

**EXPERIÊNCIAS AUSENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA:
INQUIETANTES PRESSUPOSTOS PARA UMA REORIENTAÇÃO DA
VIDA PRÁTICA¹**

**EXPERIENCE AWAY IN HISTORY TEACHING: DISTURBING
ASSUMPTIONS FOR REORIENTATION LIFE PRACTICE**

Astrogildo Fernandes Silva Junior

Professor da Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
e-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br

José Joberto Montenegro de Sousa

Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
e-mail: jms@yahoo.com.br

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v5i9.10982>

Recebido em 11 de novembro de 2016

Aprovado em 12 de maio de 2017

RESUMO

Este texto busca compreender como o ensino de história pode contribuir na formação dos jovens estudantes. Apresenta resultados de um projeto que teve como objetivo analisar o potencial das diferentes fontes e das diferentes linguagens da cultura contemporânea no processo de ensino e aprendizagem em história. Em relação aos procedimentos metodológicos, recorreu à observação de cunho etnográfico, à história oral e à didática da história. O cenário da pesquisa foi uma escola pública estadual da cidade de Ituiutaba, MG, Brasil. Fizeram parte direta da investigação os jovens estudantes do primeiro ano do ensino médio. Concluiu-se que o ensino de história na educação básica precisa reorientar suas práticas, abranger outras perspectivas epistemológicas, que possibilitem discutir a diversidade de experiências histórico-culturais negligenciadas e silenciadas. Nesse processo, os usos de diferentes fontes e linguagens nas aulas de história podem constituir iniciativas para promover articulação entre saberes escolares e a vida prática.

Palavras-chave: Ensino de história; Diferentes fontes e linguagens; Jovens estudantes.

ABSTRACT

This paper seeks to understand how the teaching of history can contribute to the education of young students. It presents the results of an ongoing project which aims to analyze the potential of different sources and different languages of contemporary culture in the process of teaching and learning in history. Regarding the methodological procedures, recourse to ethnographic observation, oral history and historical education. The setting of research is a public school of the city of Ituiutaba, MG, Brazil. Made direct part of the investigation the young students of the first

¹ Este texto apresenta resultados de uma pesquisa em andamento apoiada pela FAPEMIG/ CAPES/CNPq Editais: MCTI/CNPq/MEC/CAPES n. 18/2012 e 13/2012 Pesquisa na Educação Básica Acordo CAPES e FAPEMIG; FAPEMIG Universal/2013.

year of high school. It was concluded that history teaching in basic education need to reorient their practice, cover other epistemological perspectives, enabling discuss the diversity of historical and cultural experiences neglected and silenced. In the process, the use of different fonts and languages in history lessons can be initiatives to promote coordination between school knowledge and practical life.

Keywords: History teaching; Different fonts and languages; Young students.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história do ensino de história no Brasil, verificamos uma versão excludente, opressora e silenciadora de diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição do país. Prevaleceu um ensino eurocêntrico, um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afros descendentes e indígenas.

Como área escolar obrigatória, o ensino de história surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, inspirado no modelo francês. O objetivo era a formação de cidadãos proprietários e escravistas. A proposta de ensino de história voltava-se para uma formação moral e cívica. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma imagem de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis. Deveriam inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que o país pudesse chegar ao progresso, modernizando-se consoante com o modelo dos países europeus².

No final do século XIX, com a Proclamação da República, passou a ser função da escola denunciar os atrasos impostos pela monarquia, inspirados nas ideias positivistas, a educação escolar deveria regenerar os indivíduos e a própria nação, e, dessa forma, colocaria o país na rota do progresso e da civilização. Sendo assim, o ensino de história passou a ocupar, no currículo, um duplo papel: civilizatório e patriótico. Deveria modelar um novo tipo de trabalhador, o cidadão patriótico. A História Nacional identificava-se com a História Pátria, cuja finalidade era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista, e eurocêntrica da história. Seus conteúdos enfatizavam as tradições de um passado homogêneo de lutas, de feitos gloriosos de personagens identificados com ideais republicanos. Apesar das sucessivas reformas dos governos republicanos, pouco foi feito para alterar a escola pública. O ensino de história

² BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

permaneceu como instrumento de desenvolvimento do patriotismo e da unidade étnica, administrativa, territorial e cultural da nação.

No contexto da democratização do Brasil, pós Segunda Guerra Mundial, o ensino de história tornou-se uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz. A proposta era de um ensino revestido de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais.

Nos anos de 1950 e 1960, sob a inspiração do nacional-desenvolvimentismo, voltou-se para as temáticas econômicas. Em 1964, com a implantação da ditadura militar no Brasil, desvalorizaram-se as áreas de Humanas em favor de um ensino técnico. Privilegiou-se um conteúdo voltado para a formação moral e cívica e o ajustamento ideológico dos jovens aos objetivos e interesses do Estado, moldados pela doutrina de segurança nacional e de desenvolvimento econômico.

O caminho da democratização dos anos de 1980 foi caracterizado por uma série de transformações. Porém, prevaleceu ao longo da história do ensino de história, a finalidade de construir um determinado projeto de sociedade em consonância com os valores dominantes. No âmbito deste empreendimento, o ensino exerceria função primordial para a formação de uma identidade nacional, assim como uma concepção de cidadania.

As relações entre cidadania e ensino de história seguem sendo fundamentais. De um lado, mantém-se o enfoque cívico relacionado com a formação patriótica, por outro, o enfoque mais vinculado a uma cidadania crítica, autônoma e capacitada para participar de uma sociedade e decidir o futuro que quer para si e para o mundo³.

Como professores, formadores de professores de história, defendemos que, ao ensino de história é imprescindível abranger a diversidade de experiências constituintes do patrimônio de histórico-cultural das sociedades sem hierarquizá-las. Insistimos que a compreensão do mundo excede os parâmetros estabelecidos pela presunção de superioridade disseminada pela modernidade ocidental.

Concordamos com Boaventura de Sousa Santos ao defender a necessidade questionar o que define como colonialidade do saber. Buscamos inspirarmo-nos nesta perspectiva para elaborarmos propostas de aulas de história para a disciplina Estágio

³ PAGÈS, Joan. Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). *Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edefu, 2011.

Curricular Supervisionado, do curso de história da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia – FACIP/UFU.

Concomitante as aulas na universidade, coordenamos um projeto de pesquisa que teve como objetivo analisar o potencial de diferentes fontes e linguagens da cultura contemporânea - filmes, canções, quadrinhos, obras de ficção, poesias, internet, documentos, história oral, dentre outras -, frequentemente utilizadas em aulas como parte do processo de ensino e aprendizagem em história. Mobilizamos iniciativas de abordagens intencionalmente dispostas a pensar outras histórias, pelas quais atores sociais inquietam-se e questionam a temporalidade, reivindicam suas presenças no passado narrado.

Neste artigo, propomo-nos a apresentar e refletir sobre os resultados deste projeto. De forma mais específica, compreender como o ensino de história pode contribuir para uma formação de jovens capazes de fazer uso de argumentos históricos como pressupostos de orientação da vida prática.

A PERSPECTIVA TEÓRICA METODOLÓGICA

Entendemos que o ensino de história é um campo de investigação que mantém uma relação, ao mesmo tempo, íntima e estranha com a produção do conhecimento da historiografia profissional. A produção particular de conhecimentos históricos dentro da escola tem vínculos com a historiografia profissional e também se caracteriza por estar fora dela. Possui uma lógica distinta, susceptível de se converter em objeto de investigação. Neste sentido, apresenta-se em um espaço de fronteira entre história e ensino. No que se refere às semelhanças, retomamos o conceito de operação historiográfica de Michel de Certeau: 1) referência a um conjunto de técnicas e análises; 2) a construção de um texto com aspectos formais e linguísticos particulares; 3) as condições políticas, socioeconômicas e culturais em que se desenvolve a investigação histórica profissional. Tais características podem ser identificadas tanto na investigação histórica quanto no ensino⁴.

Quanto às especificidades da pesquisa no ensino de história, destacamos que este se caracteriza pela ênfase no tempo presente. Com isso, não pretendemos tirar o olhar da historiografia profissional, ao contrário, consideramos fundamental que os historiadores observem como um uso da história, cuja procedência não necessariamente é a produção

⁴ CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

dos historiadores. Uma das implicações desta perspectiva é a exigência de construir categorias de análises particulares para o ensino de história como objetivo de investigação. O método do historiador é insuficiente para compreender os processos de ensino e aprendizagem da história na atualidade. Em primeira instância, a fonte recai, predominantemente, no sujeito (professor ou estudante).

Concordamos com Sebastian Plá ao afirmar que a construção do ensino de história como objeto de investigação vai além das fronteiras disciplinares da história profissional. Ao mesmo tempo, esta variedade de procedimentos disciplinares, de métodos de interpretação e obtenção de dados e de criação de fontes, reflete a impossibilidade de um saber específico, e reforça a dimensão de um saber fronteiro. Investir na pesquisa sobre o ensino de história requer categorias analíticas e ferramentas metodológicas variadas, que se aproximam e se distanciam da historiografia profissional. Isto por que o ensino de história nunca perde o vínculo com a produção de conhecimento histórico dos historiadores, porém apropria-se de fontes e pressupostos teórico-metodológicos que a desdobram. Podemos destacar: a observação de cunho etnográfico; a história oral; a didática da história⁵.

Antes de nos determos nas três perspectivas metodológicas supracitadas, consideramos relevante assinalar que, ao longo do desenvolvimento do projeto, optamos por problematizar o modelo conservador de ciência, caracterizado pelos métodos cristalizados, fundamentados na neutralidade e previsibilidade. Boaventura de Sousa Santos refere-se a esse modelo de ciência como razão indolente. O autor critica essa racionalidade em quatro formas distintas: 1) uma razão impotente, pois não se exerce, porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; 2) uma razão arrogante, porque se imagina incondicionalmente livre, e, assim, livre da necessidade de demonstrar sua própria liberdade; 3) uma razão metonímica, que se reivindica como única forma de racionalidade; 4) uma razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente. O autor defende a necessidade de desafiar essa razão

⁵ PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación, *Secuencia*, n. 84, set/dez 2012.

indolente. Neste sentido, almeja-se uma ciência não linear que contemple as diversidades, as singularidades, as complexidades do pensamento e da realidade⁶.

Boaventura de Sousa Santos propõe substituir o modelo que denomina razão indolente por uma razão cosmopolita. O autor parte de três pontos: 1) da compreensão de que o mundo excede em muito a compreensão ocidental de cosmovisão; 2) a compreensão do mundo e a forma como a “razão indolente” cria e legitima o poder social tem muito que ver com concepções do tempo e da temporalidade; 3) a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade, por um lado, contrai o presente e, de outro, expande o futuro. Segundo o autor, a contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção de totalidade, a qual transformou o presente num instante fugidivo, entrincheirado entre o passado e o futuro⁷.

Consideramos fundamental a construção de outras epistemologias que considere a diversidade de saberes que foram negligenciados, silenciados, colocados na condição de subalternidade. Na cultura ocidental, adotou-se uma conduta pautada pela hierarquização de formas de conhecimento não europeias, assim como ignorou suas narrativas, visto que estas, supostamente, não condiziam com parâmetros preestabelecidos pelas concepções de cunho cientificistas de matriz ocidental. Com isto, as populações submetidas ao processo de colonização foram interdidas, suas culturas e modos de ser e viver, desarticulados. O eurocentrismo funcionou como se não houvesse outras narrativas além das macronarrativas da civilização ocidental ou da modernidade europeia⁸.

Este “epistemicídio” tem sido denunciado por estudiosos vinculados ao pensamento da pós-colonialidade como uma das violências mais duradouras efetivadas durante o período colonial. Contraopondo-se ao colonialismo, Boaventura de Sousa Santos defende a ecologia dos saberes na medida em que essa reconhece a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Para o autor, a ecologia dos saberes expande o caráter testemunhal dos conhecimentos de forma a abarcar igualmente as relações entre o conhecimento científico e não-científico, alargando, deste modo, o alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa. A proposta da

⁶ SANTOS, Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____ (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

⁷ SANTOS, 2004.

⁸ MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente*. ‘Um discurso sobre as ciências’. Porto: Afrontamento, p. 631-671.

descolonização dos saberes é caracterizada por um diálogo hermenêutico entre os diversos saberes. Parte do princípio de que a incompletude, própria de qualquer cultura ou conhecimento, seja não minorada, mas complexificada, em busca de sentidos⁹.

Fundamentados nesse referencial, partimos para a pesquisa de campo. Recorremos, inicialmente, a elementos da pesquisa etnográfica em educação. A etnografia tem sua origem na Sociologia e na Antropologia e, por isso, utiliza-se de relatos descritos de pessoas, situações e acontecimentos. Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, ou seja, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, no trabalho de campo, valemo-nos de instrumentos que nos auxiliaram na coleta de dados, como anotações em diário de campo, a partir da imersão na escola investigada e das observações de aulas de história e da análise de uma atividade realizada com os jovens estudantes do ensino médio. A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Para o autor, sem acurada observação não há ciência. Dessa forma, procuramos registrar as anotações realizadas nas visitas às escolas e, em particular, das aulas de história, de forma detalhada, com o intuito de reunir os dados brutos das observações¹⁰.

Nossa pesquisa ainda recorreu a contribuições da didática da história, por acreditarmos que um dos lugares da pesquisa de campo didático-histórica é o cotidiano das aulas de história. A pesquisa didático-histórica não é o discurso de um antropólogo sobre um contexto familiar que ele precisa estranhar ou a crítica de um pedagogo à forma de organização das aulas do ponto de vista das ciências da educação. Ela é um discurso de um profissional da cultura histórica sobre essa mesma cultura, que tem um grande impacto.

Uma pesquisa de campo didático-histórica jamais ignora ou mesmo relega a segundo plano os conteúdos tratados numa aula. O que ocorre na sala de aula é apenas parte de um todo mais amplo, que engloba todas as elaborações da História sem forma científica. É só parte da cultura histórica, chamada de história escolar, que mantém relações indissociáveis com outras expressões dessa cultura¹¹.

⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

¹⁰ VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

¹¹ CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

O desenvolvimento da investigação pressupõe diálogos constantes entre escola e universidade, por defendermos que a aproximação destes dois espaços pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para a constituição de sentido na apreensão do passado por parte de jovens estudantes da educação básica, pois a sala de aula não se limita a um lugar de reprodução, mas também de produção de conhecimentos. Sendo assim, propomos-nos ouvir professores e alunos e juntos com os colaboradores da pesquisa, planejar aulas rompendo com a perspectiva eurocêntrica e recorrendo ao potencial de diferentes fontes e linguagens.

A ESCOLA, ESTUDANTES E PROFESSOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, localizada na Av. Geraldo Alves Tavares, n. 1338, Setor Universitário, Ituiutaba, MG. Em 2014, a escola atendia a uma média de 1500 alunos, distribuídos em 39 turmas, sendo 16 no turno matutino, 16 no vespertino e 7 noturno. Trabalhavam na escola 100 funcionários, destes, 7 professores de História. Fizeram parte direta da nossa investigação os jovens estudantes do primeiro ano do ensino médio do turno vespertino, três turmas com o total de 95 alunos e o professor de História.

Na primeira parte da investigação, detivemo-nos nos estudos em documentos tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNEM), Plano Nacional de Educação, 2014 (PNE), Projeto Político Pedagógico da escola, Planejamento anual do professor. Concomitante a análise dos documentos, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o ensino de história, os estudos pós-coloniais e sobre o potencial de diferentes fontes e linguagens da cultura contemporânea. O professor, sujeito da pesquisa, participou ativamente dos estudos efetuados. O segundo passo consistiu na produção e desenvolvimento de sequências de ensino recorrendo a diferentes fontes e linguagens. Todas as atividades foram acompanhadas e registradas.

A partir das observações e diálogos com os jovens estudantes, buscamos compreender o que pensavam sobre a escola e sobre o ensino de história. Os jovens possuíam de 15 a 17 anos, parte destes trabalhadores, dado que comprova a afirmação de

Juarez Dayrell¹², quando ressalta que a juventude brasileira não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho. Para esses jovens, o trabalho é o que garante manter a condição juvenil. Constatamos, ainda, que a maioria acessa e utiliza com frequência ferramentas tecnológicas como internet, jogos eletrônicos, dentre outros. Consideram a família uma instituição importante para a formação de suas identidades. Afirmaram que a televisão e a música são meios culturais muito procurados em seus cotidianos.

A leitura não faz parte do cotidiano da maioria dos jovens investigados, lê apenas o livro didático, poucos disseram ler livros de romance, aventuras ou suspense. Alguns afirmaram que sempre leem histórias em quadrinhos ou *mangás*. Estes dados evidenciam a importância da escola em empreender ações com o intuito de mobilizar os jovens estudantes para a leitura. Ao final do ensino médio, é imperativo que os jovens estudantes tenham desenvolvido o raciocínio lógico, a capacidade argumentativa e discursiva, pois tais habilidades só podem ser efetivadas por meio do desenvolvimento de uma leitura crítica.

Consideramos que, muito embora as sociedades contemporâneas sejam marcadas pelo uso intensivo das tecnologias, assim como da informação via meios de comunicação, a escola permanece como *locus* formativo para a juventude brasileira. A instituição escolar é um espaço que, ao se expandir, constituiu um lugar de intensificação e abertura das interações com o outro. Portanto, um caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens¹³. No entanto, para muitos jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com conteúdos, práticas pedagógicas e professores que pouco acrescentam à sua formação.

Os jovens pesquisados afirmaram que a escola não recorria a diferentes fontes culturais no seu cotidiano. A roda de amigos e os esportes constituíam meios aos quais os jovens tinham mais acesso. Tais constatações evidenciam a necessidade de iniciativas que promovam e ampliem o diálogo entre escola e outros espaços de convivência dos jovens, e, deste modo, desperte interesse e sentido na busca de novos conhecimentos capazes de transformar suas visões de mundo. Lembramos que a escola só desempenhará com legitimidade seu papel se vier a ser, antes de tudo, um espaço de reconhecimento recíproco.

¹² DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10/09/2015.

¹³ GUIMARÃES, Selva; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. *Ser jovem no Brasil: trajetórias no campo e na cidade*. Campinas: Alínea, 2012.

Pensamos que a escola deve ser um espaço instigante, que propicie aos jovens a religação dos saberes.

Em relação ao ensino de história, a maioria afirmou que era “excelente”. Para a maior parte dos jovens, a história é “um meio de entender a vida”. Muitos alunos declararam que o professor ensinava história buscando relacionar a matéria com a vida dos jovens. Trabalhava com o livro didático, canções e filmes. O professor de história, colaborador da investigação, lecionava em dois colégios, sendo um na rede pública estadual e o outro particular com preceitos católicos.

Observamos que o professor era bastante respeitado pelos alunos, detentor de postura carismática e uma narrativa envolvente. Procurava, com frequência, introduzir em suas aulas os estudos realizados ao longo do projeto, valer-se da representação de ideias, analogias, ilustrações, exemplos e explicações como meio de representar e formular os conteúdos com o intuito de torná-los compreensíveis para os estudantes.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foi possível evidenciar o comprometimento do professor com o projeto desenvolvido. Produzimos e desenvolvemos diversos materiais didáticos recorrendo a diferentes fontes e linguagens com o intuito de problematizar a história oficial e relacionar a história com a vida prática dos jovens estudantes. Na continuação deste artigo, apresentamos e analisamos os resultados de duas propostas de ensino e aprendizagem produzidas na perspectiva de potencializar a apropriação histórica dos jovens estudantes.

OUTROS OLHARES NO ENSINO DE HISTÓRIA: PRESSUPOSTOS PARA UMA REORIENTAÇÃO DA VIDA PRÁTICA

Optamos por produzir materiais didáticos tendo como modelo a sequência de ensino. Entendemos por sequência de ensino uma organização coerente de atividades que consista em mobilizar os jovens estudantes a aprenderem história. Esta sequência compõe de 4 momentos: problematização, desenvolvimento da narrativa, aplicação de novos conhecimentos, reflexão/síntese. A primeira etapa tem como objetivo captar os saberes dos estudantes sobre a temática abordada e mobilizá-los a ampliar seus conhecimentos. A segunda é o momento em que se desenvolve a exploração dos conteúdos e conceitos, pode-se recorrer às aulas expositivas dialogadas, leitura individual e trabalhos coletivos. Na terceira, buscamos a diferentes fontes e linguagens para que os jovens possam articular os

conhecimentos apreendidos. Por fim, os estudantes realizam uma atividade final, buscando sintetizar os conhecimentos adquiridos¹⁴.

O professor, colaborador da pesquisa, enfatizava a importância trabalhar os conteúdos estipulados pelos programas curriculares, especialmente, o Conteúdo Básico Comum – CBC –, que consiste na proposta curricular no Estado de Minas Gerais. Foi instituído pela Resolução da SEE-MG, n. 833, em 24 de novembro de 2006. A análise do CBC revela a predominância de uma perspectiva eurocêntrica. Porém, com criatividade e senso crítico, é possível transgredir e sublinhar “outras histórias”. O documento destacava com uma das temáticas a formação do mundo burguês, a colonização, revolução e relações étnico-culturais. O tema específico que foi trabalhado intitulava: “O Encontro das Diferenças e a Construção da Imagem do Outro”. Dessa forma, a obra de Tzvetan Todorov, “A conquista da América – A questão do outro”, foi fundamental para nossos estudos. Esse autor analisa a descoberta que o eu faz do outro. Para o desenvolvimento da sequência, estabelecemos os seguintes objetivos: refletir sobre o olhar do indígena no processo de colonização e ler e analisar fontes históricas. Ao longo das aulas, procuramos mediar a construção, por parte dos alunos, dos seguintes conceitos históricos: colonização, cultura, etnocentrismo e resistência. A compreensão dos conceitos é imprescindível para que os estudantes da educação básica adquiram uma formação histórica¹⁵.

Na primeira etapa da sequência, com o intuito de conhecer os saberes dos jovens estudantes sobre a temática, questionamos: Como vivem os indígenas brasileiros? Como se deu o processo de colonização no olhar do indígena? As respostas que predominaram estavam relacionadas ao processo de colonização, no qual os indígenas foram vencidos e, praticamente, desaparecidos do território nacional. Apenas um jovem comentou, de forma fragmentada, fundamentada em uma reportagem televisiva, sobre o movimento de luta dos indígenas na região norte do país.

Tantos os livros didáticos como a historiografia tradicional reproduzem de modo simplificador e estereotipado, a imagem das populações autóctones do território definido como brasileiro. Tal perspectiva acentuou grande evidência à “Visão dos Vencidos”. As obras que se filiam a esta corrente tratam de testemunhos dos “sobreviventes”, abatidos por um “profundo trauma”, bem como os efeitos da “destruição da cultura indígena”

¹⁴ AGUIAR JÚNIOR, Orlando. *O planejamento de Ensino*. Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores, Módulo II. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

¹⁵ BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2012.

tiveram forte aceitação no âmbito escolar. Embora simpática aos índios, esta visão do passado perpetua, inadvertidamente, uma compreensão que acaba por se mostrar muito pouco favorável a eles. É preciso destacar que os povos que eram tidos como fadados à extinção hoje estão vivos, atuantes, presentes, organizados e cobrando do Poder Público a implementação de seus direitos, não são apenas sobreviventes, mas viventes¹⁶.

Na continuação das aulas recorreremos a canções, leitura crítica do livro didático, análise de documentos sempre com a intenção de problematizar a história oficial, privilegiando outros sujeitos e buscando relação com a vida prática dos jovens. Ensinar História por meio de canções é um grande desafio e requer algumas considerações:

A linguagem poética expressa outra forma de ver, escrever e expressar sentimentos sobre variados temas, questões, fatos, sujeitos e práticas sociais e culturais. Seduz, age sobre nós, intervém, nos provoca. Assim, pode fornecer pistas para alargar a compreensão dos temas históricos com beleza e sensibilidade. A incorporação de canções desperta o interesse dos alunos, motiva-os para as atividades, sensibiliza-os em relação aos diversos temas e desenvolve a criatividade¹⁷.

O livro didático utilizado pelos estudantes foi HISTÓRIA – Das sociedades sem Estado às monarquias absolutistas. Volume 1, de autoria de Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos¹⁸. O livro foi publicado pela editora Saraiva, São Paulo, 2010. Referente à análise do livro didático, atentamos para as considerações da Professora Circe Bittencourt ao destacar o caráter polifônico deste recurso, acentuando suas características quanto a: avaliar a aquisição de saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos¹⁹.

Para compreender um documento, convém que se faça uma análise de seu conteúdo como sujeito de uma ação e também como objeto, formulando três níveis de indagação: 1) sobre a existência em si do documento: o que vem a ser documento? O que é capaz de dizer? Como podemos recuperar o sentido do seu dizer? Por que tal documento existe? Quem o fez, em que circunstâncias e para que finalidade foi feito? 2) sobre o

¹⁶ MARTINS, Maria Cristina Bohn. As sociedades indígenas, a história e a escola, *Antíteses*, v. 2, n. 3, p. 153-167, jan-jun de 2009.

¹⁷ GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: experiência, reflexões e aprendizado*. 13 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

¹⁸ Todos os autores são doutores em História Social pela Universidade de São Paulo e professores do departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

¹⁹ BITTENCOURT, 2004.

significado do documento como objeto: o que significa como simples objeto (isto é fruto do trabalho humano)? Como e por que foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Qual é a relação do documento (como objeto particular) no universo da produção? Qual a finalidade e o caráter necessário que comandam sua existência? 3) sobre o significado do documento como sujeito: por quem fala tal documento? De que história particular participou? Que ação e que pensamento estão contidos em seu significado? O que fez perdurar como depósito da memória? Em que consiste seu ato de poder?²⁰

Fazer a análise e comentário de um documento corresponde a: descrever o documento, isto é, indicar as informações que ele contém. Mobilizar os diversos saberes para: explicar o documento, isto é, associar essas informações aos saberes anteriores; situar o documento no contexto, em relação ao seu autor; identificar a natureza desse documento e também explorar esta característica. Para chegar a identificar os limites e o interesse do documento, isto é, criticá-lo.

Além de avaliar todo o processo de desenvolvimento da sequência de ensino solicitamos a produção de um texto no qual os estudantes deveriam recorrer aos conceitos históricos discutidos ao longo das aulas. Pela análise dos textos produzidos, constatamos que os estudantes conseguiram apreender os conceitos históricos propostos. De modo geral, verificamos o desafio de ensinar em aprender história na perspectiva que desenvolver uma escrita argumentativa. Um exercício necessário ao longo da educação básica, pois é inadmissível que estudantes concluam esta etapa da educação escolar sem conseguir ler e escrever com fluência, pois são competências fundamentais para leitura do mundo. Quem lê interpreta o mundo e que escreve o transforma.

A segunda sequência de ensino produzida e desenvolvida com os jovens estudantes teve como objetivo relacionar aspectos da história local com a história nacional em diferentes tempos, buscando evidenciar os aspectos econômicos, políticos e sócio-culturais. Na problematização foi explorado os saberes prévios dos estudantes sobre aspectos da história local e nacional. O professor desenvolveu aulas dialogadas enfatizando os aspectos políticos, econômicos e socioculturais em diferentes décadas (1960, 1970, 1980, 1990, 2000 até os dias atuais).

A História Local e Regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a

²⁰ BITTENCOURT, 2004.

regional e local trata das diferenças e da multiplicidade. Proporciona, na dimensão do singular, um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação. Contribui para uma compreensão mais inclusiva da história, de modo a salientar as características e peculiaridades próprias de dada localidade, não a inserindo em teorias ou modelos globalizantes e reducionistas. Porém, é necessário ter certo cuidado, sempre estabelecendo relações entre local e o global, caso contrário, iria substituir um modelo reducionista por outro²¹.

As turmas foram divididas em grupos os quais cada um ficou responsável por determinada década. Os grupos foram orientados sobre o significado e importância de trabalhar e problematizar as fontes históricas. A segunda atividade consistia em pesquisas em arquivos, bibliotecas públicas buscando nas fontes primárias e secundárias elementos sobre a cidade de Ituiutaba, MG, Brasil. A maior parte dos grupos optou pelo trabalho com os jornais e outros com a História Oral, entrevistando diferentes sujeitos que viveram na cidade de Ituiutaba. Esta fase da pesquisa contou com o apoio da estudante bolsista do projeto bem como de estudantes voluntários do curso de História da FACIP/UFU.

Ao discutirmos com os estudantes sobre as fontes históricas, particularmente os jornais, reforçamos que, assim como outras fontes, não são passíveis de uma verdade absoluta e neutra, mas, sim, uma produção da subjetividade do sujeito ou grupo que os produziu, e das características de seu momento histórico. Portanto, são produtores da hegemonia social, construindo a memória e a história coletiva, criam valores e comportamentos, agem como prática constituinte da realidade social, modelam formas de pensar e agir.

Sobre as fontes orais consideramos importante no trabalho dos estudantes pois consideramos que o registro de testemunhos de sujeitos históricos por meio da técnica da entrevista se justifica pela possibilidade de incorporar no ensino e aprendizagem da história de seus protagonistas vivos, pessoas que estão vivendo e fazendo história no meio próximo, para que os estudantes compreendam que toda experiência tem valor para a história. Ao longo das aulas ressaltamos a subjetividade das fontes orais. As lembranças, os relatos, estão impregnados de silêncios, contradições, seleções, incoerências e, algumas vezes, distorções. Assim, requerem problematizações, análise, críticas e interpretação. As

²¹ BITTENCOURT, 2004.

narrativas, as histórias particulares não podem ser tomadas como verdades absolutas, mas visões, interpretações da experiência individual e coletiva.

Os estudantes que optaram pelo trabalho com as fontes orais foram orientados para considerarem algumas etapas: a preparação da entrevista, a problematização do tema, a definição dos objetivos, a definição coletiva do “para que” entrevistar, a escolha dos entrevistados, o contato com eles, a preparação do roteiro e das questões; a realização da entrevista; a análise dos dados; estabelecimento de relações entre o relato, a narrativa, as informações do entrevistado com o contexto histórico estudado e atividades orais e escritas de sistematização e integração dos conteúdos.

Na última fase da sequência de ensino os estudantes produziram um texto estabelecendo relações entre a história local e história do nacional, enfatizando os aspectos políticos, econômicos e socioculturais e prepararam a apresentação recorrendo ao power point. Em dia previamente marcado pelo professor os trabalhos foram apresentados no auditório da escola para a comunidade escolar.

Os resultados do desenvolvimento das sequências de ensino foram positivos. Nos reforçaram a ideias de seguir avançando em uma linha em que a construção dos saberes históricos escolares e sua apropriação deve ser mais protagonizada pelo professor e pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina história é fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. Cumpre função primordial de contribuir para a constituição de consciência histórica e possibilita a construção das identidades, a elucidação do vivido e a intervenção social. Ao ensino de história, é imprescindível o compromisso com a dignidade da pessoa, evidenciando o respeito aos direitos humanos e o repúdio a qualquer forma de discriminação. É preciso discutir a igualdade de direitos e, ao mesmo tempo, a diferença como direito.

Temos consciência de que o debate sobre o ensino de história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais. Sendo assim, insistimos em que as aulas de história na educação básica devem privilegiar debates sobre a diversidade de experiências que foram negligenciadas e silenciadas. Nesse processo, as diferentes fontes e linguagens nas aulas de

história são aliadas profícuas, pois permitem reconhecer a ligação entre os saberes escolares e a vida prática.

Ao acompanhar a produção e o desenvolvimento das sequências de ensino apresentadas neste texto, verificamos que os jovens estudantes perceberam que a história é sempre reescrita. O exercício de problematização e construção de conceitos históricos contribuiu para o aprendizado histórico da maioria dos estudantes, porém não de todos. Alguns alunos possuem maior facilidade e outros, mais dificuldades em apreender os conceitos básicos e o conteúdo de história. Consideramos que o domínio das formas de linguagens e a leitura interpretativa são essenciais para os estudantes se situarem temporalmente e conseguirem interpretar o passado. Nesse sentido, cabe ao professor insistir no exercício da leitura e da escrita.

Ao longo do planejamento das sequências de ensino trabalhadas nas aulas de História, consideramos de maneira equitativa as seguintes questões: o conteúdo histórico, as questões contemporâneas, os saberes e o interesse dos jovens estudantes. Ao recorrer às várias fontes e linguagens, mobilizamos os estudantes a explorar e analisar os documentos buscando apreender outras histórias. Estimulamos a realizar um exercício de investigação mediante percursos construídos com a participação dos próprios alunos. Estes ao terem contato com as diferentes fontes e linguagens e realizando uma análise meticulosa, resultou em conhecimentos da experiência temporal. Por fim, contribuíram para a formação de jovens capazes de fazer uso de argumentos históricos como pressupostos de orientação da vida prática.