ou historiador escrevam e a obras destes por sua vez, confirmam o que o ex-guerrilheiro lembra e escreve.

Mais recentemente, outro jornalista que desenvolveu um trabalho sobre a ditadura militar foi Elio Gaspari (2002a, 2002b, 2003, 2004). Publicado em quatro volumes por uma das maiores e mais significativas editoras do Brasil – Companhia das Letras – no início dos anos 2000, é um exemplo importante do envolvimento recente de jornalistas no processo de construção da historiografia brasileira acerca do regime castrense. Sobre este trabalho, o historiador Carlos Fico realça o fato de Gaspari reunir informações importantes sobre o regime militar, mas, critica um “exclusivismo do ponto de vista, de algum modo induzido por suas fontes”. Fico faz um alerta para que ouçamos ambos os lados dessa história. Esse exclusivismo de versões será criticado por Leandro Narloch em seus capítulos sobre a ditadura, mas parece que o jornalista cai no outro extremo, quando só ouve a versão dos militares e de uma direita liberal e rechaça qualquer atuação da esquerda durante os anos do regime.

Muitas destas obras assumiram um caráter canônico quando se pesquisa o assunto “ditadura” e criaram a imagem do guerrilheiro, do terror da repressão e de uma esquerda que buscava a democracia. Imagens presentes na memória sobre a ditadura, que construiu uma “verdade” sobre os personagens e os acontecimentos relacionados ao golpe de 64.

O jornalista explica a ditadura

A narrativa sobre o regime militar. Ou melhor, as narrativas, no plural, ainda são bem presentes em diversos setores da sociedade brasileira. São versões de militares que se calam diante dessa ferida ainda aberta e insistentemente lembrada. Ainda há relatos de outros que acreditam que “no tempo da ditadura é que as coisas funcionavam” (ESSENFELDER, 2014). Ou as narrativas da esquerda que tomou para si o papel de vítima e herói em busca da liberdade durante os Anos de Chumbo. Não são versões inocentes e quietas à espera de serem utilizadas, mas são narrativas construídas e manejadas com intenções (in) conscientes capazes de organizar e decidir o que se tornará história e o que será renegado ao esquecimento. Afinal, é uma constante luta entre esquecer e lembrar, entre o dizer e o calar e entre anistiar e punir.

São as narrativas dos vencidos que Leandro Narloch pretende desfazer e desconstruir sua mitificação. O jornalista defende a ideia de que a violência sofrida pelos guerrilheiros teria servido como expiação pelos seus erros e funcionado como um peso a mais para dar veracidade a versão da esquerda e seus testemunhos. Narloch afirma que

“se um personagem foi vítima de atos horríveis, fica muito fácil enquadrá-lo como um grande homem, ainda que não tenha protagonizado feitos memoráveis ou mesmo sensatos. Dependendo de quanto sofrimento o personagem passou, a memória coletiva apaga até bobagens e atos perversos que ele cometeu” (NARLOCH, 2009, 203).

Acompanhando as palavras escritas pelo jornalista, podemos nos questionar sobre quem detém essa memória. E o que significa “a memória coletiva” para o autor? Afinal, quem é esse “coletivo”? Se este papel de vítima fosse tão hegemônico como Narloch apresenta, não haveria tanta resistência quando se busca expor arquivos da ditadura, ou mesmo cinquenta anos depois não teria ocorrido uma nova versão da “Marcha da Família Com Deus pela Liberdade” em São Paulo (uma nova marcha ocorreu em 2014, em lembrança dos



50 anos do golpe civil-militar de 64. [Disponível em <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/03/manifestantes-se-reunem-para-nova-versao-da-marcha-da-familia-em-sp.html>> Acesso em 22 de Junho de 2014)].

Narloch critica o papel daqueles que sofreram tortura, o que teria apagado os crimes daqueles que pegaram em armas e caíram nas garras da repressão militar, pois o que faziam era uma atitude de resistência contra os militares. O argumento moral é utilizado para esvaziar a análise histórica efetiva, ao mesmo tempo em que se abre espaço para narrativas da direita, ao sugerir que a repressão e a tortura foram meramente reativas à violência primeira. A lógica de análise é causal, linear e moralista. Com o domínio das palavras oriundo da prática jornalística, não é levantada uma crítica ao horror da prática de tortura, mas o jornalista faz uma crítica a vitimização expiatória que surge com a repressão aos guerrilheiros. Segundo o autor, este grupo estava errado e qualquer exagero sofrido foi como reação a alguma ação guerrilheira. Narloch comenta que a partir da tortura, a esquerda poderia se justificar, pois “deu aos grupos de luta armada um escudo anticríticas”(NARLOCH, 2009, 203), mas a intenção do jornalista não é fazer um revisionismo, mas diminuir os papéis de destes atores políticos.

Leandro Narloch busca tirar a mitificação em torno daqueles que resistiram ao regime e escreve que “hoje, é politicamente incorreto lembrar que os guerrilheiros comunistas estavam estupidamente errados e eram tão violentos e autoritários quanto os militares” (NARLOCH, 2009, 203). Assim, somos remetidos à teoria dos dois demônios, que militares e guerrilheiros estavam em uma verdadeira guerra, mas afastados e sem participação da sociedade. Podemos ir um pouco além e perceber que essa tese dá forças a outros mitos: o de que a esquerda era mais poderosa e organizada do que era e realmente poderia tomar o poder para si e o de que os militares não poderiam oferecer democracia enquanto os subversivos não fossem eliminados da sociedade.

E “mesmo depois do golpe militar, não havia tanto motivo assim para aderir às guerrilhas” já que o governo ainda permitia o congresso em funcionamento. Mas esse quadro muda em 1968. E para justificar tal posicionamento, o autor cita alguns casos de assaltos, ataques que resultaram em mortes, usos de bombas, que foram praticados por diversos grupos armados no decorrer do ano de 68:

“De janeiro a dezembro daquele ano, guerrilheiros praticaram pelo menos vinte assaltos a banco e a automóveis, execuções, ataques a quartéis e atentados a bomba que resultaram em nove mortes e

causaram ferimentos em soldados, seguranças de banco, motoristas e até pessoas que passavam pela rua” (NARLOCH, 2009, 206).

E para mostrar que não está sozinho em sua opinião, o jornalista faz uso de citações do historiador Marco Antônio Villa para corroborar suas ideias acerca dos grupos guerrilheiros pré-64 e a formação de outros grupos antes do AI-5:

“Argumentam que não havia outro meio de resistir à ditadura, a não ser pela força. Mais um grave equívoco: muitos dos grupos existiam antes de 1964 e outros foram criados logo depois, quando ainda havia espaço democrático (basta ver a ampla atividade cultural de 1964-1968). Ou seja, a opção pela luta armada, o desprezo pela luta política e pela participação no sistema político e a simpatia pelo foquismo guevarista antecederam o AI-5 (dezembro de 1968), quando, de fato, houve o fechamento do regime”(VILLA, 2008).

Já não é mais uma opinião declarada de um jornalista, mas há um apoio acadêmico para dar suporte ao que tem sido dito por Narloch. E o jornalista sabe disso. Suas declarações ganham mais peso quando corroboradas por um especialista. Deixa de ser o “eu acho” para ser “tal pessoa estudou muito e sabe disso”.

Enquanto lemos o “Guia”, temos a impressão que Narloch busca justificar a violência dos militares contra a guerrilha, talvez se não é justificada, no mínimo é compreendida e aceita. “A ditadura passou um trator de tortura em cima de um punhado de jovens com ideias ingênuas, que dificilmente teriam força para tomar o poder. Isso pode ser verdade, mas não era seguro pensar assim naquela época”. A menção de comunismo, luta de classes, proletariado já era motivo para alarde e preocupação, estes eram os terrores daqueles anos. “Qualquer notícia de movimentação comunista era um motivo justo de preocupação. A experiência mostrava que poucos guerrilheiros, com a ajuda de partidários infiltrados nas estruturas do Estado, poderiam sim derrubar o governo” (NARLOCH, 2009, 209). Enquanto os guerrilheiros viam os militares como inimigo, Leandro Narloch percebe o inimigo no comunismo.

No início de seu livro, o jornalista se propõe a combater os “historiadores militantes” da esquerda. Mas, no decorrer de seu texto, é possível perceber que Leandro Narloch, se não é historiador, é um jornalista militante de um liberalismo cínico. O seu livro possui uma ideologia própria, um posicionamento político claro. Quer não apenas combater e revisar as produções historiográficas, mas instituir outra versão dos acontecimentos relacionados ao Golpe de 64.

O autor escreve o que considera “a verdade” sobre os personagens envolvidos na guerrilha e as atitudes do governo militar na repressão. Porém se faz de surdo, ao se recusar a ouvir as outras vozes que emanam deste embate. Uma conversa entre os atores políticos envolvidos que ultrapassa as classificações de heróis e vilões, nesse jogo onde os papéis dos personagens mudam de lugar constantemente.

O jornalista vende seu livro como se este contivesse a “verdade” inconveniente que a história de esquerda prefere esconder. Mas, em uma coisa podemos reconhecer o valor do “Guia”, o autor apontou para outra possibilidade de vislumbrar e compreender a história. Seja pelos temas abordados ou pela linguagem que utiliza no texto. Seu livro é capaz de alcançar um público que a produção crítica acadêmica não chegaria. Que seja possível a estes leitores perceberem que aquilo que Narloch apresenta é apenas mais uma versão da história, parcial e ideológica.

A linguagem fácil e direta e os temas escolhidos criam uma ponte entre as narrativas e os leitores. O texto possui uma didática própria, é instigante e possui qualidades literárias que são muitas vezes ausentes dos livros didáticos escolares.

Então, o que fazer? Esquecer as obras da esquerda e pregar interpretações liberais sobre a história da ditadura, como o faz Narloch? Ou, ao contrário, ensinar sobre a resistência e continuar demonizando a direita militar? Considero o “Guia” como importante nesse debate, desde que confrontado com outras obras, outras vozes e outras narrativas. Experiências que farão com o que possamos visualizar um quadro mais amplo sobre o regime militar que ainda gera tanto incômodo e silêncios.

Referências

Leonardo Paiva do Monte é mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP).

BETTO, Frei. Batismo de sangue. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1982.

FICO, Carlos. Além do Golpe - Versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. Rio de Janeiro, Record, 2004, pp. 20-21.

GABEIRA, Fernando. O que é isso companheiro? São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

GASPARI, Elio. A ditadura envergonhada. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

_____. A ditadura escancarada. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

_____. A ditadura derrotada. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

_____. A ditadura encurralada. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

MARTINS FILHO, João Roberto. A guerra da memória: a ditadura militar nos depoimentos de militantes e militares. Texto preparado para o congresso da Associação de Estudos Latino- americanos, Dallas, Texas, 27- 29 de março de 2003.

NARLOCH, Leandro. Guia politicamente incorreto da história do Brasil. São Paulo: Editora Leya, 2009.

REIS FILHO, Daniel Aarão. A revolução faltou ao encontro: os comunistas no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1990.

ROLLEMBERG, Denise. "Esquecimento das memórias", in MARTINS FILHO, João Roberto (org.). O golpe de 1964 e o regime militar: novas perspectivas. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

SIRKIS, Alfredo. Os carbonários. Rio de Janeiro: Record, 1998.

ESSENFELDER, Renato. Ai, que saudades da ditadura in <http://blogs.estadao.com.br/renato-essenfelder/2014/03/31/ai-que-saudade-da-ditadura/> Acesso em 22 de fev. 2018.

VILLA, Marco Antonio. Falácias sobre a luta armada na ditadura. Folha de S. Paulo. 19 mai. 2008, in <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1905200808.htm> Acesso em 30 fev. 2018.

ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Lucas França Maciel Priori

Certa vez, um aluno em meio a um diálogo proferiu palavras dizendo que para se aprender História é necessário decorar o conteúdo. Entretanto, se o método consiste apenas na “decoreba” e não na reflexão crítica sobre um tempo que diz respeito até mesmo a esse aluno, abre-se a possibilidade para que o ensino falhe, pois acaba não construindo bases para que a consciência desse sujeito floresça como um cidadão. Através disso, pode-se perceber a disparidade, assim como, a incongruência da relação entre o objetivo e os métodos ensinados a futuros professores de História na universidade e as condições para que isso aconteça na sala de aula. Portanto, torna-se necessário pensar qual caminho o ensino teria que tomar para que seja proveitoso a esses alunos e de que maneira fundamentar a relevância que o mesmo tem para esses jovens que são, por excelência, cidadãos em formação. Esta questão, também se relaciona com o fato de que o currículo e métodos de muitos professores de História, além do próprio ambiente de ensino, podem ser obsoletos tendo em vista as demandas que a realidade impõe aos professores nos dias atuais no Brasil.

A mudança nos métodos de ensino, assim como o próprio entendimento e objetivo da História podem ser respaldados pela ação do educador em sala de aula, afinal a mudança pode se iniciar de dentro da sala para a escola, da escola para as outras escolas, e assim por diante. O *sistema*, quando analisado sob a ótica materialista histórica e dialética, portanto, buscando evidenciar a totalidade das relações sociais e por consequência estabelecendo pontos de diálogo que permitem a estrutura política, econômica, social, cultural e educacional funcionar como uma engrenagem que condiciona a reprodução da ideologia do Estado. Sendo assim, para que este sistema funcione é necessário que se estabeleçam regras que o permitam vigorar e muitas vezes ainda dificultem a sua transformação ou mesmo a sua substituição por um modelo antagônico. Contudo, quando se pensa na semântica da palavra *sistema*, percebe-se que é uma metáfora usada para dar significado a existência de indivíduos organizados, que compõe diferentes grupos estratificados em classes e que se movimentam de acordo com as regras estabelecidas nesta sociedade com vistas de manter o *sistema* em uma atividade contínua. Portanto, é possível entender também que o *sistema* é formado por pessoas, e se pessoas são capazes de transformar a realidade, mudanças podem vir a acontecer de acordo com a mobilização dos indivíduos que compõe esta sociedade. Sendo

que, isto inclui o próprio entendimento do que significa a História e qual a sua relevância para o aprendizado desses alunos. Lembrando que regras existem objetivando-se a necessidade de que sejam cumpridas, entretanto, é primordial que as mesmas sejam questionadas, para que assim se permita a reflexão sobre as mesmas. Afinal, sem questionamentos a realidade nunca poderá ser transformada. Desta maneira, sabendo-se que o ensino de História encontra-se submetido às forças e pressões que o *sistema* mantém sobre o mesmo, e entendendo também as mudanças que a sociedade necessita que aconteçam, pode-se investigar qual a finalidade do ensino de História e quais transformações é possível gerar no âmbito social a partir de uma formação consciente da realidade.

Utilizando-se do texto de Luis Fernando Cerrí como ponto de partida, percebe-se que o mesmo elabora uma finalidade para o ensino de História fundamentada na reflexão sobre o conceito de *consciência histórica* que, em suma, pode ser observado como algo imanente a própria atividade do pensamento humano e deve ser desenvolvida através de uma didática de história permitindo ao educando elaborar um pensamento crítico sobre sua realidade (CERRÍ, 2011). Dentro de uma profunda investigação feita dentro da História e também elaborando diálogos e debates com os alunos, chega-se à compreensão de que a História pode ser entendida como uma ciência que estuda as mudanças e os processos que a humanidade desenvolveu ao longo do tempo e como se modificou deste então. Sendo assim, abre-se a possibilidade do questionamento da realidade e de quais as possibilidades e formas de mudança que poderiam se efetuar. Um dos objetivos principais que Cerrí elabora para o ensino de história é a formação de *cidadãos* ativos na sociedade. *Cidadãos* que participam da política e defendem seus direitos, bem como, cumprem com seus deveres. No entanto, o conceito de *cidadania* é suscetível de ser questionado e elaborado de uma forma mais profunda, com vistas de que a concepção de um modelo de *cidadão* tenha a possibilidade de efetivar mudanças profundas na estrutura da sociedade a partir do entendimento de suas ações.

A *cidadania ativa* com a qual Cerrí trabalha pressupõe uma *consciência histórica*, enquanto a *cidadania* nos termos propostos por Marx se dá de acordo com a percepção do homem que não se vê na mediação entre as forças públicas e privadas, mas sim no reconhecimento de suas forças como apenas parte das relações públicas. Neste sentido, pode-se entender que para que o homem emancipe-se a tal ponto seria necessário transformar os valores da sociedade burguesa, onde a emancipação não seria apenas política, mas seria uma emancipação propriamente humana, pois o resultado

desta transformação viria a originar um novo modelo de homem. Sendo assim, pode-se conceber que este processo viria a se desenvolver como resultado das forças dialéticas de transformação da História, que se encontram na *luta de classes*, considerado por Marx a força motriz da História da humanidade (MARX, 2015; p.65). No entanto, um dos pilares que compõe a *luta de classe* é o conceito de *consciência de classe*, sendo este, a consciência que uma classe faz de si mesma a partir de sua posição nas relações materiais de produção e, desta maneira, reconhece a si mesma enquanto classe em um determinado processo histórico. Não obstante, a *consciência de classe* é a dimensão que se desenvolve na medida em que a *luta de classes* se intensifica, transitando em diversas fases, chegando a enfrentar as contradições estruturais do *sistema* e conceber que não há outra saída para fugir destas contradições a não ser a revolução. Sendo assim, o indivíduo ao reconhecer a necessidade da transformação de sua sociedade “passa a conceber um sujeito coletivo como agente da transformação necessária” (IASÍ, 2011; p.35). Neste processo, o indivíduo não apenas se coloca como parte da luta revolucionária, como também, toma para si a identidade e a História de sua classe. Desta forma, pressupõe-se que desenvolver uma consciência sobre as contradições da sociedade, assim como, entendê-las como as razões de sua luta implica ter um conhecimento sobre a História que envolve o processo que deu origem a sociedade que esta classe se encontra. Além disso, se o próprio o movimento da História é a *luta de classes*, e o sentido que esta toma encontra-se na *consciência de classe*, a *consciência histórica* estaria imbuída no desenvolvimento deste processo, desde seu início até o seu fim, por ser também algo imanente ao pensamento humano. Portanto, neste sentido torna-se possível entender que a existência de uma *consciência de classe* pressupõe a existência de uma *consciência histórica* minimamente formada em primeira instância. Não obstante, a *consciência histórica* pode se estabelecer em um processo diacrônico onde se trabalha a História como uma ciência da transformação de acordo com os diversos estágios pelos quais a humanidade desenvolveu seu curso, assim como, em um processo sincrônico percebendo as forças que se encontram em jogo nas formações históricas da sociedade. Sendo assim, a *consciência histórica* mantém um diálogo com a *consciência de classe*, até mesmo coexistindo em um processo histórico. Sendo assim, a emancipação humana é tanto uma parte, como também, resultado de um processo que implica formar uma consciência sobre a realidade.

O problema da emancipação humana surge em Marx como consequência da cidadania plena, onde, através da mesma o homem não se enxergaria mais como refém da *sociedade civil* e entenderia a

relevância de suas ações dentro da esfera pública sem ignorar o poder de sua atuação na esfera social. Sabendo que o conceito de *sociedade civil* em Marx se apresenta como uma dimensão da estrutura, surgindo das relações materiais de produção identificando-se com à esfera privada da sociedade que reproduz indivíduos com interesses isolados do coletivo. Seguindo esta lógica, o homem da *sociedade civil* acaba por se utilizar do Estado para fundamentar seus direitos de propriedade, e neste sentido, a *cidadania* passa a ser consentida como uma mera ferramenta utilizada para consolidação dos interesses particulares de homens formados dentro dos núcleos da *sociedade civil*. Desta forma, Marx encontra-se elaborando uma distinção entre a *sociedade civil* e o Estado, demonstrando a contradição existente na utilização das relações públicas, não com vistas de um melhoramento do coletivo, mas simplesmente para a defesa de interesses privados. Nesta acepção, também distingue a real interpretação do conceito de *cidadania*, situando a sua compreensão de que o Homem moderno não enxerga o cidadão como o homem moral, mas indivíduo como reduzido a membro da *sociedade civil* e ao mesmo tempo como homem de relações públicas. Contudo, a compreensão deste conceito em Marx vai além da própria sociedade civil, pois a chave para a emancipação humana se constitui no homem público que tem consciência do peso de suas ações e envolve-se com os interesses do coletivo e age para que os mesmos sejam respeitados (MARX, 1989). Partindo desta lógica, o problema das relações civis e políticas também finca sua bandeira na desigualdade social provocada pela ideia dos direitos naturais do homem, que ao dar liberdade para a posse de uma propriedade, apenas individualiza cada homem e ignora as condições materiais existentes em todos os homens que vivem numa sociedade. Sendo assim, abre-se espaço para que uma ínfima minoria advinda de uma classe elevada da sociedade consiga fundamentar suas posses enquanto a classes populares tornam-se reféns dos primeiros, e isto, principalmente na esfera trabalhista. Por esse ângulo, a contradição se eleva na redução da esfera pública, e a transformação necessária se daria através da revolução que daria início ao processo de emancipação da humanidade, originando assim, um novo tipo de homem.

“A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política.” (MARX, 1989; p. 30).

Voltando-se sobre o desdobramento do problema relacionado à formação da *consciência histórica* e também da *consciência de classe* que, dentro desta lógica de pensamento, poderia ser considerada uma célula viva que dinamizada na sociedade seria parte ativa no processo para se atingir este ideal de *cidadania*, surge à questão relacionada às formas de se conscientizar sobre sua realidade. Neste sentido, considera-se o *ensino de história* como uma das maneiras de desenvolver estes tipos de consciência. Entretanto, é necessário considerar que este ensino irá se desenvolver dentro de uma estrutura social já formada em um processo histórico, onde é possível encontrar impasses e barreiras relacionadas às condições sociais existentes, bem como, a estrutura educacional da sociedade. Isto é, problemas relacionados aos subsídios oferecidos pelo Estado, as estruturas culturais das classes populares, bem como, seu conhecimento sobre a necessidade de sua participação política, que não condiz apenas com a prática do voto. Como por exemplo: a realidade brasileira hoje em dia encontra-se com o número de analfabetos cada vez mais reduzidos, onde, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano de 2015 as taxas de analfabetismo haviam reduzido para 8%. Contudo, percebe-se que o número de “analfabetos funcionais”, isto é, pessoas que sabem ler, porém tem dificuldades com relação à interpretação de textos, apenas se intensifica, pois há uma ineficiência da escola na formação política dos cidadãos. Portanto, mesmo com a realidade educacional sendo transformada e o número de pessoas alfabetizadas aumentando, os problemas relacionados a *cidadania* não se alteraram consideravelmente. Sendo assim, buscando identificar os problemas relacionados às estruturas de ensino, parte-se das considerações feitas por Gramsci para refletir sobre os problemas culturais e educacionais ligados a formação da *cidadania*.

Quando este autor analisa o resultado da organização da cultura, entendo que a intelectualidade é parte ativa neste processo, e desta forma, é a partir da mesma que os setores da cultura de uma sociedade vão sendo formados, observa-se que os mesmos se encarregam de reproduzir a ideologia de sua classe. Gramsci analisa tal fenômeno partindo da lógica que este se manifesta nos núcleos da *sociedade civil*, entendendo que através das relações com o Estado, respaldadas na ação dos intelectuais formados por esta classe, estabelece-se uma *hegemonia* das classes dominantes. Sendo assim, percebe-se que a tendência educacional numa dada sociedade é reproduzir a lógica do *sistema* vigente (GRAMSCI, 1982). Destacando, que os intelectuais em Gramsci não são necessariamente sempre vinculados as classes dominantes, a

produção de intelectuais pode ser feita também nas classes populares, objetivando que este defenda sua classe nas relações políticas da sociedade. Além disso, é necessário lembrar que o conceito de *sociedade civil* em Gramsci toma um sentido diferente do que foi postulado por Marx. Sendo assim, entende-se que Gramsci situa este conceito na expressão dada pelas superestruturas, onde o mesmo toma a forma de um “conjunto de organismos chamados comumente de privados” (GRAMSCI, 1982; p. 10). Sendo que, ainda no plano das superestruturas, o Estado é o campo da hegemonia das classes dominantes, onde os aparatos ideológicos e jurídicos são fundamentados pela ação política dos membros da *sociedade civil* com o objetivo de se tecer uma teia ideológica que atinja todos os setores da sociedade, com vistas de consolidar tal força também nas ações do Estado. Por consequência disso, a educação se torna também um dos braços da força hegemônica do Estado.

A observação gramsciana sobre a educação exhibe um destaque considerável para se pensar as condições ideológicas, políticas e sociais para se efetivar o ideal de *cidadania* aqui proposto. Afinal, além das condições sociais de um filho das classes populares e de um filho das classes intelectualizadas serem consideravelmente diferentes, sendo este, uma das causas do problema relacionado ao desempenho dos mesmos na escola. Percebe-se, também, que o próprio ensino pode ser seletivo quando elabora cursos de formação que são apropriados e destinados a classes diferentes. Desta maneira, a classe trabalhadora acaba se voltando para um ensino mais tecnicista, utilizando-se da qualificação do homem para o trabalho nas indústrias, enquanto, as classes médias se voltariam sobre um ensino mais humanístico e formador de intelectuais. Pode-se consentir que a realidade se transformou entre o fim do século XX e o início século XXI com a ampliação da educação atingindo até mesmo certos setores da classe trabalhadora, contudo a crítica agora se pode estender a qualidade do ensino em cursos técnicos, escolas públicas, universidades (especialmente universidades com mensalidades mais acessíveis), como também, para as próprias condições da classe trabalhadora de permanecer estudando e buscando consolidar a sua formação. Além disso, quando se contextualiza as lutas travadas na História brasileira que permitiram a abertura de direitos civis, políticos e sociais que possibilitaram a criação e desenvolvimento da *cidadania* no Brasil. Percebe-se que basicamente em todas as fases pelas quais passou o Brasil existiram impasses estruturais que dificultaram a própria conscientização das classes populares para que conseguissem lutar por seus direitos e serem, efetivamente, *cidadãos*. (CARVALHO, 2017). Tal problema pode ser observado na carência de uma educação formadora para

estas classes. Exemplo disso tem-se o contexto da chamada República Velha, onde a despreocupação do Estado com a educação levou os mesmos a retirarem da constituição a obrigação de fornecer subsídios para uma educação primária (CARVALHO, 2017; p. 67). Neste sentido, percebe-se que esse problema levou ao resultado de uma participação mínima na política enquanto as classes dominantes conseguiam manter e fazer a manutenção do seu poder através de coerções e manipulações. Não se pode ignorar que as condições para este problema se alteraram consideravelmente na realidade brasileira, contudo, a forma de participação política das classes populares permanece um problema.

Vale ainda destacar, que o *ensino de história* pensado por Cerrí considera o professor de História como um historiador também, por dispor de uma função que se remete a um peso e uma responsabilidade fundamental na sociedade, além de ter a possibilidade de utilizar os métodos e as ferramentas do Historiador nas suas aulas. Portanto, o mesmo pode ser visto como um intelectual neste processo. Sendo assim, a função de formar uma *consciência histórica* pode se remeter a atividade de estar presente tanto nas relações da *sociedade civil* quanto nas próprias relações do Estado. O Desenvolvimento da *cidadania* neste processo pode tomar também o sentido da desvinculação do sujeito enraizado em valores burgueses, para valores correlacionados as lutas do coletivo, que visem à transformação das estruturas da sociedade. Afinal, uma das funções principais da mesma é desenvolver em cada ser a preocupação com a *cidadania*. Entendendo que este processo também implica o desenvolvimento da *consciência de classe*, pressupõe-se que o desenvolvimento da *cidadania* seja parte fundamental da luta dos indivíduos numa sociedade, tendo em vista que os mesmos já se identificam com as reivindicações do coletivo. Nesta acepção, entende-se que através do processo histórico da *luta de classes*, com todas as camadas que o compõe, supõe-se que o resultado do mesmo possibilitaria a emancipação humana. Contudo, a preocupação da atual conjuntura é ainda qual educação possibilitaria este processo, esta que juridicamente é um direito e na prática ainda é um privilégio. Sendo assim, finaliza-se o texto com a seguinte citação:

"Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar "governante" e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos

governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar.” (GRAMSCI, 1982; p. 137).

Referências

Lucas França Maciel Priori, graduando em História pelo Centro de Teologia e Humanidades da Universidade Católica de Petrópolis.

BOBBIO, Norberto; O Conceito de Sociedade Civil; Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

CERRÍ, Luis Fernando; Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea; Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CARVALHO, José Murilo; Cidadania no Brasil: o longo caminho; 23 ed.; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson; Cultura e Sociedade no Brasil: ensaio sobre idéias e formas; 4 ed.; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GRAMSCI, Antonio; Os Intelectuais e a Organização da Cultura; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

IASÍ, Mauro Luis; Ensaio Sobre Consciência e Emancipação; 2 ed.; São Paulo: Expressão Popular, 2011;

MARX, K. e ENGELS, F; Manifesto do Partido Comunista; São Paulo: Edipro, 2015.

_____. A Ideologia Alemã; Introdução de Jacob Gorender; Tradução Luis Claudio de Castro e Costa - São Paulo: Martins Fontes, 1998; (Clássicos).

MARX, Karl; A Questão Judaica; Edição Eletrônica Portuguesa: Lusosofia, 1975.

http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf

HEGEL E MARX: POR UMA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DIALÉTICA

Maria Sarah do Nascimento Brito
Jhonatan Júnior Alcântara

Introdução

Com o nascimento do Estado moderno, alguns conceitos mudaram e o conhecimento foi tomando novas formas, sendo o homem e a razão o ponto de partida para o novo pensamento. Essa nova experiência, segundo Alves (2010, p 01) levou o homem a duvidar da milenar explicação mágica do mundo e a tentar compreendê-lo com teorias que abrangessem desde a natureza, a origem da vida e do universo até a relação do próprio ser humano com essa realidade. Essas teorias deram origem a vários pensamentos históricos, como a escola metodista, a escola filosófica, a escola dos Annales etc.

As filosofias da história tomam formas no século XVIII e podem ser religiosas ou ateias, pessimistas ou otimistas, mas todas tem em comum descobrir um sentido para a história. As doutrinas de Hegel e Comte representam um modelo que aprecia as mudanças ou as permanências e interpretam a evolução geral do mundo com o auxílio de um princípio único: a marcha dos espíritos ou a lei dos três estados. Marx, por outro lado, faz do materialismo histórico uma teoria científica ligada a uma prática revolucionária (BOURDÉ; MARTIN. 1983.).

A dialética Hegeliana

Hegel sofreu influência de seus contemporâneos, como Kant e Fichte, por exemplo. Adepto do século das luzes, admirava a Revolução Francesa e as conquistas napoleônicas. O pensamento Hegeliano dominou o século XIX, apesar de Hegel ser do século XVIII, com discussões a respeito do materialismo dialético e da metafísica. A dialética, de acordo com Alves (2010, p 01) é uma palavra com origem no termo em grego *dialektiké* e significa a arte do diálogo, a arte de debater, de persuadir ou raciocinar. Dialética é um debate onde há ideias diferentes, onde um posicionamento é defendido e contradito logo depois. Para os gregos, dialética era separar fatos, dividir as ideias para poder debatê-las com mais clareza. A dialética também é uma maneira de filosofar, muito embora seja Hegel considerado o pai da dialética, seu conceito foi debatido ao longo de décadas por diversos filósofos, como Sócrates e Platão. Dialética é o poder de argumentação e consiste em uma forma de filosofar que pretende chegar à verdade através da contraposição.

Chagas (2011) diz que a dialética era concebida por Hegel como a compreensão dos contrários em sua unidade ou do positivo no negativo. É o método que permite ao pensador dialético observar o processo pelo qual as categorias, noções ou formas de consciência surgem umas das outras para formar totalidades cada vez mais inclusivas, até que se complete o sistema de categorias, noções ou formas, como um todo. Na explicação do autor sobre Bottomore (1988, p 101, 102), a dialética hegeliana progride de duas maneiras básicas: trazendo à luz o que está implícito, mas não foi articulado numa idéia, ou reparando alguma ausência, falta ou inadequação nela existente. Hegel havia libertado da metafísica a concepção de história, ele a havia tornado dialética, mas a sua concepção de história era essencialmente idealista. (ALVES, MARCEL. 2010).

A ideia hegeliana, surgida no século XVIII, dominou o século seguinte, como já citado anteriormente, influenciando diretamente outro teórico: Karl Marx. Para Giannotti (2010), temos um mundo extremamente materialista e a filosofia de Hegel só sobrevivi em razão do materialismo histórico dialético desenvolvido por Engels e Marx. Nas palavras do autor:

“Penetrou profundamente na consciência cotidiana a ideia de que a vida espiritual se assenta em sólidas bases materiais. Por toda parte ouvimos dizer que a literatura exprime as condições da luta de classes de uma época, que o movimento e as ideias políticas vinculam-se diretamente a causas socioeconômicas, enfim que a infra determina a superestrutura. Comparada a esta ideologia nada há de mais esdrúxulo do que a filosofia hegeliana. Tem-se a impressão de que o sistema está totalmente fora de moda; suas frases soam como oração incompreensível e os passos de sua argumentação parecem ritual místico eternamente repetido. Se não fosse o interesse que o materialismo demonstra pela dialética que lhe deu origem, sem dúvida a filosofia de Hegel compartilharia a triste sorte dos sistemas esquecidos da história da filosofia. No entanto, nada está mais vivo e presente do que seu idealismo. Semorreu o sistema como tal, seu método lógico-abstrato de explicação viceja até mesmo onde, em virtude da reiterada profissão de fé materialista, poderíamos esperar que tivesse já sido posto fora de combate.”(GIANNOTTI, 2010, P 14)

Durante os seus anos de formação junto a Feuerbach, Marx está impregnado pela filosofia de Hegel, posteriormente, em um segundo momento da vida de Marx, ele vai desenvolver algumas críticas ao pensamento hegeliano, como por exemplo, quando diz que o Estado não determina a sociedade civil, mas a sociedade civil que elabora o Estado. Como visto na citação a cima, a teoria de Hegel não é mais

usual, tendo em vista as várias outras teorias surgidas no decorrer da história que tanto reciclam a dialética hegeliana como divergem dela. O marxismo parte do método de Hegel, mas desenvolve novas formas de pensar a dialética.

O materialismo histórico dialético

O materialismo, sob a nova ótica da dialética, é toda concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo. O materialismo contrapõe-se ao idealismo, cujo elemento primordial é a ideia, o pensamento ou o espírito. Marx e Engels procederam à crítica da especulação filosófica, da dialética hegeliana, da economia política e do socialismo utópico e isso os converteu em fundadores da ciência da história, segundo Alves (2010, p 02). Insistiam no caráter concreto dos fatos básicos da produção e reprodução das formas materiais de existência social. Os homens e os trabalhadores entravam em relações de produção que correspondiam a um grau de desenvolvimento de suas forças produtivas que não são simplesmente materiais, mas igualmente humanas.

Além do materialismo histórico dialético, Marx definiu cada modo de produção e desenvolveu ideais sobre a sociologia das classes e a ideologia. No que se refere ao modo de produção, seriam três: modo de produção antigo (meio de produção é escrava), modo de produção feudal (meio de produção é a servidão) e o modo de produção capitalista (relação de produção assalariado). Sobre o conceito de classes, este não é inventado por Marx, mas ele se aprofunda nessa temática. Dentro da perspectiva do materialismo histórico, cada modo de produção põe em presença uma classe dominante. Por último, o conceito de ideologia. O pensar ideologia no marxismo é diretamente atrelado ao modo de vida da sociedade capitalista, onde as forças ideológicas englobam todas as representações, discursos, teorias produzidas por instituições jurídicas, religiosas e culturais. Assim, Marx concebe ideologia como um sistema de valores que um grupo dirigente impõe a toda uma sociedade, ou seja, a ideologia dominante é a da classe dominante. (BOURDÉ; MARTIN. 1983)

Segundo Fernandes (1984, p 46), Marx subverteu a concepção vigente de ciência, introduzindo na investigação científica o materialismo consistente, a análise dialética e a perspectiva social da classe revolucionária, o que lhe permitiu criar um modelo próprio de explicação científica da história. Ele e Engels aplicaram esse modelo de explicação ao estudo de situações históricas concretas, à crítica da economia política e do socialismo utópico-reformista e à elaboração de uma teoria geral da formação, desenvolvimento e dissolução da

sociedade capitalista. O materialismo histórico dialético designa um conjunto de doutrinas filosóficas que, ao rejeitar a existência de um princípio espiritual, liga toda a realidade à matéria e às suas modificações

A dialética e a educação

Discutir Hegel e Marx e suas contribuições históricas não é tarefa fácil, embora não seja inovador. Contudo, a educação como uma constante que é, exige várias leituras do mesmo tema, como também de outros, para se pensar na quebra do paradigma atual de educação centralizada em uma finalidade dita útil dentro de um contexto específico, nunca visando uma mudança ou uma própria releitura da realidade existente, perpetuando o que R. Williams e M. Apple irão chamar de “tradição seletiva” (APPLE, MICHAEL, 2016). Debater sobre esses paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional é uma tarefa que cabe a todos os docentes que pretendem se lançar aos desafios de inovação e da própria superação de condições preestabelecidas que visam direcionar a atividade docente a uma finalidade mercantil, (qualidade accountability). A história da filosofia tem demonstrado ser esta preocupação um dos principais problemas da filosofia. Segundo Gramsci (1991, p14), compreender a relação sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida.

A discussão deste problema central pode ser compreendida a partir de diferentes abordagens, sendo neste caso escolhido a dialética. A dialética que aparece no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto. No entanto, a dialética surgiu, na história do pensamento humano, muito antes de Marx, como já visto anteriormente. Segundo Pires (1997, pg 84) Platão utiliza, abundantemente, a dialética em seus diálogos. A verdade é atingida pela relação de diálogo que pressupõe minimamente duas instâncias, mas até aqui o diálogo acontece sob um princípio de identidade, entre os iguais. Entretanto, tal posicionamento foi precedido por uma visão distinta encontrada principalmente em Heráclito, filósofo grego que viveu de 530 a 428 a.C. Para este, a conversa existe somente entre os diferentes. A diferença é constituidora da contrariedade e do conflito. Não é a concórdia que conduz ao diálogo, mas a divergência, isto é, a exacerbação do conflito. (NOVELLI E PIRES, p 1996, 52) Aristóteles é um dos grandes responsáveis pela marginalização do pensamento de Heráclito sobre a contradição e o conflito. O princípio da identidade, perseguido por Aristóteles, estabelecia a fixação do ser: o que é, é e o que não é, não é.

É com Hegel que a dialética volta a ter mais ênfase das discussões filosóficas. Partindo das ideias de Kant sobre a capacidade de intervenção do homem na realidade, sobre as reflexões acerca do sujeito ativo, Hegel tratou da elaboração da dialética como método, desenvolvendo o princípio da contradição afirmando que uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Esta é a oposição radical ao dualismo dicotômico sujeito-objeto e ao princípio da identidade (NOVELLI E PIRES, 1996, p 43)

A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita compreender a educação. De acordo com Moreira (2012, p 03), se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível buscar, no método materialista histórico- dialético este caminho.

O método materialista histórico dialético que desenvolveu Marx, é o método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. A reinterpretação da dialética de Hegel (colocada por Marx de cabeça para baixo), diz respeito, principalmente, à materialidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização. É com esta preocupação que Marx deu o caráter material, como os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida, e o caráter histórico, como eles vêm se organizando através de sua história. (MOREIRA; ORSO; 2012; p 5)

Analisado isto, compreender o Método, segundo Pires (1997) é:

“instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões,

teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada.” (PIRES, 1997, p 87)

Aqui, percebe-se que o materialismo histórico dialético não descarta a dialética inicial de Hegel, mas pensa como instrumento de construção e reflexão do pensamento material. Saviani (1991), discutindo a necessidade de o educador brasileiro passar do senso comum para a consciência crítica na compreensão de sua prática educativa, aponta o método materialista histórico dialético como instrumento possível para essa prática e explica a superação da etapa de senso comum por meio da reflexão teórica. Sobre isso, escreve:

“Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.” (SAVIANI, 1991; p.11)

Uma grande contribuição para os educadores para elaborar a prática do ouvir e possibilitar o aluno de exercitar o pensar e reconhecer seu espaço de fala. Segundo Pires (1997, p 88) a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos descobrir sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, possamos compreender plenamente o fenômeno observado. Assim pode, por exemplo, um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula. Quanto mais teoria pudermos pensar sobre esta categoria simples, relação professor/aluno, mais próximo estaremos da compreensão plena do processo educacional em questão.

O ato de discutir educação não pode ser feito de maneira desconexa, devendo ser inserido no contexto qual a educação acontece e daí pensar suas possibilidades de transformação. Saviani nos diz que o *trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.* (Saviani, 1994; p.24) Contudo, o conhecimento, como instrumento do processo educacional, pode ser tratado de forma a contribuir ou a negar o processo de humanização. O marxismo vem pensando a educação através do modo de produção, daí que ela se insere dentro da totalidade histórico-social, pensando como discuti-la e como ela se coloca nos modos de produção. Sendo assim concebem a organização do processo educacional como um ato totalmente político e que está a serviço da ideologia da classe dominante.

Muitos autores vêm discutindo essa relação de educação e meios de produção da sociedade capitalista, sendo um dos principais Antônio Gramsci. Gramsci dialogou com as principais correntes filosóficas de sua época, contribuiu para atualizar o materialismo histórico e dialético e parou e afirmar a importância revolucionária desse paradigma teórico-metodológico, tendo identificado como filosofia da práxis.

Considerações finais

O trabalho educacional baseado numa perspectiva dialética visa a contribuição para uma determinada visão de mundo que não só estimula as diferenças, como também estabelece parâmetros para uma melhor correlação dessas diferenças. Considerando que as divergências e os conflitos permeiam a sociedade de maneira inevitável, se mostra essencial um trabalho que aja considerando os conflitos e os aproveitando para uma melhor construção do status de cidadania e de superação de condições opressivas ou insalubres e insatisfatórias. Logo, a análise do processo educacional a partir de discussões como essas significa refletir sobre as contradições da organização da nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas e colocar, no interior do processo educativo ações que contribuam para a humanização dos homens em sociedade.

Referências

Maria Sarah do Nascimento Brito cursa licenciatura plena em História pela Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte. Também desenvolve pesquisa no Laboratório de História do Tempo Presente, núcleo Upe. Orientador: Karl Schurster Veríssimo de Sousa Leão.

Jhonatan Júnior Alcântara cursa licenciatura plena em Pedagogia também pela Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte. Desenvolve pesquisa na área de políticas curriculares. Orientadora: Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy.

ALVES, Marcel Alvaro. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. Revista de Psicologia da UNESP 9(1), 2010.

APPLE W., MICHAEL. Ideología y currículo. Akal, 2016.

BOURDÉ; MARTIN. As escolas históricas. Edition Du Seuil, 1983

CHAGAS, Eduardo F. O método dialético de Marx: Investigação e exposição crítica do objeto. Síntese- Rev de filosofia – v. 28 n.120 (2011): 55-70

GIANNOTTI, José Arthur. Origens da dialética do trabalho: estudo sobre a lógica do jovem Marx. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2010. 210 p. ISBN 978-85-7982-044-1

GRAMSCI, A. A concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LOMBARDI e SAVIANI (Orgs.) Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas, Autores Associados, 2005, 304p.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, filosofia e educação. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 13-40, jan./jun. 2013

MOREIRA, Helloysa Braguetto. ORSO, Paulino José. Marxismo e educação.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético na educação. Curso de pós-graduação da Faculdade de medicina UNESP, campus de Botucatu, agosto de 1997.

SAVIANI, D. Introdução. In: _____ Educação: do senso comum à consciência filosófica.

AS NARRATIVAS HISTÓRICAS FORA DA ACADEMIA E DA ESCOLA: UMA CONVERSA ENTRE A HISTÓRIA PÚBLICA E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Matheus Henrique Marques Sussai

Atualmente, cada vez mais as pessoas passam o seu tempo na internet, principalmente frequentando sites de redes sociais, como o *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, entre outros. O *YouTube* também pode entrar nessa lista, pois, mesmo não sendo um site criado com o intuito de uma rede social, mas para a publicação de vídeos na *web*, este se torna cada vez mais uma plataforma que imbrica diversas ferramentas, incluindo os comentários de usuários nos vídeos postados, gerando relações sociais iguais as que vemos nas outras plataformas citadas acima.

O *Facebook* é a rede social em que utilizamos em nossa pesquisa para poder investigar as ideias de história que circulam na *web*. Nesta plataforma, muitas páginas foram crescendo nesses últimos anos e levando consigo milhares de seguidores que debatem, curtem, comentam e compartilham de suas ideias/publicações. Logo, muitas dessas páginas postam conteúdos com ideias históricas muitas vezes duvidosas, mas que conseguem muitos expectadores. Pedidos de intervenção militar acompanhados de ideias históricas que fazem apologia à Ditadura Militar no Brasil são cada vez mais frequentes. Comparações anacrônicas entre Nazismo e Comunismo, e a própria relativização do Nazismo compõem as narrativas históricas que circulam na *web* e conseguem cada vez mais respaldo.

Devido a isso, este texto tem o objetivo de discutir as perspectivas teóricas que consideramos substanciais para embasar a nossa investigação. São elas: a Didática da História e a História Pública. Duas disciplinas que surgiram de forma diferente, em lugares diferentes, mas que auxiliam na discussão sobre narrativas históricas fora da academia, fora da escola, mas com alta conotação pública. Essa é uma discussão que vem sendo feita em nossa pesquisa, e parte dela já foi apresentada no evento "XVII Semana de História, X Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em História Social, V Encontro das Especializações em História" da Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2017.

A volta da Didática da História e sua conexão com a vida

Começando com a Didática da História, Jörn Rüsen [2011] nos diz que: "devido à crescente institucionalização e profissionalização da história, a importância da didática da história foi esquecida ou

minimizada.” [RÜSEN, 2011, p. 25]. Foi principalmente no final do século XIX, com a cientifização da história, que se consolida a separação da História da vida prática [SADDI, 2010, p. 69]. Então, foi quando a História se concretizou enquanto ciência que ela se desvinculou da Didática da História. A História não tinha mais a máxima ciceroniana como sua base: História Mestra da Vida.

Assim, a História enquanto ciência ficou reservada apenas para um grupo que se considerava especialista na área. Enquanto a Didática da História “reduzia-se à elaboração de métodos para transmissão de um conhecimento que ela mesma não produzia. O historiador produzia o conhecimento, o didático transmitia.” [SADDI, 2010, p. 70]. A história não possuía mais o seu vínculo com o cotidiano, com a vida prática. Em outras palavras, a História se distanciou da vida. Ronaldo Cardoso Alves [2013], ao também discutir essa cisma, argumenta: “A cientifização da História que poderia aprofundar sua aproximação à Vida, por meio da sistematização do pensamento histórico, utilizou esse atributo para dela se distanciar.” [ALVES, 2013, p. 55].

Nos anos de 1960 e 1970, na Alemanha, ocorre o que é chamado de crise de legitimidade da Ciência Histórica e do Ensino de História. Isso ocorreu porque nenhum dos dois (ciência e ensino de história) estavam capacitados para atender as demandas da sociedade alemã, colocando os historiadores frente a um desafio: comprovar o papel legitimador da História na vida, na cultura e na educação [RÜSEN, 2011]. Assim, ocorre uma mudança de paradigma, na qual temos a reinserção da Didática da História na Ciência Histórica, fazendo com que a vida prática deixasse de ser negligenciada.

Assim, a Didática da História retoma o seu papel dentro da História, buscando investigar as consciências históricas dos sujeitos. Por consciência histórica, entendemos que é a “constituição de sentido sobre a experiência do tempo [...]. A capacidade de constituir sentido necessita ser aprendida, e o é no próprio processo dessa constituição de sentido.” [RÜSEN, 2010, p.104]. Em outro trabalho, o historiador Jörn Rüsen complementa que a “consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.” [RÜSEN, 2011, p. 37]. A História tem que ter conexão com a vida prática, é isso que defende o campo da Didática da História ao investigar as formas de elaboração do conhecimento histórico em diversos meios.

Para Rafael Saddi, o objeto central da Didática da História é a Consciência Histórica. A partir da leitura que Saddi faz de Jeismann, o autor argumenta que qualquer afirmação sobre o passado possui um processo didático inerente. Ou seja, toda história, seja ela cientificamente regulada, ou não, nos diz alguma coisa, reflete em alguma coisa no presente [SADDI, 2010, p. 74]. Temos que nos atentar para todas as formas de elaborações do passado. Tanto aquelas que passam pelo crivo da ciência, quanto às produções culturais extraescolares e não acadêmicas (filmes, jogos, livros, entre outros). Por isso o nosso interesse em investigar páginas do *Facebook* que disseminam ideias históricas extraescolares e anticientíficas.

A Didática da História não pode mais estar dissociada da vida prática. Essa renovada Didática da História se interessa pelos “usos públicos da história”, que também são feitos por páginas do *Facebook*. Sonia Wanderley (2016) diz que tal disciplina agora investiga:

“[...] todos os espaços produtores/divulgadores de conhecimento histórico: a academia, a escola, o museu, o teatro, a propaganda, e também as mídias – sejam as clássicas, jornal, cinema, televisão, ou as novíssimas, como as relacionadas à informática, em especial a *web*. Todos são vistos como espaços de produção e uso público da história.” [WANDERLEY, 2016, p. 208].

Como podemos ver, a autora defende que todos os espaços produtores e divulgadores da História, aqueles que fazem o uso público da História, devem ser de interesse da Didática da História. Ela é a disciplina que investiga qualquer forma de elaboração da História, inclusive as extraescolares [BERGMANN, 1989/1990].

História Pública: a história que vaza pelos poros da academia

A História Pública surge nos Estados Unidos da América em meados da década de 1970. Ela está muito ligada ao desemprego dos profissionais da área de História nos EUA. Foi na University of California, de Santa Barbara, que “O historiador fundador dali declarou: ‘A história pública refere-se ao emprego de historiadores e do método histórico fora da academia’ [...]” [LIDDINGTON, 2011, p. 34]. Para alguns, a denominação da “História pública” é apenas um novo nome para uma forma de História que já é antiga: o estudo dos usos do passado. De qualquer forma, essa nomenclatura vem ganhando espaço nos programas de pós-graduação em História.

A Austrália também tem parte nesse movimento pioneiro da História Pública, na qual surgiu um pouco mais tarde que a dos EUA (década

de 1990), até certo ponto como uma crítica a eles, mas também relacionadas com questões referentes ao desemprego dos graduados em História. Era hora de achar outro lugar para a atuação de historiadores. A Grã-Bretanha também não ficou de fora dessa discussão, o movimento aparece também na década de 1990. Mas a História Pública que veio da América não deu certo. Foi principalmente a área do “Patrimônio e Memória” que se dedicou a essa perspectiva de estudo. Em 1997, a revista *Oral History* lançou uma seção de história pública com o enfoque nos usos e representações públicas do passado, já levando em conta as novas tecnologias e os *web sites*. [LIDDINGTON, 2011].

Sobre a definição de História Pública, não há uma resposta única sobre o que ela é [LIDDINGTON, 2011]. Jurandir Malerba[2016] nos atenta para a expansão vertiginosa do público consumidor de história nos últimos anos. O autor ainda diz que: “A história não mais [...] se produz somente na academia; muito menos se veicula apenas por meio do livro impresso. As plataformas digitais subverteram as bases da produção e circulação das narrativas sobre o passado.” [MALERBA, 2016, p. 11]. Nessas bases digitais, qualquer pessoa pode colaborar na compreensão sobre o passado, e também nos usos deste.

Existe uma demanda social por História, e o que ocorre é que essa demanda crescente não está sendo suprida pelos historiadores. Estes, dificilmente produzem para fora da academia. Por isso, jornalistas, documentaristas, cineastas, romancistas, divulgam versões historiográficas com grande penetração na cultura, enquanto a Academia passa ao largo desse tipo de atividade. [ALBIERI, 2011, p. 23]. Para a historiadora Jill Liddington, os últimos anos presenciaram uma “[...] explosão de representações populares do passado.” [2011, p. 31]. E a autora pensa a História Pública como sendo justamente “[...] a apresentação popular do passado para um leque de audiências [...]” [LIDDINGTON, 2011, p. 34].

Ricardo Santhiago [2016], ao falar de História Pública, expõe bem o que acontece com os trabalhos dos historiadores. São muito poucos os trabalhos que conseguem se destacar no meio das produções de alguns jornalistas e outros profissionais que não são da história. “São poucas apreciações sérias em meio a muitos aforismos polemistas. Infelizmente, o Brasil não tem tido muita originalidade [...]” [SANTHIAGO, 2016, p. 29]. Não estamos querendo defender que um jornalista não possa fazer um trabalho historiográfico com qualidade. Muitos já o fazem com o respaldo científico da história. Mas as produções que queremos chamar a atenção aqui são aquelas em que o objetivo foi apenas mercadológico, na qual se inserem várias

“teorias da conspiração” em trabalhos de história que deveriam ser sérios. Produções que o maior objetivo foi causar algum impacto, fazer polêmica e vender, não tendo nenhum respaldo científico ou seriedade metodológica.

Sobre o objeto de estudo da História Pública, Ricardo Santhiago diz:

“Pelo menos desde a emergência das mídias, inúmeros escritores, jornalistas, cineastas, artistas e outros agentes têm enformado e difundido o verbo, o som e a imagem do passado para audiências não acadêmicas. Com o aguçamento de demandas sociais por história e memória, a disseminação de recursos tecnológicos e, por fim, a popularização da internet, as formas adquiridas pelo chamado “espírito público da história” se multiplicaram, pouco ou nada dependendo da instituição de um campo formalizado de debates.” [SANTHIAGO, 2016, p. 24].

Como podemos ver, a História sempre achou uma forma de sair do campo da academia e ir para um público mais amplo. Já que a academia não dá a devida atenção a esse público, a história “vaza” pelos poros e chega a um público amplo a partir de diversas narrativas não produzidas por historiadores. O erro dos historiadores foi não ocupar esses espaços e outros acabaram por fazer. Tanto como Ricardo Santhiago escreveu acima, quanto a outros historiadores que discutem essa questão da História Pública, concordam que a internet se mostrou um lugar propício para a difusão de narrativas populares do passado.

Anita Lucchesi e Bruno Leal Pastor de Carvalho dizem que:

“O fascínio pelo passado encontrou no ambiente digital terreno fértil para se desdobrar em produções culturais, de variados portes, ou, simplesmente para se manifestar publicamente em perfis pessoais, comerciais e institucionais das mais diversas redes sociais, como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *Flickr*.” [LUCCHESI; CARVALHO, 2016, p. 155].

São em páginas do *Facebook*, em canais de vídeos do *YouTube*, em comentários no *Twitter*, entre outras redes sociais, que os usos do passado aparecem nas mais variadas perspectivas. Essas narrativas que atuam na rede, são do interesse da História Pública.

Considerações finais

Tanto a História Pública, quanto a Didática da História se interessam pelos usos do passado. O objetivo está em investigar essa história

que circula na sociedade, nos *mass* mídia, no museu, na escola, na *web*, etc. Definições extraescolares e não acadêmicas de “nazismo”, “comunismo”, “Ditadura Militar brasileira”, entre outros, estão fazendo sentido para algumas pessoas. Vemos muitas defesas a regimes totalitários nas redes sociais online, muita confusão nas leituras sobre “stalinismo” e “nazismo” (muitas vezes visto como pertencentes à esquerda política e representantes das mesmas causas). São usos do passado no nosso presente, no qual tanto a Didática da História e a História Pública podem nos ajudar a investigar essas questões, fazer um levantamento dessas ideias, e analisar essas narrativas para colaborar com os estudos da Didática da História e da História Pública.

Referências

Matheus Henrique Marques Sussai é mestrando do Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGH) da UEL. Bolsista CAPES. Orientadora: Profa. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos.

ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de O. (Org.). Introdução à história pública. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 19-28.

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. v.9, n.19, set.89/fev.90, p. 29-42.

LIDDINGTON, Jill. O que é a História Pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de O. (Org.). Introdução à história pública. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 31-52.

LUCCHESI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História digital: Reflexões, experiências e perspectivas. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). História pública no Brasil: Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 149-163.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: Desafios ao conhecimento histórico na era digital. Texto de Divulgação. 2016. Disponível em:

<https://www.academia.edu/27247441/Os_historiadores_e_seus_p%C3%BAblicos_Desafios_ao_conhecimento_hist%C3%B3rico_na_era_digital>. Acesso em 18 de janeiro de 2018.

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.]. JörnRüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 23-40.

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

SADDI, Rafael. Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. História & Ensino, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados. Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). História pública no Brasil: Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 23-35.

WANDERLEY, Sonia. Narrativas contemporâneas de História e Didática da História escolar. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). História pública no Brasil: Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 207-217.

HISTÓRIA PARA QUE TE QUERO? O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS

**Raquel dos Santos Correa
Wilverson Rodrigo Silva de Melo**

Adentrando a discussão...

É comum associarmos as séries iniciais com a apreensão do sistema de escrita alfabética e a aprendizagem das quatro operações. Contudo, isso acaba limitando dentro do currículo, o papel de outras disciplinas, como história e geografia. Dessa forma, pretendemos discutir o espaço da disciplina história nas séries iniciais, apontando aproximações da história com outras disciplinas e colocando em tela o olhar marginal diante do ensino da história dentro do currículo, bem como a importância de se estudar história para a formação do educando nas séries iniciais.

A História enquanto Ciência é inseparável de todas as disciplinas, da Ciência Histórica resulta a História vivida-acontecida, que enquanto processo social é permeado de marcas identitárias e culturais, que permitem percepções e análises sobre o vivido. No bojo das séries iniciais, o ensino de história deve ganhar um papel de destaque, assim como português e matemática. Enquanto português e matemática seguem como protagonistas do 1º ao 5º ano, a história é posta como coadjuvante da dinâmica do ensino por caixas de conhecimento ou da mistura equiparada a água e óleo entre as disciplinas.

Aprender as letras e os números, é conhecer e compreender os usos, processos de formação e configuração das letras e dos números para (e na) sociedade. É também, entender que nada se constrói no vazio, e assim se depreender da mera utopia de ações esvaziadas de intencionalidades. Nessa perspectiva, a história se põe como plano de fundo de todas as coisas, todavia, a organização curricular se confunde com uma espécie de organização histórica dos conteúdos, na qual intencionalmente os conteúdos são selecionados e organizados por séries e bimestres. “No ensino de história o principal objetivo é compreender e interpretar as várias versões do fato, e não apenas memorizá-lo” [BORGES E BRAGA, 2011:5].

Silabando História ou Alfabetização Histórica: algumas reflexões

No contexto das séries iniciais, esbarramos com o processo de alfabetização. O encontro com as letras não deve incidir com um contato completamente alheio a compreensão da criança, afinal,

vivemos em uma sociedade dominada pela leitura e escrita, onde as significações que a criança vai estabelecendo é permeada em historicidade, pois a letra inicial de seu nome possui um enredo por trás; o seu nome carrega a história de um sujeito e várias outras histórias de outros sujeitos que carregavam o mesmo nome; o nome em si, de uma pessoa ou fato, se configura em síntese histórica; o título ou nome é o que nos faz lembrar sobre algo sem necessariamente contar versões sobre o que determinado termo representa.

Essa dependência e presença da história em outras disciplinas é enfraquecida quando o professor preocupa-se em mostrar as letras, palavras, construir frases, trabalhar ortografia e gramática, e pouco trava encontros entre o português e a história. No ensino da matemática, encontramos os mesmos distanciamentos, por que não trabalhar algarismos romanos através de fatos históricos? O que parece ter mais sentido, dizer que a Guerra Fria ocorreu no século XX ou que “XX” corresponde ao numeral 20 (vinte)? Por que trabalhar a análise e interpretação de mapas apenas pelo mapa, ao invés de colocar em tela os usos sócio-históricos de um mapa ou a historicidade do local representado, trazer a esmo a história do bairro, da cidade, do país?

Ensinar e aprender história significa possibilitar contato com a bagagem histórica do conhecimento, é contextualizar e trazer a luz significações aos conteúdos, no qual os alunos vão ganhando consciência sobre o que estão aprendendo, é também um processo de resgate, transmissão e construção de identidade do indivíduo como ser social, onde ele situasse em seu tempo e espaço a partir de um olhar crítico sobre passado, presente e futuro. Sobre isso esclarecem Souza e Silva [2012]:

“[...] (O) Ensino de História permite ao aluno, portanto cidadão, o desenvolvimento social, cultural, crítico, científico, sagaz [...] Para isso faz-se necessário uma metodologia capaz de promover o educando afirmando o como ser Sócio Histórico e torná-lo agente de suas práticas [SOUZA; SILVA, 2012:2]”.

Torna-se imprescindível, reeducar o olhar sobre a história, encarando as disciplinas como partes integrantes de um círculo, no qual cada pedaço guarda sua especificidade, mas todas as partes carregam relações entre si, garantindo a concretização das linhas gerais dos parâmetros curriculares nacionais:

“Em linha de síntese, pode-se afirmar que o currículo [...] para o ensino fundamental [...], deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil [BRASIL, 1997:14]”.

No tocante a isto, o professor deve aliar o saber sistematizado com o contexto do educando e gradativamente ir ampliando as concepções de mundo da criança, pois:

“O estudo de História nas séries iniciais deve partir da própria história de vida do aluno, avançando para o estudo da história local que deve ser apresentada como algo, vivo, vibrante, capaz de despertar paixão e colaborar para a compreensão do mundo [PEREIRA; PACHECO, 2011:p.3]”.

Em linhas gerais, um ensino significativo implica em elencar as concepções subjetivas infantis, colocando-as como protagonistas de suas histórias, e assim ir promovendo um ensino reflexivo. A criança precisa se sentir parte integrante do enredo da aula e do conteúdo estudado, no sentido de estar consciente sobre o que está em tela. Suas impressões devem ser consideradas, e partir de seu contexto não deve significar permanecer nele, assim, a escola efetiva o seu papel de “mediadora das apropriações e das objetivações historicamente construídas pela humanidade” [RODRIGUES; LOMBARDI, 2016:36].

Considerações finais

É tempo de romper com a visão da História enquanto disciplina como mera transmissão de conhecimentos acumulados, colocando-a como um caminho para a conscientização e instrumento identitário reafirmador, não se trata de montar uma estrutura hierárquica entre as disciplinas, onde a história é o “carro-chefe”, e sim de perceber e explorar a relevância e os encontros de (entre) cada disciplina, onde todas sejam reconhecidas como formas de linguagem para a leitura de mundo.

O ensino de história nas séries iniciais, deve promover a reflexão sobre o vivido, sendo trabalhado interdisciplinarmente com as demais disciplinas, considerando ainda sua especificidade, pois o “despertar” e o “sensibilizar” são elementos inseparáveis no processo de ensinar, na medida em que o professor desperta o interesse ou constrói um “espelho” entre o conteúdo e as experiências infantis. Portanto, ensinar história deve implicar uma prática interdisciplinar.

Referências

Raquel dos Santos Correa – É acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: raquel-dsc1@hotmail.com

Wilverson Rodrigo Silva Melo (Coautor e Orientador) - É Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Doutorando em História Contemporânea pela Universidade de Évora (UÉVORA). Atualmente é Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: w.rodrigohistoriador@bol.com.br.

BORGES, Maria Aparecida Quadros; BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. O Ensino De História Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. Disponível em:

<http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/.../artigo_09.doc>
>acesso em: 14 out 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF,1997.

PEREIRA, Jean Carlos Cerqueira; PACHECO, Lilian Miranda Bastos. O Ensino De História Nas Séries Iniciais. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). 2011, p.1-15.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes; LOMBARDI, José Claudinei. Educação e Emancipação na Escola Indígena: uma análise à luz dos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica. In: Marcos André F Estácio; Lucia Nicida. (Org.). História e Educação na Amazônia. 1ed.Manaus: EDUA, 2016, v.1, p. 23-42

SOUZA, Ézio Jose Silva de; SILVA, Edna Maria Rodrigues. Reflexão E Formação De Consciência: A Importância Do Ensino De História Nas Séries Iniciais Do Ensino Fundamental em Parnaíba-Pi. 4, Fórum internacional de pedagogia, Campina Grande, Realize Editora, 2012.

**AFINAL, O QUE SÃO CONCEITOS SUBSTANTIVOS E CONCEITOS
DE SEGUNDA ORDEM? PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRICA****Rebecca Caroline Moraes da Silva**

A partir da década de 1970, começou a se desenvolver em vários países (como Inglaterra, Estados Unidos, Portugal e Canadá) uma linha de pesquisa denominada Educação Histórica, que buscava estudar a aprendizagem da história. No Brasil, este campo se consolidou no início dos anos 2000.

Conforme Barca (2001), esta linha de pesquisa tem como pressuposto teórico a natureza do conhecimento histórico e como pressuposto metodológico a análise das ideias que os indivíduos pesquisados apresentam “em e acerca da História” (BARCA, 2001, p. 13), sem dispor de um critério generalista de categorização dos níveis de pensamento. Barca (2001) afirma que a História é diferente das outras ciências, pois é construída subjetivamente. As explicações históricas são formuladas mediante critérios científicos – parte-se de uma hipótese e busca-se evidências para corroborá-la ou refutá-la. Neste sentido, Barca (2001) ressalta que o conhecimento histórico também é provisório, pois dura até o momento em que uma contra evidência o torne falso. Além da provisoriedade, a autora lembra que a História sempre parte de um ponto de vista.

Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2011) pontuam que a Educação Histórica é, desta maneira, uma área de pesquisa que está focada principalmente nas problemáticas que envolvem a cognição e a metacognição histórica, visando a desenvolver um ensino de história que tenha mais sentido para os estudantes. Por isso, fala-se em uma aprendizagem situada na História e da necessidade de entendê-la a partir da investigação dos conhecimentos dos sujeitos do saber. Conforme Barca (2005), os pesquisadores

“[...] têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos [...]” (BARCA, 2005, p. 15).

Márcia Ramos (2013) afirma que, enquanto o problema clássico das pesquisas em ensino de história era a motivação dos alunos em aprender ou como usar os recursos didáticos, a Educação Histórica busca compreender como os alunos compreendem a história e para

que serve aprender história. Se pautando nisso, a autora abre o leque de perguntas que são indissociáveis desta problemática:

“como os alunos aprendem história, preciso partir dos saberes que este já tem sobre história; preciso saber também dos saberes que os professores de história apresentam (saberes históricos, pedagógicos e experienciais) e é necessário saber qual o significado que os alunos e professores de história dão para o conhecimento histórico (O que é? Para que serve? É importante ou não?)” (RAMOS, 2013, p. 4)

Assim, tendo em vista que a Educação Histórica procura melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem da disciplina de História, entre outros objetivos, Ramos (2013) acrescenta que é necessário compreender o que seria um ensino-aprendizagem de história “de qualidade”, o que conclui ser, na perspectiva da Educação Histórica, a construção de uma literacia histórica que dê aos indivíduos ferramentas para observar e analisar o mundo historicamente e levar as conclusões para sua vida prática (RAMOS, 2013, p. 5). Desta maneira, como caracteriza Maria Auxiliadora Schmidt (2015), uma das preocupações dos pesquisadores desta área é a “relação entre aprendizagem e ensino de história”, principalmente no que concerne “as metodologias de ensino em sala de aula e suas relações com a consciência histórica” (SCHMIDT, 2015, p. 44).

Em relação à consciência histórica, Rüsen (2011) assinala que a aprendizagem histórica é “a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (RÜSEN, 2011, p. 79). Com isso, entende-se que a aprendizagem histórica é relativa ao desenvolvimento da consciência histórica; esta, por sua vez, pode ser sintetizada, grosso modo, como a compreensão do presente a partir do estudo do passado para, assim, projetar as ações futuras.

Tendo o escopo do campo da Educação Histórica em mente, Germinari (2011) afirma que as pesquisas atualmente têm se centrado num conjunto que pode ser resumido em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico (GERMINARI, 2011, p. 56). No mesmo sentido, Barca (2011) afirma que as investigações nesta área costumam transitar entre as preocupações com a progressão do pensamento histórico, envolvendo conceitos inerentes à própria História (conceitos de segunda ordem), e a necessidade da promoção de um apontamento coerente do passado (conceitos substantivos), viabilizando uma orientação

temporal por parte dos alunos – o que condiz com o desenvolvimento da consciência histórica.

Mas afinal, o que são esses conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem?

Conforme a autora, os conceitos de segunda ordem também podem ser designados como conceitos estruturais ou meta-históricos, pois figuram noções ligadas à natureza do conhecimento histórico. Tais noções podem ser enumeradas nos conceitos de empatia histórica, explicação, evidência, mudança, permanência, objetividade, significância, entre outros. Já os conceitos substantivos se relacionam com as noções ligadas aos conteúdos históricos, como feudalismo, monarquia, revolução industrial, etc. (BARCA, 2011, p. 25). Resumindo esta ideia, Cainelli (2012) aponta que

“por conceitos substantivos entende-se os conteúdos da História, por exemplo o conceito de industrialização, renascimento, revolução. Enquanto conceitos de segunda ordem: são conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido” (CAINELLI, 2012, p. 175).

Faz-se necessário, neste momento, uma melhor explicação sobre os conceitos acima citados, o que tentaremos fazer aqui resumidamente e de maneira didática. O conhecimento histórico é sustentado por uma série de conceitos que são inerentes a ele. Esses conceitos são divididos em dois níveis: os substantivos e os de segunda ordem. Em nossa concepção, uma aprendizagem histórica significativa implica, conforme já abordamos, na realização de apontamentos coerentes sobre o passado de modo a possibilitar ao educando uma orientação para sua vida prática. Neste sentido, essa concepção de aprendizagem demanda que sejam compreendidos ambos os níveis conceituais. Assim, todos os conceitos substantivos, que podem ser traduzidos como sendo os conteúdos históricos estudados nas escolas, envolvem em sua estrutura os conceitos de segunda ordem, que são noções que viabilizam a compreensão do conhecimento histórico.

Desta maneira, compreendemos que os conceitos de segunda ordem são inerentes aos conceitos substantivos, de modo que, para chegarmos aos segundos, necessitamos compreender – ainda que não conscientemente – os primeiros (o que explica a possibilidade de serem denominados como meta-históricos).



Fig. 1

Fonte: Elaborada pela autora (2018)

Desta maneira, buscando uma representação gráfica e didática, chegamos à Figura 1 apresentada acima. A figura aponta os conceitos de segunda ordem como centrais, ou seja, como basilares na estrutura do conhecimento histórico; circundando os conceitos de segunda ordem estão os conceitos substantivos, que se servem da base para se formar. Neste sentido, para compreender, por exemplo, o conceito de "descobrimentos", é necessário mobilizar vários conceitos de segunda ordem, como evidência, explicação, mudança, multiperspectividade, entre outros. Tal rotina se repete ao longo de todos os conteúdos substantivos, o que aponta para a indissociabilidade dos conceitos aqui discutidos.

Referências

Rebecca Caroline Moraes da Silva, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina.

BARCA, Isabel. "Educação Histórica: uma nova área de investigação". In: Revista da Faculdade de Letras – História, Porto, III série, v. 2, 2001a, p. 13-21.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma área de investigação? Conferência. In: ARIAS NETO, José Miguel. Dez anos de pesquisas em ensino de História. VI Encontro Nacional de pesquisadores de ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005.

BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social In:

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs). Educação Histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 9-18 e 21-48.

CAINELLI, Marlene Rosa. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no ensino fundamental. In: Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 26, n. 51, jan./jun. 2012, p. 163-184.

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

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de La Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013. Disponível em: <<http://cdsa.aacademica.org/000-010/1110>>. Acesso em 24 de setembro de 2017.

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 (orgs.). JörnRüsen e o Ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 51-78.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 37-54.

A HISTÓRIA MODERNA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA O ENSINO E A PRÁTICA DOCENTE

**Roberg Januário dos Santos
Lucilvana Ferreira Barros**

A História Moderna: compreensões e problematizações para o ensino de história

A História constitui-se enquanto disciplina escolar no século XIX, muito em função da formação dos Estados Nacionais que necessitavam da história enquanto produtora e legitimadora de sentimentos e símbolos nacionais, além de oferecer uma margem de argumentos a favor do desenvolvimento e da moral da humanidade. Tomando como marco a pensamento europeu, para efeitos didáticos, a História foi dividida mediante o modelo quadripartite, ou seja, a história da humanidade foi sequenciada a partir de quatro épocas: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Até o século XVIII, os humanistas, renascentistas e ilustrados haviam dividido a história humana em três estágios, sendo somente no século XIX a emergência de um quarto estágio, notadamente a História Contemporânea. Assim:

“[...] o conceito de História Contemporânea foi confirmado na reforma do ensino secundário francês, ocorrido no último quarto do século XIX e, desde então, foi definida como o período posterior à Revolução Francesa de 1789. Consagrava-se, assim, a famosa periodização quadripartite da História (Antiga-Medieval-Moderna Contemporânea), construída com base na História europeia”. (NAPOLITANO: In. KARNAL, 2013, p. 163).

Cientes do contexto de divisão cronológica da História, centraremos as atenções sobre a Idade Moderna, campo de estudos históricos de ampla tematização e com marcos cronológicos discutíveis. Basta pensar que a mais tradicional convenção cronológica para o período o delimita entre a queda de Constantinopla (1453) até a Revolução Francesa (1789). A respeito das limitações destes marcos, Karnal (2013, p.127) aponta que “primeiramente, referem-se apenas à Europa e, unicamente, a partir do ponto de vista político. Assim, guardam o duplo defeito do europocentrismo e da ênfase numa história factual e narrativa”. Desse modo, Karnal tem razão quando elenca tais limites, pois a queda político-militar de uma quase cidade-estado como Constantinopla não foi elemento divisor de “todas as águas” no cenário europeu. O Renascimento, por exemplo, tido como movimento cultural identificador da Idade Moderna, se for tomado a partir de seus marcos humanos, já vinha em curso antes de 1453,

basta lembrar-se de Giovanni Boccaccio e sua obra o *Decamerão*, escrita praticamente um século antes (1348-1353).

Além disso, não se perde de vista a assertiva do historiador holandês Johan Huizinga, quando ainda na primeira metade do século XX já evidenciava que ainda na Idade Média teria havido uma produção considerável de obras de artes e literatura, informação que atinge as bases do Renascimento, pois seus inventores apostaram nas artes e escrita como balizas de uma época contraposta a ideia de Idade Média “das trevas”, sem produção artístico-cultural. Daí este historiador apontar que “a literatura do fim da Idade Média, salvo poucas exceções, conhecemo-la quase completamente. Temos produções de todos os gêneros: o mais elevado e o mais vulgar, o sério e o cômico, o religioso e o profano” (HUIZINGA, 1924, p.181-182).

Quanto à dificuldade de recorte em relação à Idade Moderna, embora recorra como marco inicial do período o século XVI, por ter sido um século com acontecimentos que afetariam a humanidade em escala planetária, convergindo para a ideia de unificação da terra, Miceli (2013, p.9) adianta em seu livro *História Moderna* que esta “[...] não representou qualquer forma de ruptura radical e absoluta em relação à Idade Média, sendo impossível datar, com precisão, o momento exato do encerramento de uma o início da outra”. Em seu clássico *História & Memória* (2013), Jacques Le Goff, discute o antigo/moderno como um par ocidental ambíguo, pois conforme este autor o desenvolvimento do par foi complexo e que nem sempre o antigo foi tão antigo, bem como o moderno teve seus momentos de antigo. O conceito de moderno, por exemplo, foi apresentado no século XVI pelos eruditos em oposição ao medieval e não antigo, como se convencionou dizer. Não se deve esquecer que o Renascimento cultural pôs em relevo a ideia de moderno, todavia, este movimento cultural ficou conhecido pelo apego a cultura clássica greco-romana, portanto, o moderno passou a ser exaltado pelo apego ao antigo. Por outro lado, Le Goff lembra que foi no período renascentista que a denominação moderna ganha espaço entre os eruditos, pois a partir de 1341 Petrarca, intelectual e poeta humanista italiano, passou a utilizar a distinção entre a história antiga e a história nova, posteriormente denominada moderna (LE GOFF, 2013).

Tais questões colocam o desafio de se debater e não necessariamente substituir os marcos cronológicos e temáticos da História Moderna, pois, em vários casos, os manuais didáticos acabam por simplificar as discussões amparando-se em recorte prontos e acabados. Ora, para

efeito de complemento, apenas citamos a ideia do historiador e medievalista francês Jacques Le Goff, quando trabalha a tese de longa Idade Média, considerando que esta última se estenderia até o século XVIII. Por esta via, o que seria a Idade Moderna? Se conforme o historiador francês, as estruturas medievais teriam sobrevivido até praticamente a Revolução Francesa, tida como marco inicial da Idade Contemporânea.

Em muitos casos o estudo da Idade Moderna se restringe apenas aos temas clássicos como Renascimento, Reforma e Contrarreforma, Antigo Regime e Grandes Navegações. Nestes termos, o Renascimento acaba sendo tomado como um movimento homogêneo representado pela arte e a escrita, sendo apresentada uma lista dos principais pintores e humanistas que simbolizam este movimento cultural, a exemplo de Da Vinci. Neste entendimento, em geral a discussão caminha para se compreender que o Renascimento foi uma época de ouro enquanto a Idade Média teria sido a “idade das trevas”, como pensou o Humanista Petrarca. Desse modo, uma melhor compreensão da Idade Moderna pode auxiliar no entendimento da Idade Média.

Sobre o Renascimento é importante que o professor/historiador esteja atento para a ideia de um único Renascimento Ocidental, pois até certo ponto esta visão limita a formação histórica do aluno, visto que outras leituras como a Jack Goody, em seu clássico *Renascimentos: um ou muitos?* (2011), oportunidade em que o autor questiona se “as renascenças foram apenas europeias?”, permite em primeiro lugar compreender que no Ocidente europeu o Renascimento italiano não foi o único, visto a chamada renascença carolíngia do século VIII; por outro lado, por outras partes do mundo não ocidental também teriam ocorrido renascenças, tidas mediante a ideia de um olhar para o passado e uma florescência, como em Bizâncio após a quarta cruzada, ocasião em que atividades artísticas e construção de igrejas ocorreram em Constantinopla, bem como os turcos tiveram sua renascença ao ocuparem Constantinopla (1483-1530), e na Índia em períodos ainda antes de Cristo e em Bagdá com a revitalização de conhecimentos clássicos entre (813 -883).

Além do mais, outro evento de entrada do período moderno foi a invenção da imprensa que aparece como reflexo de o Renascimento, pois o impresso é tido como um movimento linear e difusor do Renascimento cultural. Acerca das representações, apropriações e recepções dos impressos, pouco se debate, daí a possibilidade de se trabalhar tal temática de modo mais enfático, possivelmente o campo da história do livro e da leitura possa dar suporte a tal discussão.

Deve-se ainda lembrar que os materiais didáticos tendem a não apresentarem uma importante discussão para sobre a cultura renascentista: as traduções culturais, emergentes nos processos de comunicação, linguagem e intercâmbio cultural.

Em termos religiosos, a Reforma Protestante e a Contra Reforma Católica aparecem a partir do confronto pontual entre as ideias de Lutero e Calvino e as reformas da Igreja Católica. A discussão sobre guerras religiosas, os simbolismos e as questões políticas envolvidas, não são bem evidenciadas. Sente-se a falta de discussões como a realizada por Natalie Davis, que em *Culturas do Povo* (1990), apresenta uma ampla discussão do movimento protestante na França do século XVI, apresentando discussões interessantes, como àquela sobre “Os Ritos de Violência”, ritos estes, segundo Davis, não gratuitos e nem violentos por si mesmos, mas a violência possuía um sentido, era parte da cultura da época.

O Antigo Regime, em muitos casos, é tratado somente pela via do Absolutismo, sendo a figura do rei e do Estado praticamente os únicos agentes da história. A história, nesse caso, narra a dinâmica das grandes monarquias nacionais, como a francesa e a inglesa, por sua vez, nem sempre se questiona aspectos importantes para a discussão, como a natureza do Estado e sua complexidade. Para tanto, algumas inquietações poderiam contribuir para ampliar o entendimento do ponto de estudo em tela: será o Estado absolutista tão absolutista assim? A priori se pensa que a ideia de Estado absolutista, enquanto representação da burguesia durante a Idade Moderna seria fruto de uma percepção geral do materialismo histórico, mas como explicar a tese de um autor marxista como Perry Anderson, que aponta em seu livro *Linhagens do Estado Absolutista* que o Estado Moderno ainda foi fortemente de características feudais? Como as diversas matrizes historiográficas pensaram o Estado Absolutista? Neste ponto, vale apenas uma leitura do clássico *A fabricação do Rei: a construção da imagem pública de Luís XIV* (1994), de Peter Burke. Ainda pode se indagar sobre a natureza do referido Estado: feudal ou capitalista? Que imagens mais representam esta entidade política? Entre outras. Sem esquecer a discussão sobre as cortes europeias à época do Antigo Regime, sobretudo, mediante a leitura do Clássico *A Sociedade de Corte*, de autoria de Norbert Elias (2001).

As Grandes Navegações são tratadas como evento chave de entrada para a Idade Moderna, embora tradicionalmente apenas sejam datadas e narradas sua história de feitos e aventuras de nações ibéricas e seus representantes. Sente-se a falta de um trabalho que

em vez de apresentar tal narrativa, apresente fontes para o estudo de tais acontecimentos, ponto pelo qual um possível trabalho com a obra *Os Lusíadas*, de Camões, poderia ofertar uma compreensão de como se construiu uma história “grande” das grandes navegações. Outros temas pouco aparecem, como a Inquisição moderna, visto que por um olhar tradicional parece não ter existido inquisição nos tempos modernos. Todavia, os estudos de Anita Novinsky, *A Inquisição* (1992) e Carlo Ginzburg, *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição* (1976), evidenciam que o tema é sim pertinente a Idade Moderna. Em termos de temas pouco contemplados, deve-se lembrar da cultura popular na Idade Moderna, pois sobre influência da cultura erudita do Renascimento italiano, pouco se discute os valores e atitudes de camponeses e artesãos no período, sobretudo, seus atos contestatórios. É sobre este prisma que Peter Burke discute em *Cultura Popular na Idade Moderna* (2010), uma perspectiva de descoberta do povo.

Abordando os materiais didáticos

As questões acima evidenciadas são apenas uma amostra da complexidade desta área de estudo. O que merece neste ponto ser ventilado é que estes conteúdos são, em grande parte, apresentados ao público escolar por meio de materiais didáticos, mais especificamente através dos livros didáticos. Objeto cultural complexo, o livro didático faz parte da tradição escolar, sendo atualmente também um objeto de mercantilização do ensino, o que implica pensar em tipo de suporte para o ensino advindo da indústria cultural e, portanto, nem sempre considera as especificidades de áreas de conhecimento e contexto dos estudantes. Por isso, grande parte das questões colocadas acima é diagnosticada nos livros didáticos de história, já que estes, embora venham passando por renovações, principalmente em função de que as coleções que os mesmos integram passam por uma avaliação do Governo Federal, notadamente via o programa Nacional do Livro Didático – PNLD, no caso dos livros adquiridos e distribuídos pelo Poder Público. Desse ponto de vista, pode-se conceituar o livro didático como um veículo de ideologias, instrumento pedagógico e mercadoria, daí a sua complexidade. Conforme Seal (2011, p.5), o livro didático seria um artefato cultural:

“[...] pois produz significado, significação e sentido. Desta forma, assumimos o entendimento de que um livro didático não é apenas um objeto material inerte e sem vida (papel e tinta), mas um evento discursivo, materializando práticas discursivas plurais. Ele é,

portanto, um integrante do mundo da cultura, possuindo um circuito cultural que o singulariza”.

Nesse sentido, cabe perguntar como os livros didáticos de história, adotados pelas escolas e professores abordam a história moderna. Ainda observa-se que frente ao modelo de organização dos conteúdos, como linear etapista, integrado e temático, indaga-se sobre como a história moderna é situada e relacionada enquanto conjunto de temas históricos remetidos a um passado. Deve-se ainda pensar como os diferentes projetos gráficos interferem na abordagem dos conteúdos. Também não se perde de vista os possíveis manuais do professor, como estes tratam a história moderna? Outra inquietação remete-se a que tipo de matriz ou matrizes historiográficas os livros didáticos, que serão analisados nesta pesquisa, possuem ênfase. Assim, será que em tais materiais a história moderna é trabalhada de maneira factual, com prevalência de fatos políticos e heroísmos?

Também se situa no campo de inquietações acerca do livro didático o papel desempenhado pelas imagens, pois naquilo que diz respeito ao Renascimento Cultural, a abordagem do livro didático de História tende a apresentar e possivelmente trabalhar com imagens. Neste caso, uma análise do uso de imagens pode revelar uma integração das imagens ao texto; a imagem como fonte; a imagem como apenas descanso visual, o que ocorre com certa frequência, tornando a imagem um elemento sem aproveitamento na narrativa. Uma das intenções desta pesquisa também é contribuir para pensar as possibilidades de ampliação do ângulo de visão acerca dos textos não verbais no livro didático para além da ideia de ilustração. O trabalho com as imagens enquanto fonte (no ensino) não se direciona para a formação de um aluno/historiador, mas para realização de entradas e problematizações que contribuam para o saber-fazer histórico na sala de aula: retratando uma situação histórica, reforçando determinadas ações de tempos e pessoas, servindo para introduzir temas de estudos e verticalizando discussões.

Os materiais didáticos e principalmente os livros didáticos podem ser tomados enquanto fonte histórica, já que há certo tempo a historiografia ampliou a concepção de fonte histórica, oportunidade em que documentos oficiais cederam espaço aos mais variados tipos de registros humanos. Com a renovação da historiografia a partir da adoção de novos problemas, novas abordagens e novos objetos ainda na década de 1970, o campo da pesquisa histórica tem se servido de uma variada gama de fontes, permitindo compreender que o traço comum que identifica tantas coisas como fonte histórica seja o “[...]”

interesse do historiador em inquirir o que essas coisas revelam sobre as sociedades às quais elas pertencem e na criação de uma narrativa explicativa sobre o resultado de suas análises” (JANOTTI, In: PINSKY, 2014, p. 10).

Sendo assim, especificamente com os livros didáticos, temos um aporte possível a partir da perspectiva da história do livro e da leitura visando refletir a ideia de autor, os modos de apropriação de conteúdos e as representações acerca do que é veiculado pelo escrito. O trabalho com os livros didáticos ainda se justifica porque “[...] não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor” (CHARTIER, 2002, p 127). Assim, pretende-se pensar no modo como os autores e a equipe editorial dos livros didáticos operam um sistema de representação para mediar a relação do estudante com o passado em estudo, ou seja, que figurações e elementos são apresentados aos alunos como representação da Idade Moderna, ocasião em que signos são apresentados em lugar de objetos ausentes. No lastro dessa percepção, também é possível manusear os referidos livros compreendendo que estes são objetos de saber e poder e que por isso “o livro sempre visou instaurar uma ordem, fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação” (CHARTIER, 1998a, p.7). Nesse processo, intenta-se perscrutar as aproximações e distanciamentos com o campo de reflexões e entendimentos da cultura histórica e historiográfica sobre a Idade Moderna.

Conclusão

Considerando que as periodizações são produções interessadas e que o saber histórico na sala de aula por muito tempo esteve influenciado por perspectivas de uma história linear, etapista e europeia, refletiu-se neste texto acerca de certos aspectos ligados a chamada história moderna capazes de fomentar uma maior revisão desta temporalidade enquanto periodização da História. As possíveis revisões caminham no encontro do ensino de história, posto que existe uma tradição da didática da história (conceitos, manuais, imagens...) que narra a Idade Moderna a partir de imagens canônicas do Renascimento; da ideia de Renascimento contraposta a “idade das trevas”; temas canônicos (Reformas, Navegações, Absolutismo) com pouca reflexão e problematização no campo da História.

Referências

Roberg Januário dos Santos: Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará. Professor efetivo do curso de História do Instituto de Estudos do Trópico Úmido, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Lucilvana Ferreira Barros: Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará. Professora efetiva do curso de História do Instituto de Estudos do Trópico Úmido, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

ANDERSON, Perry. Linhagens do Estado absolutista, tradução João R. Martins Filho, 2ª reimpressão da 3ª edição de 1994, São Paulo, Brasiliense, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de Historia: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BURKE, Peter & HSIA, R. Po-chia (orgs.). A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora da UNESP, 2009 [2007];

BURKE, Peter. A fabricação do Rei: a construção da imagem pública de Luís XIV. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

BURKE, Peter. Cultura Popular na Idade Moderna Europa, 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CHARTIER, Roger. A aventura do Livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo: Editora da UNESP, 1998b.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 2002

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2 ed. Lisboa, Portugal:DIFEL,2002.

CHARTIER, Roger. A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora da UNB, 1998a.

CUNHA, André. V. C. Seal. da . Reflexões de um Parecerista: experiências da análise de livros didáticos de História para o PNLD (2005-2010). In: Aline da Silva Medeiros; Kênia Sousa Rios; Meize

Regina Lucena Lucas.. (Org.). Imaginário e Cultura. 01ed.Fortaleza: Núcleo de Documentação Cultural da UFC/ Instituto Frei Tito de Alencar, 2011, v. 09, p. 157-17

DAVIS, Natalie Zemon. História de Perdão e seus narradores na França do século XVI. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DELLUMEAU, Jean. A Civilização do Renascimento, 1 vols., tradução Manuel Ruas, Lisboa, Editorial Estampa, 1994 FEBVRE, Lucien. O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ELIAS, Norbert. A Sociedade de Corte: investigação sobre a sociologia da Realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FALCON, Francisco José Calazans. Mercantilismo e Transição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987 [1976].

GOODY, Jack. Renascimentos: um ou muitos? São Paulo: Unesp, 2011.

LeGOFF, Jacques. História e Memória / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990

HUIZINGA, J. O Declínio da Idade Média. Lisboa: Ed. Ulisseia, 2ª ed. s/d.

MICELI, Paulo. História Moderna. São Paulo: Contexto, 2013.

KARNAL, Leandro. História Moderna: A História Moderna na sala de aula. In: KARNAL, Leandro. (org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

NOVINSKY, Anita. A Inquisição. Brasiliense, 1992.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (orgs.). O Historiador e suas Fontes. São Paulo: Contexto, 2014.

**HISTÓRIA REGIONAL E ENSINO DE HISTÓRIA: POR UMA
APRENDIZAGEM HISTÓRICA DA “DI-VISÃO” NA NAÇÃO****Roberg Januário dos Santos****Lucilvana Ferreira Barros****Introdução**

“É tarefa do professor estar continuamente aprendendo no seu próprio trabalho, procurar novos caminhos e novas alternativas para o ensino, avaliar e experimentar novas atividades e recursos didáticos, criar e recriar novas possibilidades para sua sala de aula e para a realidade escolar. Isto implica ler e se informar sobre diferentes propostas de ensino de História, debater seus propósitos e seus fins, discutir seus objetivos, criar sua proposta de ensino dentro da realidade da escola, manter claros os objetivos da sua atuação pedagógica, selecionar conteúdos, relacioná-los com a realidade local e regional[...]” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p.80-81).

O fragmento selecionado e apresentado acima advindo dos PCNs da área de História para o ensino fundamental (5ª A 8ª SÉRIES), além de recomendar o permanente aprendizado por parte dos professores, ainda salienta que este aprendizado contínuo considere os contextos locais e regionais. Nas possibilidades do espaço deste texto, busca-se refletir acerca da relação da história regional com o ensino de história e a possibilidade de a primeira integrar o repertório de aprendizagens históricas do último.

A ideia de região

Sobre o conceito de região, partimos inicialmente de Pierre Bourdieu, para quem “a região é o que está em jogo como objeto de lutas entre os cientistas, não só geógrafos, é claro, que, por terem que ver com o espaço, aspiram ao monopólio da definição legítima, mas também historiadores, etnólogos” (BOURDIEU, 1989, p. 108). Ou seja, neste caso, Bourdieu se remete ao processo constitutivo das regiões a partir de diversas matrizes de pensamento, além dos geógrafos e a dimensão do espaço físico. Nesse sentido, sociólogos podem se interessar pela região à medida que podem estudar movimentos regionalistas, muitas vezes, surgidos de certas contraposições à Nação. Segundo Bourdieu, a região é resultado de um processo de *di-
visão*, derivando um movimento de descontinuidade na continuidade natural, traçando fronteiras, um tipo de ato *régio*, ou seja, ato de circunscrever a região impondo certa definição. Neste ponto, Albuquerque Junior, historiador e estudioso da questão regional nordestina, esclarece que “a constituição de um Estado centralizado e

centralizador quase sempre requer a repressão e combate a qualquer forma de regionalismo ou de qualquer forma resistência local a fazer parte desta nova realidade que se estabelece”.

Além do mais, a região representa a força de quem a define e revela ser um ato de conhecimento, a qual estaria firmada em um poder simbólico, notadamente no reconhecimento de sua existência. Bourdieu sustenta que a região nada tem de natural, pois é fruto de lutas no campo de delimitação dela própria. Ainda segundo este autor “o discurso regionalista é um discurso *performativo*, que tem em vista impor como legítima uma nova definição das fronteiras e dar a conhecer e fazer reconhecer a região assim delimitada”. Como exemplo do poder do discurso na construção de uma região, pode-se aventar o exemplo da invenção do Oriente a partir dos interesses ocidentais, é sobre tal questão que trata Edward Said em seu clássico *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*, ocasião em que enxergando um plano de fundo imperialista ocidental, este autor analisa o Orientalismo como um sistema de conhecimento sobre o Oriente que produz uma distinção ontológica e epistemológica. Said enfatiza em seu livro que a região do Oriente emergiu de um campo de estudos que esteve baseado em certa unidade geográfica, cultural, linguística e étnica. Ainda segundo este autor, os campos de estudos são criações e “adquirem coerência e integridade com o tempo, porque os eruditos se dedicam de diversas maneiras ao que parece se um tema decidido em conjunto” (SAID, 2007). Neste sentido, Albuquerque Junior (2011, p. 37) elenca que:

“a região não é uma unidade que contém uma diversidade, mas é produto de uma operação de homogeneização, que se dá na luta com as forças que dominam outros espaços regionais, por isso ela é aberta, móvel e atravessada por diferentes relações de poder”.

Bourdieu ainda se remete ao fato de as construções regionais passarem por movimentos de identidade, na medida em que ocorre certa busca pela unidade legítima da representação do espaço, ocasionando as lutas em diversos campos. A produção de uma espacialidade regional demanda, como já citado, recursos identitários, para tanto, as identidades são demarcações interessadas, produtoras de diferenças que nunca são inocentes a ponto de se ariscar pensa-las que são desde sempre ou naturais ou ainda definidas por certa característica física. As identidades são produções humanas e historicamente situadas, cabendo assim realizar indagações. Segundo Lucia Lippi de Oliveira “no Brasil fala-se das identidades nordestina, paulista, gaúcha, mineira, amazônica,

entre outras. Cada uma delas tem seu momento de nascimento, seus principais produtores, sua época de apogeu”(OLIVEIRA, 2010, P.50).

A historiografia regional

Os estudos de história regional emergiram no contexto da França dos anos de 1950, após uma fase da historiografia francesa conhecida como a “Era Braudel”, identificada pela atuação do historiador Fernand Braudel e suas obras que abordaram o “grande espaço”, como *O Mediterrâneo na época de Felipe II* (1946) e *Civilização material, economia e capitalismo* (1979), as gerações posteriores de historiadores elegeram uma nova possibilidade de abordagem histórica que privilegiasse o “pequeno espaço”, como informa Barros (2007). Neste contexto denomina-se a história das comunidades e dos espaços localizados de história local o que servia como entendimento para o que se conhece hoje em dia como história regional. À época, a história local ou história regional incorporava ao seu repertório a compreensão de espaço proposta pelos estudos do geógrafo francês Vidal de La Blache, para quem a região se dava previamente pela sua caracterização administrativa e/ou natural(rios, relevo, etc.). Este modelo de La Blache influenciou muitos historiadores e até hoje em focos de produção específicas notam-se ainda resquícios desta postura geográfica de entendimento das regiões.

Entre 1950 e 1970, com a emergência de novos grupos de historiadores, o modelo regional de La Blache perdeu espaço e os historiadores se deram conta que a região é algo construído e reconstruído, passível de invenções, teias discursivas, feita e refeita no âmbito das relações de força entre grupos ou espaços. Desde momento em diante, se reconhecia que o estudo da história regional não preexistia em mapas e recortes administrativos, mas passava pela interpretação historiadora das relações entre homem e o espaço como históricas, ou seja, sujeitas a mudanças no tempo. A crítica ao modelo de La Blache também adveio da Geografia, oportunidade que em 1976 o geógrafo francês Yves Lacoste desenvolveu forte crítica ao entendimento de região, por parte de Vidal de La Blache, pois segundo primeiro o conceito de La Blache era um “conceito-obstáculo”. Cardoso se reportando à compreensão de Lacoste, explicita que “Regiões unívocas, definidas de uma vez para sempre, deveriam deixar-se de lado em favor de regiões operacionais de diferentes tipos, com dimensões e significados variáveis e complementares” (CARDOSO, 1998, p.9).

Nestes termos, os historiadores passaram a compreender que o estudo de uma região não se atrelava automaticamente a recortes

naturais (rios, florestas, relevos), administrativos (comarcas, delimitações de órgãos governamentais, entre outros), nem puramente econômicas (região agrária, polo industrial, área de livre comércio, entre outros), mas ao recorte histórico e historiográfico sobre a mesma, incidindo sobre análises do comportamento humano, suas relações e suas formas de apego e pertencimento, a região se configura como construção e não a priori, desde sempre. Para Barros:

“A ideia de “região”, neste sentido mais específico, associa-se à noção de que temos agora um lugar que se apresenta, ele mesmo, como sistema – com sua própria dinâmica interna – e que habitualmente se encontra ligado ou a uma rede de outras localidades análogas, ou a um sistema mais amplo[...]”.

Barros irá neste mesmo estudo diferenciar a região do local, pois na década de 1950 a história local equivalia na França a praticamente a história regional, no entanto, com o passar do tempo se faz necessário estabelecer as diferenças para se melhor distinguir o âmbito regional, considerando que “ em contrapartida, o “local” poderia se relacionar àquele lugar que é recortado por um problema transversal (cultura, político...). Barros tenta circunscrever o local no lugar, um espaço que não é um sistema ligado a um espaço maior. Para tentarmos compreender um pouco mais acerca da noção de região entre os historiadores atuais, perscrutamos o sentido de região em alguns trabalhos. Conforme Campigoto (2010, p.44) ao estudar as relações entre Linguagem, região, fronteira e História, considera que “estudar os sentidos das regiões e das fronteiras é estudar as relações e conexões entre totalidades e partes, conjuntos de sentido e componentes de significados”. Para Stein e Olinto (2010, p.71), a categoria região “[...] foi e é empregada como instrumento de legitimação de grupos e de suas reivindicações. Especialmente como ferramenta na elaboração de projetos políticos, econômicos e na construção de identidades coletivas”. Para Castro (2013, p. 323) “ região pode designar tanto uma associação entre países, sob uma perspectiva global, como um agrupamento de municípios cujos os habitantes tenham em comum determinada imagem de si mesmos e do espaço que habitam”. Ainda para a autora, o espaço regional, para a análise historiográfica, deve ser considerado uma construção multiforme, com densidades diferentes, dimensões e significados históricos também diferentes.

O regional e a história(grafia) brasileira

A questão regional no Brasil ganhou intensidade ligada às questões separatistas na época do Império brasileiro, deve-se lembrar das chamadas revoltas do período regencial, a exemplo da Cabanagem,

Balaiada, revolta de Pinto Madeira, Guerra dos Cabanos, entre outras, quando as questões locais e provinciais eram fortes frente ao sentimento de brasilidade, é preciso ressaltar uma circunstância essencial para a emergência de propostas autonomistas/regionalistas no Brasil, a saber: o debate político em torno da questão regional surgido no Brasil que envolveu um campo de forças entre as chamadas províncias do Norte e as províncias do Sul. Maura Penna (1992), tomando por base as reflexões de Rosa Godoy Silveira, enfatiza que o discurso regionalista é iniciado a partir da segunda metade do século acima citado quando as elites regionais passam a produzir discursos defendendo os interesses das províncias do Norte junto ao Governo Imperial em detrimento dos interesses de outro bloco, o do Sul. As elites do Norte (do Amazonas à Bahia) partiam da premissa que se vivia uma crise econômica (falta de financiamentos, de capital, transportes e infraestrutura, etc.), a citada crise devia-se ao governo Central, haja vista que este mesmo governo privilegiava o Sul. Assim surge a ideia de Sul-obstáculo ao desenvolvimento do Norte.

Segundo alguns trabalhos da historiografia brasileira, o debate regionalista se intensificou a partir de 1870 mediante o desgaste da monarquia centralizadora e a confluência da propaganda republicana fazendo ressurgir projetos federalistas no cenário nacional fomentando ideias como autonomia e progresso, tendo em vista que por muito tempo o governo imperial compreendeu o Brasil por meio de uma geografia regional simplista que separava o Brasil em Norte e Sul, sendo o Norte do Amazonas à Bahia e o Sul do Espírito Santo ao Rio Grande do Sul (MELLO, 1984). Esta situação provocou cada vez a emergência de bandeiras regionalistas ligadas à defesa de interesses comuns de determinadas áreas e suas elites, a exemplo das elites do Norte que se sentiam prejudicadas pela crise em sua cadeia produtiva agrária em detrimento do reclamado privilégio concedido pelo governo ao Sul cafeeiro.

Registra-se que duas instituições incumbidas da construção discursiva de um saber sobre o Estado Nacional brasileiro imperial reverberaram as discussões regionais, a saber: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado no Rio de Janeiro em 1838 e a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, fundada em 1889. Nas palavras de Salgado (2017) e Cardoso (2016), as duas instituições representariam nos trópicos um projeto de Nação. A primeira instituição imbuída de produzir uma história nacional alinhada à história da civilização europeia com modelos de sociedade e narrativa do social; a segunda instituição voltada para o debate da integração geográfica do Brasil, mediante suas fronteiras e espaços. Todavia, as



duas instituições acabavam por tratar das regiões à medida em que era preciso integrar o território nacional, seja pela história, seja pela geografia das fronteiras e espaços distantes para a nação à época, como a região amazônica. Segundo Peixoto (2011) as preocupações do IHGB com o regional datam de meados da década de 1850, quando foi instituída a Comissão Científica de Exploração do IHGB que percorreu várias províncias do Norte do país, o que atualmente constitui vários Estados do Nordeste. Segundo o autor citado, os discursos produzidos pela Comissão em tela contribuíram com suas metáforas e retórica para inscrição da região Norte, especialmente pensada enquanto região de secas. Este apontamento de Peixoto contribui para a discussão historiográfica acerca da emergência do debate regional no Brasil, pois ao invés da década de 1870, localiza o debate regional no IHGB ainda na década de 1850.

A questão da identidade nacional trouxe para o palco do debate o caso das identidades regionais nas primeiras décadas do século XX. O regionalismo após 1920 apresenta-se diferente daquele regionalismo aliado a construção da nação vinculado ao naturalismo do meio, desta feita, passava a figurar um regionalismo folclórico, de produção humana, com vínculos nas tradições e apego a figuras, temas e símbolos. Neste cenário, o movimento modernista brasileiro, por exemplo, esteve até certo ponto a serviço da invenção das tradições e não do moderno, como no cenário europeu, pois as viagens de Mário de Andrade pelo Brasil visavam, sobretudo, identificar as tradições regionais e instituí-las enquanto nacionais. Um dos casos mais denotadores de construção regional no cenário brasileiro foi a invenção do Nordeste na década de 1920, pois conforme Santos (2017), tomando por base os estudos do historiador Albuquerque Junior:

“A crise no campo e a modernização dos espaços aceleram a decadência das antigas elites do que hoje é o Nordeste, demandando um trabalho discursivo enfático de promoção de visibilidade para a região mediante um discurso da tradição e um sentimento de saudade, apresentando uma região rica culturalmente e, portanto, distinta e digna de representação. Nesta conjuntura, as elites provocam a emergência de um *status* de representação regional mediante a cultura ou o regionalismo nordestino” (SANTOS, 2017p. 23).

O caso do Nordeste permite perceber a força dos grupos dos movimentos regionalistas no Brasil, sobretudo, ao pôr em relevo o movimento tradicionalista do Recife e o Manifesto Regionalista de

1924, além das produções de Gilberto Freyre, especialmente o livro *Nordeste* (1937), sintomáticas ações regionalistas.

A história regional e o ensino de História

É importante destacar que no campo epistemológico com a crítica às grandes narrativas ocorreram revisões da história nacional provocando à valorização da história regional. Nestes termos, se a história nacional trabalha mediante à integração e a busca das semelhanças nacionais, a história regional passou a caminhar na compreensão das diferenças regionais. Segundo Bittencourt (2011, p. 161), a história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional [...]. Segundo a autora, a história regional permite um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, mediante as relações diversas que constituem a nação.

É perceptível que nos currículos escolares a história regional se manifeste, em grande medida, por meio dos componentes curriculares que versam sobre a história dos Estados, salvos em casos como o currículo do Estado do Pará que possui uma disciplina denominada Estudos Amazônicos, desta feita de conotações regionais. As histórias regionais no contexto brasileiro aparecem em maior densidade nos currículos da educação superior, e neste caso, as regiões Norte e Nordeste, conforme Caimi (2013), lideram com o maior número de disciplinas regionais, daí a existência de disciplinas como história do Nordeste e história da Amazônia.

A história regional pode contribuir efetivamente para se problematizar a construção de identidades; aparece como um campo da história capaz de fomentar o estudo dos agentes e instituições ditas regionais; área capaz de mobilizar saberes que investiguem a produção dos tipos e sujeitos regionais e sua inserção no cenário nacional, quando houver. A história regional pode possibilitar a compreensão histórica entre o local e o nacional. No caso do Brasil com dimensões continentais, a história regional pode melhor dá conta das dinâmicas territoriais, populacionais e econômicas de determinados espaços.

As práticas docentes ao incorporarem a história regional podem privilegiar o estudo dos discursos regionais protagonizados pelos intelectuais e escritores, além de pesquisarem nas produções fílmicas, imagéticas e musicais quando aparecem os enunciados regionais, como falam de unidade, de pertencimento e apego a um espaço que não é a cidade, nem o Estado e nem o país.

Portanto, este texto teve a intenção inicial de tratar do campo da história regional pensando na interface da história, da historiografia e do ensino de História, constituindo-se numa reflexão que visa fomentar a atenção do professor/historiador para a história regional.

Referências

Roberg Januário dos Santos: Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará. Professor efetivo do curso de História do Instituto de Estudos do Trópico Úmido, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Esta publicação é fruto das reflexões teóricas realizadas no âmbito dos Projetos de pesquisa: *O Embate Fronteiriço Paraense: a tentativa de criação do Estado de Carajás e sua recepção na cidade de Xinguara - PA (1989 2011)*; *História nos arquivos escolares: mapeando fontes para o estudo da história da educação na cidade de Xinguara/PA*, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Lucilvana Ferreira Barros: Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará. Professora efetiva do curso de História do Instituto de Estudos do Trópico Úmido, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Esta publicação é fruto das reflexões teóricas realizadas no âmbito dos Projetos de pesquisa: *O Embate Fronteiriço Paraense: a tentativa de criação do Estado de Carajás e sua recepção na cidade de Xinguara - PA (1989 2011)*; *História nos arquivos escolares: mapeando fontes para o estudo da história da educação na cidade de Xinguara/PA*, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Preconceito Contra a Origem Geográfica e de Lugar: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2007.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. A Invenção do Nordeste e Outras Artes. 5ª ed. Recife: FJN; Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, José D'Assunção. História, Espaço, Geografia: diálogos interdisciplinares. Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Lisboa, Difel/Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.

CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial.

CARDOSO, Ciro Flammarion. Repensando a construção do espaço. *Revista de História Regional* 3(1):7-23, Verão 1998.

CARDOSO, Luciene Pereira Carris. *Intelectuais, Militares, Instituições na Configuração das Fronteiras Brasileiras (1883 – 1903)*. São Paulo: Alameda, 2016.

CASTRO, Pérola Maria Goldfeder e. A Região Imaginada: fronteiras e representações espaciais de Minas Sul. In: DIAS, Renato da Silva; ARAÚJO, Jeaneth Xavier (Org.). *Representação do Sertão: poder, cultura e identidade*. São Paulo: Humanitas, 2013.

MELLO, Evaldo Cabral de. *O Norte Agrário e o Império (1871 – 1889)*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

OLIVEIRA, Lucia Lippi de. Nação, região e geografia. In: HEIZER, Alda; Videira, Antonio Augusto Passos. (Org.). *Ciência, Civilização e República nos Trópicos*. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2010. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998.

PEIXOTO, Renato Amado. O Dromedário e as Borboletas. In: *Cartografias Imaginárias: Estudos sobre a construção da história do espaço nacional brasileiro e a relação história e espaço*. Natal: EDUFRN; Campina Grande: EDUEPB, 2011.

PENA, Maura. *O Que Faz Ser Nordeste: identidades sociais, interesses e o “escândalo” Erudina*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como Invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

STEIN, Marcos Nestor; OLINTO, Beatriz Anselmo. Região: discurso e identidade. In: SALES, Jean Rodrigues; FREITAG, Liliane; FILHO, Milton Stanczyk. (org.) *Região: espaço, linguagem e poder*. São Paulo: Alameda, 2010.

**PARA QUE SERVE A HISTÓRIA NA ESCOLA? UM PANORAMA
GERAL SOBRE AS FUNÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**
Ronny Costa Pereira

Introdução

Em minha curta jornada na floresta obscura e fascinante que é a licenciatura, estando em lugar singular de análise no que se refere ao questionamento dos sentidos do ensino de história na educação básica. Afinal, três anos atrás eu era um aluno de ensino médio, que entre os inúmeros questionamentos a se fazer ao mundo, me pegava às vezes me perguntando o sentido de aprender sobre fenícios, ingleses do século XIX ou qualquer coisa que já “tinha acontecido”; e nos últimos anos de estudante de história, entender o que e para que ensinar história na escola tem sido uma das perguntas mais recorrentes. Quase a pergunta da Esfinge de Tebas, de tão fundamental que é para se guiar nos caminhos da licenciatura; isso somado aos primeiros passos das observações nas escolas, que juntamente com os questionamentos diretos aos alunos, levam a novas reflexões do papel da história na escola.

A pergunta circunda os três momentos, de maneiras e sentidos diferentes, mas buscando compreender a mesma coisa: para que serve história na escola? Algumas das reflexões de autores que se propunham a se aprofundar nessas questões (Paulo Freire, Cerri, Schmidt, Saddi, etc.) auxiliaram nas reflexões propostas, e trouxeram algumas respostas, várias perguntas e principalmente levaram a olhar o espaço escolar com mais profundidade, e tentar compreender melhor as situações dos alunos e o fazer do professor de história na sala de aula.

Na escola tem que ter História?

A pergunta “para que serve a história na escola?” Leva ao questionamento da própria necessidade da disciplina História no ambiente da educação básica. Historicamente se sabe que os preceitos iluministas do mundo pós revolução francesa são a base estrutural da formação da escola e das disciplinas científicas nela ensinadas [ALBUQUERQUE, 2012]. Mas para que ela era ensinada? O ensino de história esteve geralmente ligado aos ensinamentos da moral do sujeito, e particularmente no Brasil do século XX, a construção de uma nacionalidade, ou seja, o ensino de história ligado a ideia de se formar um cidadão [CERRI, 2010].

Mas nessa lógica de ensino, a história em si é descartável, afinal, se o objetivo for somente formar um cidadão, a história assume o papel de mera ponte. E a partir da possibilidade da formação de cidadania por um meio mais fácil, a história poderia ser sumariamente descartada da grade escolar. Isso somado aos fatores de um mundo cada vez mais enviesado na necessidade de um sentido imediato e financeiramente lucrativo nas atividades cotidianas, em que a escola, como aponta Albuquerque, é muitas vezes desvalorizada, já que não é vista como algo que leve a uma utilidade prática imediata. Dessa maneira se entende que o ensino de história não deve ser somente a formação da cidadania. Ele deve sim “formar sujeitos” como coloca Albuquerque, mas não se limitar a isso. Lembrando que isso não significa excluir a formação da cidadania no processo de ensino histórico, pois como analisa Schmidt [2009], a escola é um espaço de experiências coletivas e individuais, que possui influência na formação de cidadania dos sujeitos.

Mas o que é necessário ao ensino de história além disso? A ideia de Schmidt (2009) sobre uma história como guia de argumentação e da construção de identidades para o ensino de história são marcos iniciais que talvez sejam alcançados se partimos de um dos pontos iniciais: o aprimorar a formação do pensar historicamente do sujeito, que nas palavras de Cerri seria:

“[...] pensar historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas particularidades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise.” [CERRI, 2011, p.59].

Assim, o ensino de história assume também um papel de construção de um pensar historicamente que por sua vez é um meio importante de se pensar criticamente (no sentido de duvidar e questionar discursos, lugares e pessoas em posição privilegiada), que de acordo com Cerri, também são partes da construção de uma cidadania. Além da noção de tempo que esse ensino de história permite ao sujeito, e o permite ampliar seus sentidos de compreensão do tempo [CERRI, 2010], já que o passado é muitas vezes visto como imóvel, e o tempo como algo único.

Mas quais as formas de se alcançar esse pensar historicamente? Deve se partir inicialmente dos alunos, já que um dos objetivos do ensino de história é ampliar o pensar e o ver o mundo dos alunos, compreender suas concepções é fundamental, logo, é preciso

entender as consciências históricas dos estudantes se se pretende um ensino de história que tenha sentido para os alunos. Consciência essa que pode ser considerada uma soma de operações mentais que permite o sujeito interpretar o mundo, seu tempo e sua prática nele [SCHMIDT, 2009]. E com isso não se pode deixar de levar em conta que em muitos casos a consciência histórica desses alunos está ligada ao que aconteceu, a um passado que não se questiona, ou as consciências ditas por Cerri como “não razoáveis”, que seriam aquelas que visam a exclusão e a violência [CERRI, 2010]. Dessa maneira existem algumas necessidades a serem supridas no que se refere à criação de um ambiente que estimule o pensar historicamente, que são a criação de um aprendizado histórico que permita os sujeitos verem o passado como possibilidades, vivências e guiada pela consciência histórica que permita identidades razoáveis.

A História na escola

O ensino de História no Brasil ficou direcionado por um longo período a uma formação política e cristã da sociedade. A História ensinada tinha como função, criar uma junção entre História Sagrada e a História Civil. Se aprendia a moral cristã e o conhecimento histórico de uma forma entrelaçada. O educador, principalmente o professor de História deve ter em mente que as formas de aprendizados sofreram, e sofrem, por transformações, seja devido aos modos culturais, jurídicos, econômicos e sociais que se transmutam e afetam o modo de fazer o ensino de história.

A exemplo desse método, o ceticismo de se estudar história depois da segunda parte do século XX, em que em meio ao monopólio do capitalismo, não se via mais nenhum rumo para história mundial. Além da descrença no modo de ensinar, em que os livros escolares iam se tornando cada vez mais desinteressantes para os jovens, e o professor visto como um mal comunicador, que já estava obsoleto. Além do distanciamento que os profissionais de história vêm sofrendo cada vez mais com o processo de ensino, já que em busca de uma maior erudição historiográfica o processo de ensino da aprendizagem vem sendo deixado de lado.

O ensino de história, na sua função de ensino às crianças e adolescentes, como aponta Cerri, teve diversos momentos. Desde seu surgimento como disciplina escolar no século XVIII, que passou por uma renovação durante o auge do nacionalismo ocidental, que deu um objetivo claro para a disciplina História, ser a formadora do espírito de orgulho nacional e relembrar os grandes fatos, heróis e guerra do seu país. “A história serve, antes de qualquer coisa, para fazer a guerra.” [CERRI, 2009].

E no Brasil, o processo não se deu diferente, durante a regência no Brasil, o ensino de história foi fundamental para criação de uma identidade nacional. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), foi criado, acima de tudo, para cumprir essa função. E o ensino de História passou a ser uma disciplina específica do ensino secundário, sendo ministrado no Colégio Pedro II, que era considerado público, mas voltado às elites.

Nesse contexto histórico, se percebe que o Ensino de História sempre foi moldados por objetivos de sua época, e que eles se tornaram diferentes. Entretanto, o ensino de história na escola, como salienta Eliane Brito Silva, permanece “tradicional” e com objetivos meramente de reprodução dos conteúdos “fundamentais da história da humanidade”. E seguindo esse contexto, quais seriam os caminhos do ensino de história na escola? Deve se ensinar os conteúdos já programados? Ou a escola deve abandonar o padrão tradicional de se espelhar nos estudos de centros universitários e buscar na cultura local, o espaço do aluno?

Literacia e consciência na História

A partir da compreensão de uma necessidade da consciência histórica na formação de sentido do ensino de história para os alunos, é preciso entender que essa consciência é expressa por meio da narrativa histórica [CERRI, 2011] que é onde o sujeito consegue expressar sua consciência histórica. Da maneira que Schmidt analisa, essa narrativa se expressa por meio da forma, do conteúdo e da função, que são em sua essência:

“O conteúdo é a capacidade de aprender a olhar o passado e vê-lo em sua especificidade temporal, de distanciar-se do passado e diferencia-lo do presente, reconhecendo nele a sua própria experiência e a mudança...A forma é a capacidade de se analisar as diferenças de temporalidade entre o passado, o presente e o futuro...A função é a capacidade que permite a utilização do todo temporal (passado, presente e futuro) como guia de ação na vida diária. ” [SCHMIDT, 2009, p.15].

E essas características da competência narrativa são o meio principal para o ensino. E tanto a narrativa e a consciência histórica são meios que pertencem, de acordo com Schmidt, a Literacia histórica, que tem como principal característica dar sentido prático passado por meio de narrativas que permitam o sujeito se orientar no tempo [SCHMIDT, 2009].

E a Literacia histórica elenca diversos conceitos que são fundamentais para criação desse espaço de orientação no tempo, já que desenvolvendo a consciência histórica, ela estimula as duas formas de passado que auxiliam o professor no seu fazer em sala de aula. Pois por meio do passado histórico o professor e aluno podem construir um espaço de procura de vestígios materiais ou evidências do passado que estão em locais de registros. E por meio do passado prático, as somatórias de experiências dos indivíduos e suas memórias e/ou o passados são consultado [SCHMIDT, 2009], que são as valorizações que Cerri aborda como fundamentais para o ensino de história, a valorização dos saberes da disciplina história e dos saberes vividos pelos indivíduos [CERRI, 2010].

A Literacia histórica dessa forma, é impulsionadora da ampliação de sentidos no ensino de história, e "...só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito de agir no mundo em sintonia com sua progressiva leitura desse mesmo mundo." [CERRI, 2010, p.270]. Assim, a Literacia pode ser definida como um processo pratico de ensino, que se torna algo mais específico em relação a didática histórica, que diferente de uma visão geral, não é um mero conjunto de objetos que tem como função ser métodos de ensino, mas sim ser um aparato teórico que busca resolver novas demandas do ensino de história [CERRI, 2010].

E esse sendo um conceito mais amplo, que é um complemento para formação de identidades razoáveis e são fundamentais para criação de uma educação histórica que entenda todo ambiente como espaço de formação de conhecimento, compreenda o papel do professor não como um reprodutor de conteúdo, mas de guia na formação de consciências e entenda que o aluno é um construtor de seu próprio conhecimento, e que já possui suas concepções acerca do mundo.

Considerações Finais

Com base nas discussões dos textos e as experiências de aluno de ensino básico público (muitas) e as de professor (ainda poucas), algumas considerações que podem ser feitas são que o ensino de história na escola básica deve ser feito buscando atingir certos objetivos, que giram em torno de: a compreensão por parte do professor do seu papel como auxiliar na criação de um espaço que permita o aprimoramento do pensar historicamente; entender o aluno como construtor desse espaço e não o mero sujeito que Paulo Freire já alertava não ser viável no ensino, o aluno de conhecimento bancário, totalmente passivo e receptivo as ideias passadas pelo professor; ter noção que os alunos são munidos de consciências históricas formadas em ambientes diversos e que não devem ser

menosprezadas em prol da consciência histórica acadêmica , mas o professor deve se alertar também para a necessidade de se diferenciar o entendimento das diferentes consciências históricas e a formação das identidades não razoáveis que Cerri alerta. Possuindo esses conceitos e objetivos em mente e entendendo que o ensino de história busca a orientação da vida humana prática atual, por meio da interação entre passado, presente e futuro, acredito que a jornada na escura floresta da licenciatura se torne um pouco mais luminosa.

Referências

Ronny Costa Pereira é graduando em Licenciatura em História da Universidade estadual de Feira de Santana.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: Gonçalves, Marcia de Almeida et al (org.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 21 – 39

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e Consciência Histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. São Paulo, FGV de Bolso, 2011.

_____. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

_____. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. In: Antíteses, vol. 2, n. 3, jan.-jun. de 2009, pp. 131-152 <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. Revista História & Ensino, Londrina. V. 15, p. 09-22 ago. 2009.



O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, SEUS ATAQUES À ESCOLA DEMOCRÁTICA E OS IMPACTOS SOBRE OS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA

Walace Ferreira

Introdução

Este trabalho trás uma análise sobre os impactos no ensino da História e da Sociologia do programa Escola sem Partido (ESP), considerando tanto as forças conservadoras que constituem o seu movimento, quanto suas propostas de lei.

A História e a Sociologia lidam com assuntos e bases teóricas que envolvem a produção de uma leitura de mundo que reafirma sua historicidade e sua materialidade. Propõem, portanto, a problematização das dinâmicas sociais, estimulando o aluno ao desenvolvimento de uma orientação crítica sobre a maneira como a realidade é contada, ou seja, em decorrência da relação de forças sociais, políticas e econômicas.

Ambas as disciplinas dialogam entre si numa variedade de temas, se não bastasse a Sociologia basear-se na História para a construção de muitas de suas análises. Por sua vez, o ESP, se não bastasse o estímulo ao denunciismo e ao controle no âmbito escolar, bem como a redução da relação ensino-aprendizagem a uma lógica de consumo, evoca uma pretensa neutralidade no seu anteprojeto que inevitavelmente ameaça muitos dos conteúdos do currículo de História e Sociologia a uma perspectiva unidimensional e estéril.

O Movimento Escola sem Partido e seus projetos de lei

Ao falar do ESP, em primeiro lugar, precisamos considerar tanto as forças que constituem o seu movimento quanto as propostas de lei que o representam. Existem projetos que tramitam na Câmara, no Senado e em diversas casas legislativas pelo país, de modo que integram um pacote de contrarreformas juntamente com o projeto de lei de reforma do Ensino Médio (PL 746/2016) e com a PEC 55/2016 (ex-PEC 241). É nesse sentido que o ESP deve ser lido sob a perspectiva conservadora que se difunde pelo país, fruto de um contexto de acirramento político marcado pelo crescimento de uma vertente autoritária que emergiu nos últimos anos e em especial após o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff.

Criado em 2004, o ESP apresenta-se como uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o que chamaram de “grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”. A

centralidade de suas ações e concepções está num site que atua com os objetivos de veicular ideias, instrumentalizar denúncias, disseminar procedimentos de vigilância, além de controlar e criminalizar o que seus membros entendem como “práticas doutrinárias” realizadas em salas de aula e presentes em materiais escolares e acadêmicos, livros didáticos e programas formativos. O ESP também concentra forças nas redes sociais, tendo no facebook uma página com os mesmos propósitos.

Segundo o sítio do programa, todas as salas de aula do ensino fundamental e médio devem ter um cartaz com o seguinte conteúdo relacionado aos deveres do professor:



Deveres do professor

1

O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2

O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3

O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4

Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

5

O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6

O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Imagem 1

https://www.google.com.br/search?q=deveres+do+professor+escola+sem+partido&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiohPSiqOPZAhUKOZAKHfBhCpwQ_AUIDCgD&biw=1366&bih=588#imgrc=OGMj1MktP7vsIM:

O fundador do movimento é o advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, que se declara publicamente em nome da organização. Conforme nos lembram Espinoza e Queiroz [2017], Nagib foi articulista e doador do Instituto Millenium (Imil), um dos mais representativos *think-thanks* do pensamento liberal brasileiro, o que nos revela a orientação ideológica que marca o começo do movimento e que influencia muitas de suas manifestações.

A despeito de o programa se dizer apartidário, seu site exibe um rótulo chamado “ESP nas eleições 2016”, onde se podem encontrar políticos apoiadores do movimento. Muitos deles, inclusive, têm realizado propostas baseadas no anteprojeto disposto no sítio do ESP nas casas legislativas onde atuam. No plano federal destacam-se PL 867/2015, que tramita na câmara, de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF); e o PLS 193/2016, que está no Senado, de autoria do senador Magno Malta (PR/ES). Ambos propõem a alteração da LDB 96 com a inserção dos aspectos defendidos pelo programa.

Numa leitura do ESP segundo a perspectiva conservadora que se difunde pelo Brasil, Frigotto [2017] salienta:

“As teses do Escola sem Partido não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores. Pelo contrário, um olhar na perceptiva da historicidade dos fatos e fenômenos, vale dizer, das determinações mais profundas e menos visíveis que os constituem, indica-nos que se trata de algo já sedimentado nas relações sociais” [FRIGOTTO, 2017, p. 18].

O movimento está ligado a uma agenda multifacetada de propostas políticas que impede o acesso da juventude brasileira não apenas a frações do conhecimento, mas ao próprio conhecimento e ao fazer científico, seja pela intenção de incentivar o impedimento formal da abordagem de determinadas questões no âmbito pedagógico, seja pela falta de oferta curricular que privilegia determinados saberes em detrimento de outros [FERREIRA; FILHO, 2017].

O contexto em que vivemos trás à tona o pensamento de István Mészáros [2002], que atribui a crise atual a um movimento universal que atinge todas as esferas da vida, além de se tratar de um problema agudo e destrutivo de uma série de direitos. Nesse sistema, cada vez mais irracional, temos assistido a redução da força do poder político dos Estados nacionais e a transferência do governo do mundo para os organismos internacionais.

O ESP aparece no cerne das mudanças culturais que fazem parte desse grande sistema voltado para o lucro. É nesse contexto que, para os partidários desse programa, a educação responde aos interesses do grande capital [FRIGOTTO, 2017]. Demonstração expressa disso está nas palavras do próprio Nagib, que afirmou em entrevista numa Audiência Pública no Senado Federal, em setembro de 2016, que o ESP é baseado no Código de Defesa do Consumidor, portanto reduzindo a relação ensino-aprendizagem a uma mera relação de consumo:

“O nosso projeto foi inspirado no código de defesa do consumidor. O Código de Defesa do Consumidor intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador dos serviços que são prestados pelos fornecedores. Da mesma maneira, a nossa proposta intervém na relação de ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação que é o estudante, aquele indivíduo vulnerável, que está se desenvolvendo” [NAGIB, Miguel, 2016].

Os defensores do ESP criticam a escola, os professores, algumas das referências teóricas utilizadas no campo da educação, os livros didáticos e colocam os alunos como vítimas de um processo “doutrinário”. Para Penna [2016], esse trabalho de desqualificação não ocorre através de uma argumentação racional, mas por meio de uma série de ataques pessoais e de imagens, muitas delas caricaturas de profundo mau gosto, que representam o professor, a escola e seus pensadores como ameaças a crianças inocentes, mesmo que não haja qualquer dado substantivo que apoie essa generalização indevida.

A desconfiança em relação ao educador é um dos pilares do programa e se traduz numa ameaça constante ao seu trabalho em sala de aula, entendendo-o como um tradutor “perigoso” do conhecimento diante de estudantes supostamente vulneráveis à chamada doutrinação. Nessa linha de desvalorização do papel docente, ao participar de um debate na Globo News [2015], o fundador do movimento disse:

“Nenhum pai é obrigado a confiar em um professor. Nenhum pai. O professor quando fecha a porta da sala de aula, ele é o dono do espetáculo. Se ele tiver uma boa formação e tiver bons princípios, sorte do aluno, mas e se não tiver? Como saber? Não é verdade? E há uma infinidade de pessoas que são mal preparadas e que cujos valores – eu nem entro no mérito se são bons ou ruins – mas que não coincidem com os valores da família” [NAGIB, 2015].

Diante dessa visão, Ferreira e Filho [2017] salientam que o ESP estimula explicitamente o denunciismo, o controle, a insegurança e o cultivo a valores nocivos pedagogicamente que em nada contribuem para a construção de um ambiente saudável, de confiança e diálogo. Trata-se da aposta na instauração de uma ordem por meio de ameaças, da imposição do medo e da fertilização do discurso de ódio. Em vez da harmonia, coesão e produção de conhecimento, instiga alunos e pais ao papel de delatores. Há relatos substantivos de que professores têm sido denunciados e acusados de doutrinação em diversas salas de aula pelo Brasil, inclusive a partir de gravações de áudio e vídeo realizadas durante as aulas por estudantes com aparelhos celulares.

E ainda argumentam:

“Há professores com orientações subjetivas diversas, afinal todo indivíduo é único em sua formação, constituída a partir de trajetórias, experiências, interpretações e escolhas ímpares. Isto é basilar na existência humana e base da ciência social. Toda expressão acerca de algo é, portanto, ideológica, considerando ideologia como visão de mundo, como manifestação da subjetividade do indivíduo acerca do que lhe cerca. A objetividade, o discurso estéril, puramente instrumental e desconectado do meio social no qual se inscreve é impossível na dimensão humana do ser. Não há nada de nocivo ou pernicioso nisso, pois é justamente das apreensões diferentes acerca da realidade que surge o debate. A dialética simples composta por tese, antítese e síntese estaria condenada por este projeto?” [FERREIRA; FILHO, 2017, p. 72].

Os impactos nas abordagens curriculares de História e Sociologia

A História e a Sociologia trabalham com leituras de mundo e interpretação crítica dos fenômenos sociais, despertando no aluno uma reflexividade que os façam capazes de entender os fenômenos históricos como produto das transformações da realidade política, econômica e social. O ESP censura a liberdade de pensamento e a reflexão crítica, itens caros ao currículo de ambas as disciplinas. Como alertado por Gadotti [2016]:

“Estamos diante de uma iniciativa que visa a retirar da escola seu papel essencial de formar para a democracia, o que demonstra o caráter autoritário deste movimento. Com isso, quer-se evitar que as crianças possam tomar a palavra. Querem construir uma escola de egoísmos, de individualismo, de competitividade insolidária, que são

os valores do capitalismo selvagem que defendem. Competir em vez de compartilhar” [GADOTTI, 2016, p. 156].

Ao inviabilizar algumas questões, amedrontando o docente que ouse tocar em temáticas polêmicas, o ESP aliena os estudantes de exercitarem a reflexão crítica sobre a realidade com vistas a transformá-la. Alimenta a ideia de que a função da escola pública é silenciar sobre os conflitos sociais, estimulando a acomodação e o individualismo, respondendo somente às demandas instrumentais do mercado de trabalho.

Quando observamos a aproximação dos currículos da Sociologia e da História, deparamo-nos com vários temas que seriam colocados sob ameaça no caso da aprovação de leis que encampem as diretrizes do Escola sem Partido. Como tratar em aula, por exemplo, das mobilizações políticas recentes do país e das revoluções históricas mundiais sem ser confundido com alguém que apoia a organização dos jovens diante da política, o que já é extremamente questionável? A linha tênue entre a abordagem e a doutrinação somada com a subjetividade analítica sobre o que é uma coisa ou outra pode fazer com que professores se calem diante de temáticas urgentes ou até mesmo retirem esses temas fundamentais dos currículos por medo de denúncia.

Da maneira como os currículos são praticados, estudamos o racismo em virtude da escravidão no Brasil colonial, não podendo negar a realidade brasileira ainda marcada por traços discriminatórios, o que se manifesta veladamente por meio dos dados estatísticos desiguais e de práticas dissimuladas de ofensas raciais. Já o etnocentrismo e o relativismo cultural são compreendidos pela sua ligação à formação da sociedade brasileira, marcada por uma falsa democracia racial.

Decorre da origem desigual das relações sociais brasileiras a permanência até hoje da desigualdade de gênero, decorrência direta do patriarcalismo advindo da nossa herança escravista. Esse tema é um dos mais atacados pelo movimento ESP, que praticamente defende a proibição da temática sobre gênero nas escolas, sob a acusação de que sua discussão viola os princípios da família e que a escola tem estimulado orientações de gênero distintas da tradicional.

A imagem abaixo, publicada na página do facebook do movimento, revela a crença de adeptos do ESP de que professores alinhados com determinada corrente política seriam causadores da “doutrinação de gênero”. Nela, um professor, de camisa vermelha e estrela no peito,

“enfia pela guela” informações sobre gênero (representada pelo arco-íris – símbolo do movimento LGBT).



Imagem 2

https://www.google.com.br/search?q=escola+sem+partido+goela+a+baixo&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjXveegquPZAhUMDZAKHWa2BhoQ_AUIDCgD&biw=1366&bih=588#imgrc=SCd1-G87E29AiM:

Seguindo nos temas abordados tanto pelo currículo de História quanto pelo de Sociologia, e que seriam ameaçados pela lógica do ESP, observamos que a reestruturação produtiva e a flexibilização do trabalho atualmente em desenvolvimento nas sociedades capitalistas, e fortemente avançadas no Brasil com a aprovação da reforma trabalhista, distanciam-nos cada vez mais do modelo de desenvolvimento varguista caracterizado, entre outros aspectos, pela

criação da legislação trabalhista brasileira. Não se trata de juízo de valor, apenas da constatação de mudanças inseridas ao longo das últimas décadas na estrutura trabalhista do país.

Outros temas são a democracia e a cidadania, que nos remetem a inúmeros exemplos históricos recentes, como às Diretas-Já, às manifestações de 2013, aos Caras-Pintadas e ao Fora Dilma. Se o ESP defende que o professor não “incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas”, como tratar de uma temática que envolve a ação direta da juventude em torno de demandas políticas relevantes do país?

Também é fundamental no trato da desigualdade brasileira uma abordagem sobre a persistente questão fundiária, que nos leva a estudar a origem do Brasil com a demarcação das capitâneas hereditárias, e passa pela ausência de uma reforma agrária efetiva, especialmente no século XX, e pela preservação ainda hoje de grandes latifúndios nas mãos de famílias de políticos locais e nacionais.

Em termos internacionais, a Sociologia alicerça-se na História quando, por exemplo, aborda o conflito capitalismo X socialismo na sua vinculação à Guerra Fria, e o faz sem qualquer tomada de partido, pelo contrário, apenas demonstrando o embate ideológico que se deu naquele período e os reflexos para o mundo contemporâneo. Dentre estes, temos, diante da vitória do sistema capitalista, o desenvolvimento de uma perspectiva neoliberal que, inclusive, é retomado com força no Brasil pós *impeachment*. Como negar esses fatos aos estudantes? Não se trata de uma ideologização, mas de apresentar versões realistas sobre a historicidade na qual estamos inseridos.

Finalmente, uma temática central de ambas as disciplinas são o direitos humanos, combatida pelos adeptos do Escola sem Partido, que inclusive questionam a necessidade de os candidatos do ENEM valorizarem-na nas redações. Como negar que se trata da evolução de direitos que começaram nos ideais da Revolução Francesa e se desenvolveram com os direitos civis, sociais e econômicos pelos séculos seguintes, saindo do âmbito europeu e ganhando boa parte do mundo ocidental. Trata-se, por fim, de reconhecer direitos fundamentais para a existência do mundo civilizado.

Considerações finais

Diante de uma conjuntura difícil pela qual a sociedade brasileira tem passado, num momento em que a educação enfrenta enormes

desafios, o Escola sem Partido dispõe de uma orientação conservadora no intuito de reduzir ainda mais a função do professor e de tolher toda uma geração do horizonte reflexivo e crítico oferecidos pela Sociologia e pela História.

Obviamente a escola não tem que ter partido, porém não no modelo deste programa, mas sim uma escola que cultive o compromisso com a ciência, com o desenvolvimento da técnica articulada a uma visão crítica de mundo, independente e laica, que respeite os direitos humanos, que contribua para a emancipação das minorias e que produza cidadãos conscientes e comprometidos com o bem estar comum, o que passa necessariamente pela percepção política acerca do que está posto no mundo.

Ainda que o Projeto ESP não seja aprovado no plano federal e mesmo com as principais instituições jurídicas do país estar indicando que se trata de um projeto inconstitucional, temos que destacar que muitos filhotes têm sido aprovados em âmbitos municipais e muitos outros projetos seguem sendo debatidos em casas legislativas.

Ademais, professores têm sofrido ameaças e intimações extrajudiciais, o que mostra que a vertente autoritária do movimento está viva e reforça a necessária discussão acerca do tipo de sociedade que queremos para o nosso futuro: uma sociedade democrática e livre ou uma sociedade censurada e autoritária. As consequências históricas de cada uma já são conhecidas.

Referências

Walace Ferreira é doutor em Sociologia pelo IESP/UERJ e Professor Adjunto de Sociologia do CAp-UERJ. E-mail: walaceuerj@yahoo.com.br

ESPINOSA, B. R. S; QUEIROZ, F. B. C. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (org.). Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FERREIRA, W.; FILHO, A. A. A serpente pedagógica: O projeto Escola sem partido e o ensino de Sociologia no Brasil. Revista E-mosaicos, n. 12, 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30272>.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In:

FRIGOTTO, G. (org.). Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GADOTTI, M. A escola cidadã frente ao "Escola sem Partido". In: Ação Educativa (Org.). A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo, 2016.

MÉSZÁROS, I. Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

NAGIB, M. Audiência Pública para debater a liberdade de expressão na sala de aula. In: <https://www.youtube.com/watch?v=jwGERV-1zUo>, 2016.

NAGIB, M. Entre Aspas (Mônica Waldvogel) Debate sobre sexualidade na grade de ensino escola. In: <https://www.youtube.com/watch?v=iNSC1rNOz74>, 2015.

PENNA, D. A. O Ódio aos Professores. In: <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2016/11/14/o-odio-aos-professores-se-profissionaliza/>, 2016.

**PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA
CONCEPÇÃO DE DELEUZE DA DIFERENÇA E REPETIÇÃO**
Wallysson Klebson de Medeiros Silva

Introdução

Explanaremos neste ensaio acerca do pensamento do francês Gilles Deleuze, o qual contribuiu para definição de conceitos, ao criticar que o conhecimento através de representações mentais e da ciência resulta de uma configuração clássica lógica e representativa.

O pensamento contemporâneo surge do esgotamento da representação, do prejuízo das identidades e do descobrimento das forças que atuam sob a representação do igual. A vida é uma simulação, onde as identidades são meramente simuladas.

O objetivo deste artigo foi desenvolver um estudo teórico, que colabore para desviar as pessoas de uma suposta zona de conforto, para que saiam à procura de caminhos distintos em suas práticas pedagógicas. Colando-se assim em “risco” (GALLO, 2011), na busca do inexplorável, que não se possibilitam “docilizar” por determinações de apenas um pensamento - passagens oposta e frequentemente comuns. Além de propor uma atividade que pode ser utilizada em qualquer conteúdo na disciplina de história.

Nessa perspectiva, busquei problematizar as máscaras humanas e seus diversos rostos em conformidade com o teatro, na perspectiva de Deleuze, fundamentada em sua obra “diferença e repetição” e embasada em diversos autores. Para isto, produzi uma breve análise psicológica do processo de construção do conhecimento, no qual a diferença se sucede à mesmidade, apesar de andarem de mãos dadas. Assim sendo, a metodologia utilizada neste artigo é a indutiva, com base na pesquisa bibliográfica.

Aportes para um conceito: A filosofia da diferença, o conceito, a diferença e a repetição em Deleuze

A filosofia da diferença foi instituída dentro de diversos ensaios de Deleuze e diversos outros estudiosos como Heidegger, firmando nos últimos tempos uma revolução, devido as grandes transformações na cerne filosófica, marcando novas passagens para o pensamento.

Jean-Luc Nancy chamou de o “oco da dobra” para definir as nuances contemporâneas filosóficas atuais, para mostrar os novos desdobramentos com base no pensamento; isto é, não é encarar o momento atual como encerramento, mas como um processo

impulsionador de novas gêneses, que se ampliam em oscilação centrífuga (PAULA, 2014).

No ponto de vista deleuziano, os conceitos são a própria filosofia, sendo uma espécie de construtivismo, assim é de fundamental importância projetar planos, levantar platôs, divulgar campos. A imanência é o concreto destes campos, platôs e planos; e os conceitos são seu instrumento (VASCONCELLOS, 2008).

Assim, Deleuze une conceitos ou transforma em conceitos elementos não conceituais, “mas ao proceder à repetição da diferença como uma maneira de pensar, está sempre criando a diferença, como se fosse um dramaturgo que escrevesse as falas e dirigisse a participação de cada pensador que integra à sua filosofia” (MACHADO, 2010, p. 11).

A respeito do conceito de diferença, Deleuze escreveu:

“A diferença não é o diverso. O diverso é dado. Mas a diferença é aquilo pelo qual o dado é dado. É aquilo pelo qual o dado é dado como diverso. A diferença não é o fenómeno, mas o númeno mais próximo do fenómeno. É, portanto, verdade que Deus fez o mundo calculando, mas os seus cálculos nunca estão correctos; e é mesmo esta injustiça no resultado, esta irreductível desigualdade que forma a condição do mundo. O mundo «faz-se» enquanto Deus calcula; não haveria mundo se o cálculo fosse correcto. O mundo é sempre assimilável a um "resto" e o real no mundo só pode ser pensado em termos de números fraccionários ou mesmo incomensuráveis. Todo o fenómeno remete para uma desigualdade que o condiciona. Toda a diversidade e toda a mudança remetem para uma diferença que é a sua razão suficiente. Tudo o que se passa e aparece é correlativo de ordens de diferenças: diferença de nível, de temperatura, de pressão, de tensão, de potencial, diferença de intensidade” (DELEUZE, 1988, p. 361).

Dessa forma, para Deleuze (1988), a diferença é a condição mais essencial na dinâmica, ou seja, o arquétipo em movimento. Deste modo, a diferença em si é um mesmo, pois tem conexão ontológica. Ela só é um outro em analogia a outra Diferença.

De acordo com o dicionário Aurélio, repetição significa tornar a dizer o que já se disse ou o que outrem disse. Segundo Lacan (1988), a repetição está vinculada ao elemento *a*, que retorna como auto idêntico. Este elemento é o componente recusado da cadeia de significantes, contudo é por volta dele que ela gira. Ele é a máquina

da cadeia que a faz repetir. Já para Deleuze, a repetição é o oposto do que habitualmente apreendemos por repetição ou daquilo que envolve o entendimento genérico. Assim sendo, a repetição não está acoplada ao reproduzir do semelhante, mas à produção da singularidade e do diferente, sendo a repetição o condutor da diferença (DELEUZE, 1988).

O teatro e o pensamento filosófico na diferença e repetição

Ao estudar teatro e filosofia em Deleuze, permiti-nos refletir sobre a locomoção do seu próprio pensamento e, quiçá, nos mais profundos e incomuns figuras e arsenais filosóficos. A partir disso, que a figura se profere ao teatro, através de suas máscaras e dramas.

As dramatizações realizadas pelos personagens vivos extrapolam o teatro em seu paradigma teatral. Assim, “trata-se de produzir, na obra, um movimento capaz de comover o espírito fora de toda representação” (DELEUZE, 1998, p. 32).

Indaga-se sobre o revés teatral, por meio de um movimento que alveja a alma e é o próprio movimento da alma. Assim sendo, a natureza e a profundidade extraída do movimento das artes é a repetição. O teatro é o ambiente cênico e o dispositivo da repetição é uma potência assustadora. Logo, as máscaras nada revestem, a não ser que sejam outras máscaras, pois não há primeiro termo que seja repetido.

Se refletirmos que nossas vidas é um teatro e não nos percebemos disto, e que na verdade estamos ensaiando no nosso dia-dia, as peças da vida. Comumente acreditamos que o acaso é o nosso instrutor ou diretor que nos rege e governa nossas cenas da vida.

Assim, a repetição no teatro é a forma de perfeição e encenação. Conforme Deleuze (1988), a repetição nunca será igual, pois cada apresentação terá uma diferença da outra, mesmo encenando a mesma coisa diariamente. Assim também é na vida, nunca um dia será igual ao outro. Não há generalização no teatro como não há na vida, todo dia a cada instante temos esta repetição que não a entendemos e vivenciamos através das máscaras e rostos, que culminam com uma aparência exterior, somos aquilo que não somos, representamos os desejos, os sentimentos despedaçando a “alma”.

Há um trágico e um cômico na repetição. A repetição aparece sempre duas vezes, uma vez em destino trágico, outra em caráter cômico. No teatro, o herói repete precisamente porque está separado de um saber essencial infinito. Este saber está nele, mergulha nele, age

nele, mas age como coisa oculta, como representação bloqueada. A diferença entre o cômico e o trágico diz respeito a dois elementos: a natureza do saber recalcado, ora saber natural imediato, simples dado do senso comum, ora terrível saber esotérico; por conseguinte, também à maneira pela qual o personagem é excluído desse saber, a maneira pela qual “ele não sabe que sabe” (DELEUZE, 1988, p. 26).

Toda essa repetição torna o sujeito do teatro – autor, ator, encenador – em operador. “Por operação deve-se entender o movimento de subtração, da amputação, mas já recoberto por um outro movimento, que faz nascer algo inesperado, como uma prótese (...)” (DELEUZE, 2010, p. 29). Assim, o operador locomove-se em discernimento de um teatro-experimentação.

Segundo Deleuze (2010), essa operação do teatro estabelece, essencialmente, o personagem, a fabricação do personagem no próprio palco ou ambiente de interpretação. Assim sendo, ele enxerga um teatro que não seja focado apenas na reprodução de um texto, mais um teatro simulacro da vida, sem significado próprio.

Rancière (2009, p. 16) observa que “(...) do ponto de vista platônico, a cena do teatro, que é simultaneamente, espaço da atividade pública e lugar de exibição dos ‘fantasmas’, embaralha a partilha das identidades, atividades e espaços”. Percebe-se que ao alcance em que a passagem da cena consente a manifestação de uma singularidade na ocasião e no local de sua realização, ao focar na vitalidade teatral e desviando-se da fugacidade do show enclausurado na declamação de um script, ajuda a obter um desempenho de simulacro da vida e faz com que a cena seja um acontecimento.

Assim, a encenação como episódio de vida acende a possibilidade de uma análise ontológica de nós mesmos. Apesar de diversos autores acreditem que toda a cena será um acontecimento, para Deleuze o acontecimento na cena teatral enquadra-se por uma dimensão crítica, com capacidade transformar-se e prover informações para uma problematização. “É preciso tomar a cena como acontecimento único, construção que remete a si mesma (este é o signo poético) e que não imita um mundo de ideias” (PAVIS, 1999, p. 339).

Deste modo, de acordo com Deleuze (1988) o teatro deve ser pensado de forma totalitária, ou seja, no vazio desse ambiente, na maneira como ele é completado, delimitado, por signos e máscaras, por meio dos quais o ator exerce um papel que satisfaça outros papéis. Assim, fala-se como a repetição se profere de um ponto distinto para outro, abrangendo em si as diferenças.

Assim sendo, o teatro é a cerne e interioridade do movimento, é a repetição representativa do movimento e de sua relação com o conceito. Logo, a representação tanto imobiliza quanto se coloca no meio da experiência, de tal modo que a repetição é representativa na sua natureza. O símbolo, o simulacro, é a letra da própria repetição. Já a diferença é, assim, entendida na repetição. Em suma, o autêntico sujeito da repetição é a máscara. Haja vista que a "a repetição difere por natureza da representação que o repetido não pode ser representado, mas deve sempre ser significado, mascarado por aquilo que o significa, ele próprio mascarando aquilo que significa" (DELEUZE, 1988, p. 26).

Deste modo a "representação por meio da ação dramática ou teatral pode ser um aliado na situação de ensino aprendizagem" (DEZOTTI, 2006, p. 33). Assim, o aluno em contato com a ação dramática está sendo constituído para a criticidade por meio de uma leitura de mundo e a partir dos conteúdos implícitos na ação (DEZOTTI, 2006). Portanto, é evidente a eficácia da linguagem teatral como uma aliada metodológica na intercalação de conteúdos de história já que, a mesma, possibilita caminhos para que, em curto prazo, os objetivos do ensino de história sejam realizados, sendo esses conforme o que orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de história, e a compreensão desse aprendizado seja, também, visível no desempenho do aluno dentro e fora da sala de aula (SALVADOR, 2016).

A Prática no ensino de história

A partir do pensamento Deleuze, entendido como "a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos", dentro da especificidade do tema da diferença e repetição, podemos incorporar esse tema no ensino de história, para introduzir qualquer conteúdo da diretriz curricular nacional.

Aprender conceitos não precisa ser um esforço solitário. Ao mesmo tempo que os compreendemos, também podemos enriquecer nossas interações com os colegas. Afinal, escola não é só para engolir conteúdo! Os alunos podem aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser!

Esse método seria aplicado em uma aula de 40 a 50 minutos e consiste em dividir a turma em grupos (o número depende da quantidade de alunos). Para exemplificar, o conteúdo que será introduzido será o feudalismo no continente europeu, para uma turma do 7º ano. As palavras escolhidas são corveia, feudo, vassalo, suserano e banalidade. Para cada palavra, o grupo terá um pedaço de

papel. O docente começará solicitando que cada grupo crie um significado para cada palavra. Cada grupo deverá, então, discutir e entrar em consenso sobre o que irão escrever no papel.

Ao terminarem de escrever os significados, os grupos devem entregar os papéis para o docente, e este irá misturá-los, acrescentando um novo papel com o significado correto da palavra.

Em seguida, o professor (a) irá ler para a turma, um por um. No final da leitura, os grupos irão manifestar qual opção acreditam ser a correta. As respostas de cada grupo serão escritas pelo docente no quadro negro, que irá anunciar quais grupos conseguiram pontuar (o grupo que recebeu maior número de votos para o seu conceito criado também pode ganhar pontos). Para cada vez que o educador anunciar qual é a opção correta, irá pedir para que os alunos a anotem no caderno (para não prejudicar o dinamismo, não escolher definições muito longas).

Por esse ângulo, para Deleuze, a atividade de pensamento, sugerida pela com o objetivo da criação de conceitos, começa com o confronto dos problemas. Isto é, com o início dos problemas, há possibilidade de gerar uma compreensão da realidade, uma visão de mundo ou um conceito próprio.

Considerações finais

As reflexões apresentadas no texto levam a crer que Gilles Deleuze em "Diferença e repetição" aperfeiçoa o debate a respeito da identidade, como determinante do mundo da representação guiado pelos simulacros. Assim, a repetição é encarada como aquela que disfarça e se desloca num diferencial.

Se levarmos em conta que o homem é um ser livre, mas multifacetado pelos encargos sociais e lutas do dia-dia, inserido em uma sociedade com seus costumes e leis e introduzido em um sistema e esquema pré-estabelecidos; e por estar "bem" inserido dentro destes padrões de vida, sente-se a vontade para expressar máscaras, sob a aparência de formas de vida, sentimentos, emoções que dará impulsos sistemáticos e às vezes até ilusivos de realizações e mais realizações e sempre realizações.

O teatro nos mostra de uma forma simples, esse eterno retorno de nossas vidas. Então, se existir a probabilidade de uma repetição, a mais correta é aquela cujo correspondente é o máximo da diferença. Assim sendo, Deleuze foca nisso preponderando pela relação com o insubstituível, já que versamos de comportamento como ponto de vista e, deste modo, de cunho altamente humano.

Portanto, além de percebermos que a repetição não pode ser generalizada, haja vista que isso poderia liberar uma nova forma e um “mix” de sensações de liberdade, que poderia entrar em contraste com a alma moral (ou interna), entrando em contraste com nossas próprias máscaras, que daria a oportunidade de viver uma nova forma; assim como os autores nas encenações teatrais que querem nos levar a um futuro, sem nos aprisionar a outras máscaras ou formas e nos fazem entrar em um eterno retorno, assim como a natureza com sua simplicidade faz o milagre que poderíamos introduzir em nossos seres e vidas.

A atividade proposta, em contato com conceitos na disciplina história, contribui como uma ferramenta, um instrumento para os educandos pensar em o próprio conceito, criando um ponto vista sobre ela, tornando-se, assim, pensadores autônomos e posteriormente, em caso de erro conheçam o correto.

Encerro esse artigo com uma pequena indagação: será que daqui a quarenta anos, seremos capazes de saber se no catálogo deste novo período esse continente sempre aparece ilustrado?

Referências

Wallysson Silva, graduado em história e economia, especialista em gestão pública e mestrando em energias renováveis (UFPB).

DELEUZE, G. Diferença e Repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. Sobre teatro: Um manifesto de menos; O esgotado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

DEZOTTI, C. B. S. O Teatro como meio de comunicação: Um estudo sobre a utilização do tableau na Proposta Pedagógica de Arte do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em comunicação) - Universidade de Marília, Faculdade de Comunicação, Educação e Turismo, Marília, 2006.

GALLO, S. Filosofia e educação: pensamento e experiência. p.13 *in*: Filosofia: ensino e educação – Salto para o Futuro 2011. Disponível em: <<http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/18565710-Filosofia.pdf>>. Acesso em: 02 de março de 2018.

LACAN, J. O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

MACHADO, R. Introdução. In: DELEUZE, G. Sobre o teatro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MENDONÇA, C. M. C. Um espectador ordinário entre a crítica e a representação. *Aletria*, v. 21, p. 37-51, 2011.

PAULA, J. R. Cor'p'ograma Llansol. 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PAVIS, P. Dicionário de teatro. Trad. Maria Lúcia Pereira et al. São Paulo: Perspectiva, 1999.

RANCIÈRE, J. A partilha do sensível. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

SALVADOR, T. O teatro e as aulas de história: possibilidades de efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação básica. In: XVII Encontro Estadual de História, v. 17, n. 1, 2016, Guarabira. Anais... Guarabira: ANPUH-PB, 2016.

VASCONCELLOS, J. O pensamento e a cena: teatro e filosofia em Gilles Deleuze. Rio de Janeiro: AISTHE, 2008.

**A ESCOLA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO: HISTÓRIA,
DESAFIOS, PERSPECTIVAS****Wemerson Felipe Gomes****Tamires Celi da Silva**

A educadora e filósofa Viviane Mosé, partindo das conclusões a que chegou o professor Rui Canário em seu interessante livro 'A escola tem futuro? Das promessas às incertezas', reflete sobre a educação e o papel da escola na sociedade contemporânea. Neste livro, segundo Mosé, Rui Canário apresenta uma hipótese que muitos tomariam como bombástica: segundo ele,

"Verifica-se que há um desequilíbrio acentuado entre o conhecimento científico e técnico que marca as nossas sociedades, por um lado, e, a imaturidade social e política, por outro, expressa na incapacidade de controlar os efeitos indesejáveis do progresso" (CANÁRIO, 2007, pág.12).

Quer dizer, para Canário, a sociedade contemporânea é caracterizada por sujeitos imaturos, quase infantis, do ponto de vista político e social; e que, se fosse necessário apontar um culpado, essa culpa deveria recair, em parte, sobre a escola e seu modelo de organização absolutamente obsoleto, baseado em uma "compartimentação estandardizada dos tempos (aula de uma hora), dos espaços (sala de aula), do agrupamento dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas)" (CANÁRIO, idem).

A partir dessa forte crítica ao sistema educacional feita por Rui Canário – e suas demais contribuições nesse sentido –, Viviane Mosé apresenta uma interpretação sobre os significados da atual conjuntura educacional analisando a constituição histórica e social de um determinado modelo de escola que, infelizmente, ainda hoje prevalece; e, ainda, busca pensar sobre o que é necessário à escola para contribuir de forma mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem tendo em vista os problemas e vícios identificados. Nesse sentido, buscaremos por nossa parte apresentar mais algumas hipóteses.

Do ponto de vista da constituição histórica do atual modelo escolar, Canário explica que o conhecimento irá passar no século XX por um intenso processo de escolarização, i.e., a educação formal – em um espaço e tempo próprios a essa prática – passa a ter um papel central nas políticas públicas: primeiramente, durante as décadas finais do século XVIII, seguindo um discurso civilizador para, depois,

a partir do século XIX, alicerçar as bases dos projetos de construção da nacionalidade. Desse modo, desde o final do século XVIII a escola vem passando por transformações, consolidando (e naturalizando) um determinado modelo de escola, baseado em um saber cumulativo e revelado.

Até pelo menos a década de 1950 a escola possuía, segundo Rui Canário, um modelo que levava em conta o sujeito, priorizando o pensamento, a reflexão. Essa escola, que Canário chama escola num tempo de “certezas”, se caracterizava, também, por ser elitista, i.e., a educação, apesar de possuir uma certa qualidade, estava restrita a poucos. De modo geral, nesses “tempos de certezas” havia uma certa “harmonia entre a escola e o seu contexto (...) e uma harmonia e coerência internas entre suas diferentes dimensões” (CANÁRIO, 2008, pág.74):

“A escola das certezas (...) funcionava como uma “fábrica de cidadãos”, fornecendo as bases para uma inserção na divisão social do trabalho. Constituindo um pilar central do estado-nação, a escola funcionava em um registro elitista que permitia a alguns a ascensão social, permanecendo isenta de responsabilidades na produção das desigualdades sociais. *A escola aparecia como uma instituição justa, em um mundo injusto*” (CANÁRIO, 2007, pág.16-7).

Já década de 50/60, refletindo o crescimento econômico do pós-guerra (“Trinta Gloriosos”, 1945 - 1975), se acelera um processo de democratização do acesso (e da procura) pela educação pública (escola de massas). Essa explosão escolar estaria ligada, entre outros fatores, as promessas de “desenvolvimento, mobilidade social e igualdade”, só alcançadas com alguma plenitude no Brasil, por exemplo, em meados da década de 80, quando iniciamos nosso processo democratização do acesso ao ensino público. Canário chama a esse tempo o da “escola das promessas”.

De todo modo, a escola aparece nesse contexto como um “fator econômico de primeira importância”. Estabelece-se, portanto, um paralelo entre progresso econômico e elevação dos níveis de qualificação escolar (educação como um investimento). Partindo de uma lógica (quase) industrial (modelo fordista/taylorista) a educação se segmenta, se fragmenta, se torna autoritária e abstrata: instala-se uma indústria do ensino, ou seja, tal como como nas indústrias o processo educacional se organizará de modo sistemático: os alunos são divididos em classes (que originalmente tinham a ver com um exército em fileiras regulares); passam por séries (1º série, 2º série etc.), como se fossem produtos; os conteúdos estudados são

dispostos em “disciplinas”, termo cujo caráter imperioso é evidente, e separados em tempos de 60 minutos marcados por um “sinal” (como os das fábricas); o currículo é estruturado em “grade” e ao final os alunos precisam passar por uma “prova”, caso não queiram ficar “detidos”. Além de tudo isso, insistiria Foucault (1987), seria preciso perceber que a própria arquitetura padrão da escola se aproxima demasiadamente da de uma fábrica ou de um quartel militar, explicitando o caráter autoritário geralmente associado a esses espaços (tanto do ponto de vista prático como do imaginário social constituído). Para Canário: “Esta forma de organização atende(ria) a uma concepção cumulativa do conhecimento, na qual o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em doses sequenciadas” (CANÁRIO, 2007, pág.15).

A década de 70, no entanto, marcaria ainda o ápice desse processo e a entrada da escola em um outro tempo: o das incertezas. Neste período,

“a sociologia da educação evidenciou o papel de reprodução das desigualdades sociais que os sistemas escolares desempenham. Paradoxalmente, a democratização da escola comprometeu-a com a produção de desigualdades sociais” (CANÁRIO, 2007, pág.17).

Quer dizer, apesar de disponível a um maior número de pessoas, a escola, partindo desse modelo fragmentado, segmentado, abstrato e autoritário, perde qualidade e, ainda, segundo Canário, se torna produtora de desigualdades. A escola, como escreveu François Dubet (Apud CANÁRIO, 2008), “perde (também) a sua inocência” e sua legitimidade social, pois, nesse sentido, já não consegue mais garantir o que prometera. A escola deixa aparecer para essa sociedade “*como uma instituição justa, em um mundo injusto*”.

Bem, de modo geral, essa “escola das incertezas” emergirá num “contexto dos efeitos cruzados do acréscimo de qualificações, acréscimo de desigualdades, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares” (CANÁRIO, 2007, pág.17).

Em relação a esse último tópico, corolário dos demais, ainda hoje é fácil perceber que, por exemplo, ter um diploma de Ensino Médio não é garantia de maiores oportunidades. Os diplomas se tornaram, nesse sentido, “simultaneamente, imprescindíveis e cada vez menos rentáveis” (CANÁRIO, 2007, pág.17). Ficou claro, portanto, que não existia “uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre

democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente” (CANÁRIO, 2008, pág.75).

Bem, dito tudo isso, e mesmo por experiência, fica claro que é preciso que, cada vez mais, se consolide um processo contínuo de reflexão sobre a escola que possibilite a construção de estratégias coletivas para qualificar o desqualificado processo de ensino-aprendizagem. Rui Canário acrescenta, nesse sentido, que, embora não seja “possível adivinhar nem prever o futuro da escola”, “é possível problematizá-lo a partir de uma reflexão crítica, para que esse futuro possa vir a ser uma escolha e não consequência de um destino” (CANÁRIO, 2007, pág.7).

O primeiro passo importante talvez seja a mudança do atual modelo escolar, que hoje, como dito, além de obsoleto, sofre um déficit de sentido e de legitimidade social. O engraçado nessa situação é que mostra a urgência desse tipo de ação é que mesmo sendo o Brasil um país continental, com enormes variações regionais (geográficas, econômicas, culturais etc.), encontraremos de norte a sul do país esse mesmo modelo de escola, disposto quase da mesma forma, com pouquíssimas variações. Essa imposição de um modelo escolar que desconsidera as especificidades dos sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, na verdade, implode uma potencialidade que é própria da escola: seu caráter essencialmente sociocultural.

Tarcisio Dayrell, no desenvolvimento de seu artigo ‘A escola como espaço sócio-cultural’, nos chama atenção para esse aspecto. Segundo ele, a escola é um território construído através das relações que os sujeitos singulares que o compõe estabelecem entre si, entre o espaço que ocupam e a realidade com a qual dialogam. Entretanto, muitas vezes, a prática pedagógica escolar pensa os estudantes não como sujeitos singulares, provenientes de espaços sócias diversos e com experiências de vida diferentes, mas sim como indivíduos que, ao entrarem na escola, precisariam ser desconectados do mundo e da realidade a qual pertencem, se metamorfoseando em um tipo ideal e uno de sujeito que, a partir daí, passa a sofrer valorações sendo classificado entre gradações que vão de “Bom aluno” a “Mal aluno”, “desinteressado”, “inteligente” etc., a depender da distância ou da aproximação entre o comportamento do aluno (e o resultado obtido nas provas) e o tipo ideal que a escola (ou o professor) propõe e considera como correto e desejável.

O que há, portanto, é uma homogeneização desses estudantes que passam a ser entendidos tão somente como “alunos”, i.e., como sujeitos passivos no processo de aprendizagem, sendo todos

submetidos ao mesmo ritmo, a mesma “grade”, a mesma estrutura pedagógica que trabalha no sentido de “formar” pessoas dentro de saberes consagrados pela academia e enrijecidos pela estrutura escolar, desconsiderando, dessa forma, toda a diversidade cultural que o ambiente escolar propicia.

Dessa forma, em um ambiente como esse, a escola será sempre percebida como um espaço negativo (repetimos: tanto do ponto de vista prático como do imaginário social constituído). Para Rui Canário, “se acreditarmos nos questionários feitos por sociólogos, elas dizem que, na escola, (os estudantes) gostam dos amigos, dos intervalos e das brincadeiras no pátio na hora do recreio; “O problema são as aulas”, dizem” (CANÁRIO, 2007, pág.28). Canário complementa se perguntando: “Mas se as crianças são, como todos sabemos, curiosas e criativas, por que rejeitam com tanta frequência a experiência escolar?” (CANÁRIO, idem).

Para Edgar Morin (2003), nesse mesmo sentido, tanto a educação como o ensino podem (e na medida em que fosse possível, deveriam) ajudar a nos tornar melhores, mais felizes e realizados. Entretanto, o moderno sistema de ensino, que, lembremos, possui suas raízes no final século XVIII e que permaneceu quase que inalterado até os nossos dias, substituiu o conhecimento prático, i.e., a experiência (o saber), pela informação (ou as disciplinas e suas matérias pré-determinadas e isoladas). Essas informações, fragmentadas pelo saber científico, não possuem uma conexão com a vida cotidiana das pessoas. Isto torna o ensino, defino pelo Morin como “arte ou ação de transmitir conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile” (MORIN,2003, pág. 11) e a educação, definida como “a utilização dos meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano” (MORIN,2003, pág. 10), absolutamente desinteressantes, tediosos, “chato demais” para os estudantes.

Isso acontece sobretudo porque a escola não consegue estabelecer relações entre o que está sendo “transmitido” e a relação efetiva disto na vida vivida dos estudantes. Nesse sentido, o conhecimento não nos torna mais felizes: não há felicidade em saber fatos históricos, em saber classificar uma planta no quadro de sua espécie ou saber que o “quadrado do cateto é igual a soma dos quadrados da hipotenusa”. É preciso, antes, perceber que vivemos em um mundo complexo, em que o todo não se resume a soma de suas partes, por que se assim fosse só precisaríamos que cada um se dedicasse ao máximo em entender sua “área” para que a soma desses conhecimentos nos desvendasse o mundo; bastaria que os alunos se

esforçassem para alcançar um 10 em todas as matérias para estarem prontos para o mundo da vida.

Numa outra perspectiva, ainda relacionada a fragmentação do ensino, seria significativo voltarmos nossa atenção para a questão da participação ativa dos sujeitos em questões ligadas à experiência do convívio em sociedade. Os estudantes passam cerca de quatro horas e meia dentro da escola com seus amigos, professores e demais funcionários, configurando, dessa forma, relações de proximidade e de conflito. É a partir dessas relações que se constitui, em alguma mediada, os “valores” que acompanharão esses estudantes por boa parte de suas vidas.

A escola, nesse sentido, por ser um espaço que propicia essa interação de caráter sociocultural, está diretamente relacionada a formação da personalidade do aluno. O fato é que, a partir do momento em que esse aspecto é desprezado enquanto uma potencialidade, a escola, que já opera em um sistema fragmentado, valida esse sistema na medida em que se posiciona como um dos fragmentos da formação humana. Tornando mais claro nossa hipótese, a escola se tornou o fragmento responsável por formar o aluno numa perspectiva de ensino em que se aprende (quando se aprende) o conhecimento técnico e científico.

O resultado disso é falta de identificação do aluno com o espaço escolar, i.e., faltaria aquele sentimento de pertencer a um espaço que já nos pertence, de que nos falava Milton Santos (2006), além, é claro, de inúmeros problemas de sociabilidade que atingem alunos e funcionários. Fora dos limites dos muros da escola nos deparamos ainda, como já apontava Canário, com sujeitos apáticos e pouco solidários em relação ao outro. Formamos cada vez mais pessoas capazes de desenvolver grandes máquinas, que podem revolucionar a nossa experiência no planeta, mas não são capazes de refletir sobre as implicações do estão fazendo em suas próprias vidas.

De modo geral, o que Morin está dizendo é que é preciso perceber que um saber não se resume ao conjunto de conceitos que define os limites de uma disciplina. Só entenderemos o todo se estabelecermos relações entre as partes que constituem esse todo, i.e., entre os conhecimentos que se propõem a compreender a realidade. É preciso, portanto, que os professores atuem como mediadores não só entre o aluno e o conhecimento que é o seu, ou seja, sua disciplina, mas também entre as disciplinas estudadas por esse aluno e, ainda, entre essas disciplinas e a vida real, experienciada pelos alunos.

O ideal seria fazer-los perceber (a estudantes e professores) que a realidade funciona como um sistema demasiado complexo, constituído por contradições, conflitos, construções e desconstruções; e quanto mais a academia fazer prevalecer um tipo de conhecimento ensimesmado em sua “área”, em sua “especialidade”, mais desconexo do mundo estará a escola e, portanto, mais distantes dos alunos também. Os alunos, por sua vez, também estarão menos aptos a vivenciar este mundo de forma plena e de poder contribuir para a solução de problemas tanto particulares como globais de forma criativa.

No entanto, o que se vê é justamente o contrário. Se há por um lado uma constante insatisfação dos estudantes em relação a escola, os professores, por outro, vivem também um constante mal-estar:

“Este “mal-estar docente” manifesta-se em diversas modalidades de desmotivação e absenteísmo, falta de investimento profissional, aumento de doenças ocupacionais, refúgio em posturas defensivas (construção de estratégias de “sobrevivência”) e em um sentimento de nostalgia em relação a pretensos “anos dourados” da escola, situada em algum lugar do passado” (CANÁRIO, 2007, pág.21).

Bem, de todo modo, como seria fácil visualizar, uma mudança significativa nesse modelo esbarraria (e esbarra) em diversas questões, que vão desde de a multiplicidade das realidades sócio-culturais do país, falta de investimento em educação até as tentativas de imposição de reformas verticalizadas. Canário sugere, nesse sentido, várias possibilidades. Nos limitaremos, no entanto, a comentar mais detidamente apenas uma delas: a do “professor como artesão”.

“O professor como artesão: é aquele que constrói e reconstrói, permanentemente, o seu saber profissional. Mais do que um reproduzidor de práticas, o professor é um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com a especificidade dos contextos e dos públicos” (CANÁRIO, 2007, pág.22).

O que Canário sugere é um deslocamento sutil, mais determinante. Ao se deslocar da pergunta sobre “como ensinar” (reprodutor de práticas) para “como se aprende” (reinventor de práticas), o professor parte do seu contexto e de seu público, i.e., da escola e da realidade dos seus estudantes, para, então, reinventar práticas e vocabulários que dialoguem de forma mais efetiva com os estudantes. Para Canário, “o ensino, por mais sofisticado que seja,

não garante a aprendizagem” (CANÁRIO, 2007, pág.25). Sobre tudo por que, como também sugere,

“(...) a maior parte das nossas aprendizagens não é o resultado de uma atividade de ensino. Esta verificação permite relativizar o papel do educador e convida a que os problemas da educação sejam equacionados a partir da perspectiva do aprender, e não da do ensinar” (CANÁRIO, idem).

Por esse ângulo, a aprendizagem consistiria, sobretudo, “em um trabalho que o sujeito realiza(ria) sobre si próprio” (CANÁRIO, idem); ou, de modo mais específico, “pode-se dizer que aprendemos a partir da combinação de atividades de autoformação (nós), com atividades de heteroformação (os outros) e atividades de ecoformação (o contexto) (CANÁRIO, 2007, pág. 28). O papel do professor seria, nesse sentido, o de potencializar a articulação entre o que cada um de nós “aprende consigo mesmo, com os outros e, ainda, com o contexto em que está inserido” (CANÁRIO, idem).

Nesse mesmo sentido, em entrevista ao site “Gestão Escolar”, Canário sugere que a escola busque trabalhar na perspectiva da “equifinalidade”, ou seja, que ela exercite cada vez mais a capacidade de se autorregular partindo de situações diversas, propondo ações que visem superar as barreiras do ensino por meio de atribuições de sentido construídas coletivamente.

Desse modo, valeria a pena insistir na valorização do professor como artesão e da escola como uma “comunidade de artistas”, i.e., a superação daquele modelo obsoleto poderia se dar na transformação do professor em um “reinventor de práticas” e dos estudantes em produtores de conhecimento e não mais em “receptores de informações” e “executores de tarefas”.

Do ponto de vista do ensino de História, insistiríamos ainda que essa reflexão acerca do professor enquanto artesão tem uma implicação importante na prática docente do historiador, qual seja: o do reconhecimento de que o ensino de história poderia se dar em articulação com as vivências e com as identidades dos estudantes, para que assim fosse possível criar diálogos entre passado /presente/ futuro, tendo como resultado um aluno com uma cabeça “bem-feita” e não “bem cheia”.

Se não é prudente fazer previsões sobre o futuro da escola, podemos, no entanto, pensar em estratégias que tornem essa escola fruto de “uma escolha e não consequência de um destino”.

Referências

Wemerson Felipe Gomes e Tamires Celi da Silva são graduandos em História pelo Centro Universitário de Belo Horizonte – UniBH.

CANÁRIO, Rui. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2007. Editado também como livro impresso em 2006. ISBN 978-85-363-1009-1.

CANÁRIO, Rui. Escola: das “promessas” às “incertezas” (School: from “promises” to “uncertainties”). Educação Unisinos 12(2):73-81, maio/agosto 2008. Pág. 73 – 81. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309/2556>.

CANÁRIO, Rui. Rui Canário fala sobre como transformar problemas em soluções. Gestão Escolar. 01 de Junho de 2009. Acesso em 09/03/2018. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/756/rui-canario-fala-sobre-como-transformar-problemas-em-solucoes>.

DAYRELL, J. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, J. (org): Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

MOSÈ, Viviane. Os desafios da educação: gestão – nosso maior desafio?, com Viviane Mosé. Disponível em <http://www.institutocpfl.org.br/podcast/os-desafios-da-educacao-gestao-nosso-maior-desafio-com-viviane-mose/>. Acesso em 07/03/2018.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ORGANIZAÇÃO



#UERJRESISTE

