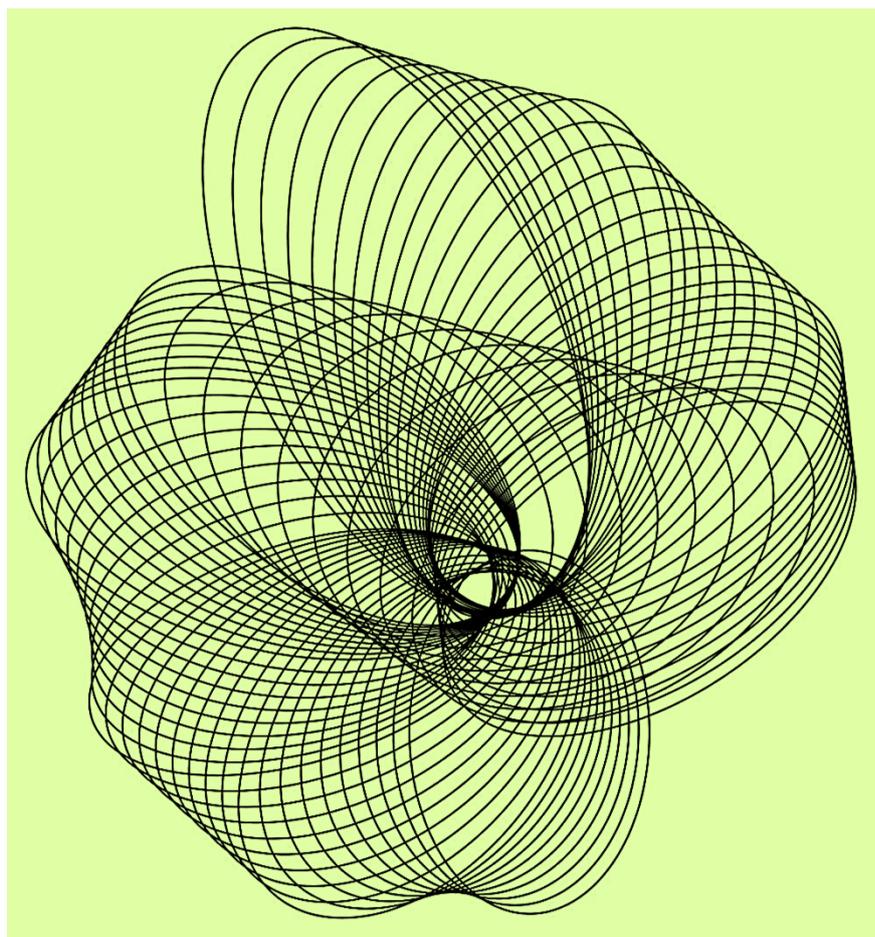


história

histórias

UNB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGHIS)



DOSSIÊ

História e Ensino de História: a produção de saberes na formação e na prática docente

DOI:

<https://doi.org/10.26512/hh.v5i9>

VOLUME 5, NÚMERO 10, JAN. JUL 2017



<p>UnB - Universidade de Brasília PPGHIS - Programa de Pós-Graduação em História Coordenador - André Gustavo de Melo Araújo Coordenador adjunto - Marcelo Balaban</p> <p>Expediente Volume 5, número 9, jan.jul. 2017</p> <p>Editor André Cabral Honor (UnB)</p> <p>Comitê Executivo André Cabral Honor, (UnB) Henrique Modanez de Sant Anna (UnB)</p> <p>Conselho Editorial André Cabral Honor (UnB) André Gustavo de Melo Araújo (UnB) Diva do Couto Gontijo Muniz (UnB) Eloísa Pereira Barroso (UnB) Henrique Modanez de Sant Anna (UnB) Marcelo Balaban (UnB) Maria de Deus Manso (Universidade de Évora) Rodrigo Nunes Bentes Monteiro (UFF)</p> <p>Conselho Consultivo Adriana Maria de Souza Zierer (UEMA) Carla Mary S Oliveira (UFPB) Claiton Marcio da Silva (UFFS) Cristiano Luís Christillino (UEPB) Elizabeth Cancelli (USP) Friedrich Jaeger (Universidade Witten/Herdecke) Gerson Galo ledezma Meneses (UNILA) Henrique Espada Lima (UFSC) Juçara Luzia Leite (UFES) Luiz Duarte Haele Arnaut (UFMG) Macário Lopes de Carvalho Júnior (UEAM) Manuela Santos Silva (Universidade de Lisboa) Marcelo Cândido da Silva (UnB)</p>	<p>Marcelo de Souza Magalhães (UERJ) Marcelo Fronza (UFMT) Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN) Maria Lêda Oliveira (USP) Matthias Haake (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) Mauro César Coelho (UFPA) Nilton Pereira (UFRS) Patrícia Melo Sampaio (UFAM) Sabrina Mara Sant'Anna (UFRB) Sérgio da Mata (UFOP)</p> <p>Editoração André Cabral Honor (UnB)</p> <p>Revisão André Cabral Honor (UnB)</p> <p>Secretariado executivo Amanda do Couto e Silva Pinheiro (UnB) Bruna Carvalho Sena (UnB) Gabriela Pereira de França (UnB) Guilherme Braz de Oliveira (UnB) Kairo Hamã Freitas Campos (UnB) Lucas Lucas Silva Novais (UnB) Marcos Paulo Teixeira(UnB) Rodrigo Souza Xavier Ruperto (UnB) João Pedro Sales Fernandes (UnB) Vanessa Aparecida Araújo Correia (UnB)</p>
---	---

Os dados, ideias, opiniões e conceitos emitidos nos artigos e resenhas, assim como a exatidão das referências, são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

A revista agradece imensamente aos pareceristas ad hoc que contribuíram a essa edição

Amanda Rios Herane - Universidade de São Paulo, Brasil
Ana Carla Sabino – Universidade Federal do Ceará, Brasil
Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Ana Maria Petraitis – Universidade Federal do Paraná, Brasil
Anderson Oliva – Universidade de Brasília, Brasil
André Luiz Bis Pirola – Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil
Andréia de Assis Ferreira – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Arnaldo Pinto JR – Universidade de Campinas, Brasil
Antonio Torres Montenegro – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Claude Franklin Monteiro Santos – Universidade Federal do Sergipe, Brasil
Cristiani Bereta da Silva – Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Darlan de Oliveira Reis Junior – Universidade Regional do Cariri, Brasil
Décio Gatti Júnior – Universidade Federal Fluminense, Brasil
Dilton Cândido Santos Maynard – Universidade Federal do Sergipe, Brasil
Edlene Oliveira Silva – Universidade de Brasília, Brasil
Elison Paim – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Elizabeth Aparecida Seabra – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
Elizabeth Seabra Duque – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
Ernesto Cerveira de Sena – Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil
Flávio Vilas Boas Trovão – Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil
Iára Quelho de Castro – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil
Ione Oliveira – Universidade de Brasília, Brasil
Jaime Almeida – Universidade de Brasília, Brasil
Janete Flor de Maio Fonseca – Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Jaison Luís Crestani – Instituto Federal do Paraná, Brasil
Juçara Luzia Leite – Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Juliana Miranda Filgueiras – Universidade Federal de Alfenas, Brasil
Leticia Costa Rodrigues Vianna – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Brasil
Liliane Faria Corrêa Pinto – Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Luis Fernando Cerri – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Marcelo Fronza – Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil
Márcia Almada – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Margarida Oliveira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Maria da Vitória Barbosa Lima – Núcleo de Documentação Histórica Regional, Brasil
Mauricio Cardoso - Universidade de São Paulo, Brasil
Patrícia Teixeira de Sá – Pontifícia Universidade Católica do Rio, Brasil
Rafael Hansen Quinsani – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Solange Pereira da Rocha – Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Vanicleia Silva Santos – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Wilsa Ramos – Universidade de Brasília, Brasil

SUMÁRIO

Editorial	1
Apresentação do dossiê	3
ORIENTAÇÃO TEMPORAL E ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO. JACAREZINHO-PR. 2015 <i>André Luiz da Silva Cazula/ Ana Heloísa Molina</i>	7
EXPERIÊNCIAS AUSENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA: INQUIETANTES PRESSUPOSTOS PARA UMA REORIENTAÇÃO DA VIDA PRÁTICA <i>Astrogildo Fernandes Silva Junior/ José Josberto Montenegro de Sousa</i>	24
OS ÍNDIOS NA HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: AVANÇOS E DESAFIOS <i>Edson Hely Silva</i>	40
SUJEITOS DE EXPERIÊNCIA: PROFESSORES DE HISTÓRIA NO USO PEDAGÓGICO DO MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS <i>Jezulino Lúcio Mendes Braga</i>	57
REPRESENTAÇÕES DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ESPÍRITO SANTO (1964-1997) <i>Leonardo Nascimento Bourguignon</i>	86
ENSINO DE HISTÓRIA, ESPAÇOS E CULTURA POLÍTICA BANDEIRANTE: JOSÉ SCARAMELI E A ESCRITA DE LIVROS ESCOLARES DE HISTÓRIA PARA CRIANÇAS <i>Magno Francisco de Jesus Santos</i>	104
O QUE NARRAM LICENCIANDOS DE HISTÓRIA SOBRE O IMPACTO DA TECNOLOGIA EM SUA FORMAÇÃO INICIAL? <i>Marcella Albaine Farias da Costa</i>	126
ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: REFLEXÕES EM TORNO DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA EM MEIOS VIRTUAIS NA PROVÍNCIA DE BUENOS AIRES <i>Talia Meschiany/ Verónica Hendel</i>	148
CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE DEBATES E PRÁTICAS <i>Vitória Azevedo Fonseca</i>	170
ALUNOS DA EJA FALAM SOBRE A HISTÓRIA ENSINADA: RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E VIDA PRÁTICA <i>Wílian Junior Bonete</i>	190

ARTIGOS LIVRES

APONTAMENTOS ANALÍTICOS SOBRE A RELAÇÃO INTELECTUAL DE MACHADO DE ASSIS COM O TEMPO <i>Luis Cláudio Palermo</i>	213
NARRATIVAS INDÍGENAS NA WEB: O QUE ISSO PODE NOS DIZER SOBRE IDENTIDADES, CULTURAS E PROTAGONISMO INDÍGENA <i>Maria Pérpeta Baptista Domingues</i>	234

RESENHA

SILVA, Marcília Gama da. <i>Informação, repressão e memória: a construção do estado de exceção no Brasil na perspectiva do DOPS-PE (1964-1985)</i> . Recife: Editora UFPE, 2014. 339 p. <i>Rafael Leite Ferreira</i>	252
---	-----

EDITORIAL

Foi um imenso desafio fazer um dossiê sobre ensino de História nesse novo número da Revista *história, histórias*.

O processo de construção dessa edição foi marcado por um contexto histórico completamente adverso à pesquisa científica e ao ensino de História. O fim da obrigatoriedade da História enquanto disciplina escolar no Ensino Médio, vindo através de uma Medida Provisória imposta por um governo ilegítimo – sim, pois não foram essas as diretrizes aprovadas pelas urnas na eleição de 2014 – é um duro golpe na tentativa de conceber a formação de um aluno pensante, na diretriz oposta do aluno reprodutor. Além disso, o fim do MCTI e os posteriores cortes no orçamento da pesquisa no Brasil reduzem drasticamente a nossa capacidade de produção científica pondo-a em risco de extinção.

Receber o presente dossiê, dentro deste contexto desanimador e funesto para a pesquisa e educação brasileiras, fez com que o Conselho Editorial dessa revista aliasse ao seu compromisso de promoção acadêmica da historiografia – a luta política pelo reconhecimento do caráter formativo do conhecimento histórico em nossa sociedade e, desse modo, pela permanência da História nos currículos escolares brasileiros – um papel de combatividade na defesa do ensino público superior gratuito e da pesquisa acadêmica. Nesse sentido, a agora ex-editora chefe Susane Rodrigues – a qual deixo aqui meus mais sinceros agradecimentos – foi peça chave em perceber as filigranas do processo que se desenvolvia ao seu redor e realizar o convite para o dossiê. Cabe destacar, que essa sensibilidade é característica notória da professora, sempre atenta à realidade que a cerca.

Assim, o dossiê “História e Ensino de História: a produção de saberes na formação e na prática docente” organizado pelo professor doutor Carlos Augusto de Lima Ferreira docente da Universidade Estadual de Feira de Santana mostrou que, para além da propagação do conhecimento no campo da História, a revista encontra-se imersa dentro das questões que são urgentes na sociedade brasileira.

Tendo assumido o cargo de editor chefe dessa revista, a partir dessa edição, venho realizando várias mudanças para acelerar o processo de submissão dos artigos à revista, assim como para garantir a nota Qualis/Capes do periódico que já atende todos os requisitos necessários para uma melhora na avaliação. São inúmeros os desafios impostos nesse processo de redução do apoio financeiro à pesquisa e difusão da produção científica nas

universidades públicas federais, assim assumimos tal desafio com árduo compromisso no lançamento deste volume.

Envolvendo pesquisadores estrangeiros, nacionais, e, principalmente, professores de ensino superior, médio e fundamental, não apenas como autores, mas como colaboradores ad hoc, entregamos, com orgulho, um dossiê que se realiza na competência acadêmica e no diálogo com a realidade em que foi produzida.

Mas grande parte desses louros devem ser divididos com o professor Carlos Augusto de Lima Ferreira que gentilmente topou a empreitada de organizar esse dossiê, o qual teve um número recorde de inscrições, potencializando a excelência acadêmica desse número com artigos de alta qualidade.

Entendo que a ciência, de qualquer ramo, é um local de disputa política, mas que prima quando se torna um veículo de resistência. O conhecimento científico deve trazer para si a responsabilidade de ser a vanguarda da mudança social, buscando uma melhora na qualidade de vida da população, seja através da tecnologia, seja conscientizando as pessoas do seu papel no mundo.

Resta dizer, que é dentro da expectativa de repensar a prática docente e a pesquisa em história, entendendo-a como ferramenta fundamental para construir um mundo mais justo e igualitário, que orgulhosamente entregamos o nono número da revista *história, histórias*.

!

Prof. Dr. André Cabral Honor
Editor chefe da Revista *história, histórias*

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

O dossiê, intitulado **Ensino de História**, representa uma contribuição ao campo da formação de professores de História. As discussões acerca do Ensino de História têm se ampliando substantivamente o que, sem dúvida, aponta para a importância cada vez mais crescente de uma área que se consolida, pondo em relevo o trabalho daqueles que se dedicam ao fazer docente.

Nesse sentido, trazemos um conjunto de artigos com discussões devidamente contextualizadas que potencializam o debate da formação de professores de História, bem como renovam o nosso fazer e nos fortalece no contexto social a partir de práticas políticas, educativas e sociais muito amplas. São, portanto, produções que dotam de sentido o papel docente.

O presente dossiê aborda desde a prática docente ao uso de linguagens, e, por certo, contribuirá para/com o cotidiano escolar. Isto se constituiu efetivamente em uma das motivações da sua elaboração, ou seja, termos uma produção que também tem a aspiração de chegar aos Professores de Educação básica. Isto certamente, possibilitará que as investigações acadêmicas dialoguem com este universo, favorecendo o processo de atualização dos docentes, nos aspectos teóricos, metodológicos e historiográficos.

Com a proposição da temática, queremos que a edição seja mais um meio de discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem de história, onde se analisem os aportes mais recentes e sua contribuição para a formação dos profissionais de história. Notadamente, quando chegamos a segunda década do século XXI assistindo os mais variados acontecimentos no contexto educacional e social, não só pelo número aterrador de conflitos, políticos, sociais e econômicos, como também a imensa quantidade de informações que nos chegam, quer sejam pelos meios de comunicação, quer sejam pelas chamadas redes sociais. Informações rápidas e superficiais.

Dessa maneira, o ensino de História exerce um papel muito importante e fundamental para poder compreender esse cenário e a sociedade da qual fazemos parte. Em vista disso, é evidente que a história, hoje, mais que nunca, requer compreensões minuciosas acerca do contexto em que vivemos.

Em sendo assim, a *Revista História, Histórias* do programa de pós-graduação em História da Universidade de Brasília - UnB, coloca o atual número à disposição do público, em particular aos leitores especializados, um conjunto de textos que está construído para apoiar a reflexão e a renovação

no contexto escolar e na formação docente na perspectiva de um ensino de História atualizado e útil que a sociedade está a exigir.

Astrogildo Fernandes Silva Junior e José Josberto Montenegro de Sousa, em seu texto *EXPERIÊNCIAS AUSENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA: INQUIETANTES PRESSUPOSTOS PARA UMA REORIENTAÇÃO DA VIDA PRÁTICA*, nos convidam a compreender como o ensino de história pode contribuir na formação dos jovens estudantes. Os autores apresentam 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. Para eles, o ensino de história na educação básica necessita reorientar suas práticas, abrangendo outras perspectivas epistemológicas, que possibilitem discutir a diversidade de experiências histórico-culturais negligenciadas e silenciadas.

André Luiz da Silva Cazula e Ana Heloísa Molina em *ORIENTAÇÃO TEMPORAL E ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO. JACAREZINHO-PR. 2015*, convidam-nos a pensar sobre as diretrizes para o ensino de História, publicadas pelo estado do Paraná em 2008, e que possuem como principal referência norteadora a teoria da História engendrada por Jörn Rüsen. Com reflexões acerca das perspectivas e práticas docentes em relação às orientações curriculares, o texto é resultado da pesquisa, realizada com dois professores da rede estadual no Ensino Médio, na cidade de Jacarezinho-PR, no ano letivo de 2015, apresentando as apropriações e as estratégias utilizadas na mediação do conhecimento em sala de aula a partir das discussões propostas por Michel De Certeau.

Edson Hely Silva analisa *OS ÍNDIOS NA HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: AVANÇOS E DESAFIOS*. Para ele os povos indígenas no Brasil nos últimos anos conquistaram e ocuparam espaços sociopolíticos, questionando visões eurocêntricas, colonialistas e evolucionistas tratando os povos indígenas como primitivos, desaparecidos ou vítimas impotentes em extinção. O que além de exigir reformulações das teorias explicativas sobre a história e o destino desses povos, vem também exigindo discussões, formulações e efetivação de políticas públicas respondendo as demandas de direitos indígenas sociais específicos.

Jezulino Lúcio Mendes Braga nos apresenta em seu artigo *SUJEITOS DE EXPERIÊNCIA: PROFESSORES DE HISTÓRIA NO USO PEDAGÓGICO DO MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS*, parte de sua pesquisa de doutorado na qual investiga a

relação dos professores de história com a exposição do Museu de Artes e Ofícios em Belo Horizonte. Apresentando as experiências sensíveis dos docentes no museu o autor discute as escolhas que fazem para ensinar história, nos afirmando que a potencialidade dos museus para o ensino de história está na forma que dispõe os objetos, imagens e legendas e analiso dados sobre as mediações oferecidas pelo museu aos docentes.

Leonardo Nascimento Bourguignon, analisa, em seu artigo *REPRESENTAÇÕES DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ESPÍRITO SANTO (1964-1997)*, o papel do livro didático enquanto instrumento de propagação e consolidação de representações, mais especificamente das representações acerca do negro nos livros de história regional. O texto traz como constatação da pesquisa, que, apesar da permanência de uma escrita eurocêntrica, os livros produzidos por autores capixabas apresentaram, em diversos momentos, o negro como agente ativo na história local, mesmo antes da existência de uma legislação que assim os exigisse, e a frente inclusive de uma tendência nacional.

Magno Francisco de Jesus Santos em *ENSINO DE HISTÓRIA, ESPAÇOS E CULTURA POLÍTICA BANDEIRANTE: JOSÉ SCARAMELI E A ESCRITA DE LIVROS ESCOLARES DE HISTÓRIA PARA CRIANÇAS*, nos traz a discussão sobre a escrita da história para crianças no Brasil, a partir da experiência de Scarameli. Intelectual defensor dos ideais do movimento escolanovista, entre 1926 e 1934, Scarameli produziu um número significativo de livros escolares de História e de Moral e Cívica. Trata-se, pois, de uma discussão como estes livros expressaram as estratégias de difusão de uma cultura política bandeirante e a construção de representações acerca dos estados brasileiros com um protagonismo paulista.

Marcella Albaine Farias da Costa *O QUE NARRAM LICENCIANDOS DE HISTÓRIA SOBRE O IMPACTO DA TECNOLOGIA EM SUA FORMAÇÃO INICIAL?*. A autora nos revela de que forma professores de História em formação inicial – alunos das turmas de Didática Especial de História e Prática de Ensino de História da UFRJ e participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – significam sua trajetória profissional no que tange à temática da tecnologia. A experiência, foi pautada no olhar (auto) biográfico e utilizou-se da plataforma do Museu da Pessoa enquanto possibilidade metodológica.

Talia Meschiany e Verónica Hendel enveredam pelos caminhos do *ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: REFLEXÕES EM TORNO DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA EM MEIOS VIRTUAIS NA PROVÍNCIA DE*

BUENOS AIRES. As autoras nos apresentam reflexões preliminares sobre um conjunto de práticas e representações do fazer de professores sobre o ensino da história, parte do Departamento de Educação Continuada (DFC) da Direção-Geral da Educação e Cultura da província de Buenos Aires (DGCyE) durante os anos de 2015 e 2016. No texto analisam como a formação de professores em exercício através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (EVA) promovem e fortalecem as boas práticas de ensino.

Vitória Azevedo Fonseca, em *CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE DEBATES E PRÁTICAS*, apresenta a partir de um rico debate sobre como usar filmes em salas de aula, especificamente no ensino de história, a experiência de exibição do mesmo filme (*Sonhos Tropicais*, André Sturn, 2002) para diferentes turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, adotando procedimentos preparatórios diferenciados a fim de discutir e defender a importância de, além da alfabetização da linguagem cinematográfica refletir também sobre o desenvolvimento da compreensão dos estudantes dos debates e diálogos “historiográficos” estabelecidos pela narrativa audiovisual para compreensão das intertextualidades presentes nos filmes.

Por fim, Wilian Junior Bonete, em seu texto *ALUNOS DA EJA FALAM SOBRE A HISTÓRIA ENSINADA: RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E VIDA PRÁTICA*, busca identificar e analisar o pensamento de um grupo de 66 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola Estadual no Paraná, sobre o conhecimento histórico e suas relações com a vida prática. Para tanto, estabelece diálogos com a concepção de consciência histórica, tal como proposto por Jörn Rüsen, bem como os pressupostos que embasam o campo investigativo da Didática da História.

Este dossiê discute, a partir de diversos olhares, as dimensões políticas e didáticas que atravessam nossas concepções de pensar a formação de professores. A qualidade dos textos resulta da soma de esforços de docentes de várias localidades do Brasil para produzirem um primeiro número da *História, História* dedicado ao Ensino de História, permitindo que, pela primeira vez, professores pesquisadores da área possam intercambiar textos, experiências e estratégias de ensino e aprendizagem de História. Uma ótima leitura!

Prof. Dr. Carlos Augusto Lima Ferreira

Brasil - Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

**ORIENTAÇÃO TEMPORAL E ENSINO DE HISTÓRIA:
PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA
REDE ESTADUAL DE ENSINO. JACAREZINHO-PR. 2015**

**TIME FRAMES AND HISTORY TEACHING: PERSPECTIVES AND
PRACTICES OF STATE SCHOOLS HISTORY TEACHERS.
JACAREZINHO-PR. 2015**

André Luiz da Silva Cazula

Técnico-administrativo da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil
Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina, Brasil
e-mail: cazula@uenp.edu.br

Ana Heloísa Molina

Professora da Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná, Brasil
e-mail: anaheloisamolina@yahoo.com.br

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v5i9.10981>

Recebido em 11 de novembro de 2016

Aprovado em 10 de abril de 2017

RESUMO

As diretrizes para o ensino de História, publicadas pelo estado do Paraná em 2008, possuem como principal referência norteadora a teoria da História engendrada por Jörn Rüsen, que indica a necessidade da orientação temporal do ser humano em sua vida cotidiana conforme a peculiaridade do conhecimento histórico. Com reflexões acerca das perspectivas e práticas docentes em relação às orientações curriculares, o presente texto resultou de pesquisa do tipo etnográfica, realizada com dois professores da rede estadual no Ensino Médio, na cidade de Jacarezinho-PR, no ano letivo de 2015, apresentando as apropriações, as táticas e as estratégias utilizadas na mediação do conhecimento em sala de aula a partir das discussões propostas por Michel De Certeau.

Palavras-chave: Currículo; Orientação Temporal; Prática docente.

ABSTRACT

The guidelines for History teaching, published by the state of Paraná in 2008, have as a main reference the theory of History engendered by Jörn Rüsen, indicating the need for the temporal orientation of the human being in his everyday life according to the peculiarity of historical knowledge. With reflections on the perspectives and teaching practices in relation to curriculum guidelines, this study resulted from ethnographic research performed with two state teachers in high school, in the city of Jacarezinho-PR, in the school year 2015, presenting the appropriation, tactics, and strategies used in the mediation of knowledge in the classroom from the discussions proposed by Michel De Certeau.

Keywords: Curriculum; Temporal orientation; Teaching practice

O termo currículo é encontrado em diversos registros ao longo do tempo, especialmente aqueles que abordam o conhecimento e a escola e normalmente, relaciona-se a um projeto de controle do ensino e da aprendizagem, ou seja, da atividade prática da escola. Por muito tempo, vinculou-se ao ideário de ordem e método, caracterizando-se como um instrumento facilitador da administração escolar. Muitas outras abordagens compreendem o currículo escolar como espaço de poder, de lutas de interesses e culturas diversos.

Consideramos que os currículos dialogam com os tempos, os espaços e os múltiplos grupos de atores sociais que circundaram sua produção.

As Diretrizes Curriculares Estaduais de História do estado do Paraná (DCEs), publicadas em 2008, propõem aos professores que o Ensino de História seja pautado na orientação temporal, com base em Rüsen¹. Com o objetivo de refletir sobre como a referida orientação se realiza na prática, este texto apresenta e discute uma pesquisa do tipo etnográfica realizada em 2015, no Ensino Médio da periferia do município de Jacarezinho, interior do Paraná. Colaboraram com o estudo dois professores do colégio estadual parceiro da investigação².

Para compreendermos a ação realizada pelos professores em seu cotidiano em sala de aula, considerando a orientação temporal útil à vida prática por via do conhecimento histórico, elaboramos, com base nas DCEs, alguns protocolos de análise, dentre os quais, neste artigo, destacamos dois: a *utilização da subjetividade do aluno* e a *utilização dos conteúdos meta-históricos*³.

Além de problematizarmos o currículo⁴, consideramos os saberes docentes⁵ e os conceitos de Michel De Certeau⁶, dando sustentação à investigação para discutir o

¹ Sobre o tema ver: RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006; RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

² O Colégio possui alunos de vários bairros, está situado numa comunidade de classe média baixa. Mantido pelo poder público estadual, foi criado no ano de 1949 com a denominação de Grupo Escolar, o Projeto Político Pedagógico do Colégio (2014) informa que a equipe dispõe de 7 Pedagogas e 2 professoras readaptadas, mais 76 funcionários entre docentes e agentes I e II, sendo que atende diretamente um total de 930 alunos.

³ Os outros protocolos de análise presentes na pesquisa são: *utilização de fontes históricas e do livro didático; utilização de historiografia; utilização dos conteúdos estruturantes, básicos e específicos*.

⁴ Entre outros autores: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003; LOPES, Alice Casemiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, maio/jun/jul/ago, 2004; LOPES, Alice Casemiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Cultura*, n. 39,

cotidiano escolar. Dessa forma, discorreremos sobre as diferentes táticas e os diversos saberes utilizados pelos professores que, em sala de aula, significam a História no presente, mesmo em ambiente recheado de práticas e sequências entendidas como tradicionais. O potencial reflexivo dos professores é evidenciado por ser híbrido e eclético e por ser astucioso na retórica. Todavia destacam-se também orientações curriculares um tanto academicistas⁷.

As fontes consideradas foram (i) a Proposta Curricular para o Ensino de História (2014), retirada do Projeto Político Pedagógico do Colégio colaborador da investigação; (ii) os Planos de Trabalho Docente dos dois professores participantes, ano de 2015, das quatro séries envolvidas na pesquisa (no caso, primeira e terceira séries), dos períodos matutino e noturno do Ensino Médio; (iii) o Caderno de Campo 1 (relatórios de observação em sala de aula, Professor 1, período matutino); (iv) o Caderno de Campo 2 (relatórios de observação em sala de aula, Professor 2, período noturno)⁸; (v) a entrevista com o Professor 1 (transcrição de gravação em áudio); e (vi) o Questionário com o Professor 2 (transcrição de respostas dissertadas).

A investigação realizada foi do tipo etnográfica⁹, tendo como preocupação principal o significado das ações e dos eventos para os sujeitos nela envolvidos.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes¹⁰.

O Professor 1, com 37 anos de idade e 10 anos de carreira em 2015, licenciou-se em História com 27 anos, sendo que trabalhou no comércio e como professor substituto antes de iniciar a carreira docente pública/estatal. O professor 2, com 56 anos de idade e 20

p. 7-23, 2013; MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 4, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012; FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

⁵ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

⁶ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

⁷ Utilizamos esse termo no sentido de pautar-se amplamente na articulação de saberes acadêmicos, possuindo teor teórico e metodológico que por vezes não se vincula diretamente à prática.

⁸ As observações das aulas ocorreram de março a setembro de 2015.

⁹ A partir dos apontamentos de ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

¹⁰ A partir dos apontamentos de ANDRÉ, 1995, p. 28.

anos de carreira em 2015, graduou-se com 33 anos, sendo que não mencionou trabalho anterior à docência¹¹.

O Professor 2 preferiu responder por escrito ao questionário, o que fez suas respostas serem menores. Vimos que os dois professores gostam da profissão, mesmo com o Professor 2, em alguns momentos, demonstrando pequenos desprazeres. O Professor 1 teceu críticas quanto à formação superior que teve, alegando necessitar de complementação da base, sem relação com a prática¹². O Professor 2 também criticou sua formação inicial, entendendo que não foi uma preparação integral para a docência. Todavia, elogiou¹³ algumas disciplinas.

A motivação para essa pesquisa nasceu das indicações curriculares das DCEs, as quais defendem que o currículo deve nascer de amplos debates, envolvendo professores, alunos, comunidades, e não ser produto de discussões centralizadas, feitas em gabinetes, sem a participação dos sujeitos diretamente interessados em sua constituição final. “No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgride o currículo documento”¹⁴.

É questionável a forma de participação ou a representação de todos professores, alunos, comunidades no processo de construção curricular das Diretrizes paranaenses. Mas, independentemente do envolvimento dos professores no processo de discussão curricular, o currículo documento não será praticado como uma reprodução programada, com todos os professores executando de forma idêntica. Considerando Michel de Certeau¹⁵, o sujeito sempre transgride, desvia, cria.

Focamos neste trabalho a orientação temporal com base em Rüsen, indicada oficialmente pela Secretaria de Educação do Paraná, e assim fomos ao Colégio colher indícios para discutir a questão. O Currículo Básico do Paraná, de 1990¹⁶, já colocava a questão temporal como principal ponto para a reforma necessária ao ensino de História.

¹¹ O trabalho preserva a identidade dos professores e do colégio, sendo que o Professor 1 é do sexo masculino e o Professor 2 do sexo feminino. Utilizamos as denominações Professor 1 e Professor 2 para que as interpretações apresentadas não sejam associadas ao gênero.

¹² Entrevista. Professor 1. 18 de setembro de 2015.

¹³ Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015.

¹⁴ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História*. Curitiba, 2008, p. 16.

¹⁵ CERTEAU, 1994.

¹⁶ Assessorado pelas professoras Judite Maria Barboza Trindade e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, ambas da UFPR.

“Assim, pretende-se recuperar a dinâmica própria de cada sociedade, uma visão crítica, problematizando o passado a partir da realidade imediata, dos sujeitos concretos que vivem e fazem a História do presente”¹⁷.

As DCEs 2008 possuem a orientação temporal como ponto central de sua indicação teórica metodológica e propõem o ensino temático pautado nos seguintes conteúdos estruturantes: Relação de Trabalho; Relação de Poder e Relações Culturais. Destacam três correntes historiográficas: a Nova História; a Nova História Cultural, incluindo a Micro-História, e a Nova Esquerda Inglesa. Citam ainda os brasileiros Sergio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Caio Prado Junior, Nelson Werneck Sodré e Celso Furtado como referências aos conteúdos estruturantes¹⁸.

Os conteúdos estruturantes e as correntes historiográficas são orientados ao ensino de História segundo a perspectiva da consciência histórica, guiada principalmente pela teoria do alemão Jörn Rüsen, que analisa a narrativa histórica por meio de uma matriz curricular que se refere à organização temporal do pensamento do sujeito, ao seu cotidiano e à sua prática social no tempo. “As finalidades de orientações da prática social dos sujeitos retomam as interpretações das necessidades da orientação no tempo, a partir de teorias e métodos historiográficos apontados”¹⁹. O procedimento metodológico proposto pelas DCEs indica a utilização das ideias de processo, mudança, permanência, ruptura, simultaneidade, transformação, descontinuidade, deslocamento, recorrência²⁰.

Por outro lado, Cerrí tece críticas às Diretrizes. O autor entende que consciência histórica é conceito, parte de uma teoria, não uma indicação metodológica, e esse conceito não é capaz de engendrar as articulações propostas entre vertentes historiográficas. “Existem referências gerais sobre o método histórico sem considerações específicas sobre seu funcionamento recomposto para uso escolar”²¹.

Observemos, por exemplo, a proposta do estado do Paraná. Ela está centrada na ‘perspectiva da formação da consciência histórica’, devedora da nova história social alemã, que tem Rüsen como figura de proa. No entanto para eleição dos ‘conteúdos estruturantes’ (...) os autores das

¹⁷ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba, PR: SEED/SUED/DEPG, 1990, p. 82.

¹⁸ PARANÁ, 2008.

¹⁹ PARANÁ, 2008, p. 46.

²⁰ PARANÁ, 2008.

²¹ CERRI, Luís Fernando. Diretrizes Curriculares Estaduais – História: Legitimidade, Autonomia Docente e Currículo Oculto. *Rev. Teoria e Prática*, v. 10, n. 1, p. 41-49, jan./abr. 2007, p. 47.

expectativas reivindicam a contribuição de Eric Hobsbawm e Edward Thompson (trabalho), Norberto Bobbio e Michel Foucault (poder), Raymond Williams, Roger Chartier e Carlos Ginzburg (cultura)²².

Mas como a orientação temporal - enquanto um saber - está sendo engendrada? O Professor 1 relatou que teve dificuldades, a princípio, com a história temática contida nas DCEs, porém afirmou que realiza as conexões com os conteúdos estruturantes²³. Ele foi cuidadoso ao abordar as Diretrizes, demonstrando um *fetische* quanto ao conhecimento, à informação, aos “fatos”, pelo currículo ser algo que se carrega, que se transmite, por ser uma lista de tópicos, de temas, de autores. Por outro lado, o Professor 2 enalteceu o Documento como construção coletiva, afirmando que o utiliza na prática²⁴, possuindo um *fetische* mais relacionado ao currículo amuleto, poderoso, que dá segurança²⁵.

Rüsen defende a cientificidade da História a partir da peculiaridade do conhecimento histórico: a orientação temporal, que é própria da consciência histórica. Sua matriz é composta de cinco fatores interdependentes organizados em um sistema dinâmico: interesses (vida prática); ideias (ciência especializada); métodos (ciência especializada); formas (ciência especializada) e funções (vida prática)²⁶. Quando o teórico aborda a questão da experiência do tempo e autoidentidade ele fala da origem da consciência histórica.

A consciência histórica será analisada como *fenômeno do mundo vital*, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo²⁷.

Para o autor, “(...) a consciência histórica se constitui também como a constituição do sentido da experiência do tempo”²⁸. A proposta do colégio está alinhada com as DCEs: “Espera-se que, por meio dessas orientações, a prática do professor contribua para a formação da consciência histórica nos alunos a partir de uma racionalidade histórica não-

²² OLIVEIRA, Margarida; FREITAS, Itamar. Currículo de História e expectativa de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007 – 2012), *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 272-273, 2012.

²³ Entrevista. Professor 1. 18 de setembro de 2015.

²⁴ Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015.

²⁵ Interpretações a partir da obra: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como fetische: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

²⁶ RÜSEN, 2010.

²⁷ RÜSEN, 2010, p. 56-57.

²⁸ RÜSEN, 2010.

linear e multitemporal”²⁹.

Na Proposta Pedagógica, os conteúdos para o Ensino Médio não estão divididos em séries, mas, conforme direciona as DCEs, em conteúdos estruturantes, conteúdos básicos e conteúdos específicos. Todavia, os conteúdos básicos nos Planos de Trabalho Docente são reproduzidos do sumário do livro didático adotado pelos professores³⁰, sendo este, grosso modo, o selecionador dos conteúdos nas quatro séries participantes da pesquisa.

Os dois professores afirmaram que trabalham com os conteúdos históricos de forma linear e não temática, contrariando as Diretrizes e a Proposta de História do Projeto Político Pedagógico do colégio. O Professor 1 comentou que é complicada a prática da orientação temporal, destacando que o passado não será mudado por ele e que, em suas aulas, reforça o entendimento do presente por meio do conhecimento do passado³¹. O Professor 2 afirmou que o passado é constitutivo do conhecimento, o presente é aceito pela sociedade e o futuro são as incertezas³². Os professores apresentaram preocupações sobre pensar historicamente o futuro.

Antes de passarmos aos protocolos de análise, importante fundamentar que utilizamos conceitos de De Certeau, de forma que aqui destacaremos dois: tática e estratégia³³. O autor discute o raio de ação do sujeito, que não se reduz à vigilância nem a pré-programações. Assim, “(...) a ordem é exercida por uma “arte” que se exerce e se burla”³⁴. Nesse sentido, discorre Silva: “A prática disseminante e produtiva da significação, da cultura, entretanto, não pode ser estancada. Mesmo que contida, ela espirra, transborda, excede, revolta-se, rebela-se, espalha-se incontrolavelmente”³⁵.

Para De Certeau, estratégia “(...) postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta”³⁶. Esse modelo estratégico é mais próximo da visão de conjunto, da coletividade, mas não de uma ideologia que não permite e/ou aceita ações, é uma estratégia

²⁹ Projeto Político Pedagógico do Colégio, 2014, p. 502.

³⁰ *História – Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Junior, Editora FTD, do PNLD para os anos de 2015/16/17.

³¹ Entrevista. Professor 1. 18 de setembro de 2015.

³² Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015.

³³ Demais conceitos a partir de Michel De Certeau utilizados na pesquisa: economia escriturística, o oral, o ordinário, espaço, lugar e relato.

³⁴ CERTEAU, 1994, p. 20.

³⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*. 2º reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 15.

³⁶ CERTEAU, 1994, p. 46.

que sabe da existência das astúcias da ação individual que ocorrem naturalmente, mas, se delimita, cria uma hierarquia, possui burocracia, possui fiscalização, regras, locais de ação predeterminados, um o que fazer para cada um. Na pesquisa de Jeferson Rodrigo da Silva³⁷, a estratégia é o admitido, autorizado, institucional e, podemos acrescentar aqui, as DCEs são um documento estratégico por mais que tenha individualidades em sua construção.

(...) denomino, ao contrário, 'tática', um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O 'próprio' é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no vôo' possibilidades de ganho³⁸.

Os professores criam enquanto praticam, são astuciosos, realizam desvios. Vejamos trechos dos cadernos de campo sobre como agem na *utilização da subjetividade do aluno*. Pesquisamos a valorização da subjetividade do aluno porque as DCEs destacam a necessidade do professor problematizar as narrativas produzidas pelo estudante. Conhecer a subjetividade dos alunos torna-se, então, um desafio para o professor, pois esta é considerada como fundamental para a elaboração do Plano de Trabalho Docente.

Os pesquisadores Ana Maria Monteiro e Fernando de Araújo Penna definem que os professores, muito frequentemente, realizam movimentos para relacionar os fatos estudados com a realidade dos alunos, com vista a significar o conteúdo histórico³⁹. Em nossa pesquisa percebemos diversas vezes esse movimento, que não aborda diretamente a subjetividade individual dos alunos, mas recorre aos contextos que os cercam.

Destacaremos primeiro alguns trechos referentes ao Professor 1. Perguntamos a ele como analisa sua prática docente em relação à subjetividade dos alunos:

Eu penso assim, os nossos alunos aqui, eles têm, é... eles têm um conhecimento e acho que de forma geral os alunos têm. É uma pena, né... uma pena... uma tristeza, digamos assim, que a gente não consiga, é... ter mais tecnologia, porque se tivesse tecnologia ficaria muito mais fácil

³⁷ SILVA, Jeferson Rodrigo da. *Artes de fazer o ensino de história: professor, aluno e livro didático* entres os saberes admitido e inventivo. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

³⁸ CERTEAU, 1994, p. 46-47.

³⁹ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 09/10/2016.

em alguns pontos, que daí a gente mostraria *pra* eles que a escola pode ser interessante, *né*, porque... é lógico, como que eu... eu... falando... assunto que *pra* eles às vezes não é interessante vou chamar a atenção deles, *né*, sendo que ali no celular, no computador, ele vai achar a forma do que eu *tô* falando de maneira muito mais interessante. Então é... E daí, *né*... eu não desestimulo não, mas posso dizer assim, a partir disso eu avalio que eles têm essa questão de trazer... essa questão de assimilar, conseguir fazer relações, eles... eles conseguem fazer isso, sim. Eles têm o conhecimento, pelo menos uma parte, lógico que nunca cem por cento⁴⁰.

O professor, para tratar das administrações capitalistas desenvolvidas após a Revolução Industrial, citou as indústrias da cidade e da região, como a *Yoki* em Cambará, município vizinho, contando que a prefeitura concedeu alguns benefícios, como parte do terreno e tratamento diferenciado em questões de impostos, para que a empresa se instalasse no local⁴¹.

Apresentando o tema Canudos, fez relação com o Movimento Sem-Terra, que possui acampamento em Jacarezinho. Explicou que Antônio Conselheiro dava as diretrizes administrativas e os conselhos espirituais, “comparou Canudos com o Movimento Sem-Terra, explicando que nesses movimentos existem pessoas que contestam as estruturas mantidas pelo governo”⁴².

Sobre o Cangaço, ensinou que algumas de suas características existem ainda hoje, comparando o cangaceiro a *Robin Hood*⁴³, personagem famoso da literatura:

Sobre o Cangaço, o professor explicou que é quase atemporal, porque algumas características existem ainda hoje. Ensinou que o Cangaço era uma forma de banditismo social para realização de soluções próprias, pela falta de condições sociais, momento em que o professor realizou uma comparação: “Como se fosse Robin Hood, mas havia mortes, brigas, disputas de poder. E até hoje falta muita estrutura social. Dizem que nessas regiões as condições de miséria foram superadas, mas continuam pobres. E alguns se aproveitam dessa situação nas estruturas de poder”⁴⁴.

O professor falando de si é um item que podemos mencionar como parte da

⁴⁰ Entrevista. Professor 1. 18 de setembro de 2015.

⁴¹ Caderno de Campo 1, observação do dia 23 de março de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

⁴² Caderno de Campo 1, observação do dia 9 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

⁴³ Não é objetivo deste trabalho discutir se determinado conteúdo ou o modo como é trabalhado está correto ou incorreto, mas apresentar tão somente as relações estabelecidas e as mediações engendradas nos saberes que circulam na sala de aula.

⁴⁴ Caderno de Campo 1, observação do dia 13 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

discussão sobre a proximidade com o aluno. Ele contou acerca de seu trabalho anterior à docência para ilustrar o capitalismo, fez menções às novelas e aos comerciais de TV. É amigo de vários alunos nas redes sociais virtuais, pois comentavam sobre postagens. Ele já conhecia a maioria dos alunos, porque já tinham sido seus educandos ou porque ele era pedagogo do Ensino Fundamental.

Passemos agora para algumas análises dessa proximidade nas aulas do Professor 2. Perguntado sobre a valorização do conhecimento prévio dos discentes, ele respondeu sobre a dificuldade causada pelo desinteresse.

Diante da realidade em que vivemos hoje com alunos desmotivados, desinteressados e alunos que apresentam dificuldades no aprendizado, torna-se mais difícil eles se tornarem críticos diante dos processos históricos e das relações de poder existentes nesses processos. Com isso o meu trabalho fica dificultado⁴⁵.

No caderno de campo 2, existem menos passagens nas quais podemos identificar a relação do conteúdo com os conhecimentos dos alunos. Abordando a Idade dos Metais, o Professor 2 interagiu com os discentes:

A professora perguntou: “Quem é que faz história? O próprio homem, e a geografia também, o homem é um ser transformador de onde mora.” Os alunos interagiram com a professora, disseram dos índios e suas moradas. A professora comentou sobre a evolução das técnicas de construção. Um aluno contou que, no sítio do tio dele, quando ele era pequeno, um índio foi trabalhar lá e construiu sua própria casa, com bambu, cipó, foi jogando barro com a mão: “muito louco”, comentou. A professora disse que, na cidade, Jacarezinho, muita casa é antiga, sem cimento, só com barro entre os tijolos⁴⁶.

A partir da menção às casas antigas de Jacarezinho, o Professor 2 contou sobre sua infância: “Meu pai sempre trabalhou na roça e criou porco, a gente pegava a bexiga do porco e enchia de água *pra* brincar, principalmente se passar limão, sai tudo”⁴⁷. Também observamos menções às redes sociais virtuais em conversas do Professor 2 com os alunos. Nessa questão da proximidade, destacamos um relato pessoal:

Relatou que antes, quando ficava sozinha, fazendo algo, tinha a impressão que alguém a observava, só que, quando olhava, não via ninguém, rezou, pediu missa e perdeu essa sensação. Advertiu: “Existem

⁴⁵ Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015.

⁴⁶ Caderno de Campo 2, observação do dia 10 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

⁴⁷ Caderno de Campo 2, observação do dia 10 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

os anjos de luz e os anjos de Satanás”. Os alunos abordaram histórias de assombração. Tocou o sinal⁴⁸.

O Professor 2, em aula na qual o conteúdo abordava os Hebreus, tematizou a escravidão:

A professora comentou sobre imagem de maquete do templo de Jerusalém constante no livro didático. Explicou que impostos e exploração deixavam o povo desanimado: “Gente, já expliquei para vocês, escravidão não tem nada a ver com cor de pele”. Um aluno negro perguntou: “Não é só os negros?”. A professora contou sobre o tempo da colonização do Brasil, que primeiro os europeus começaram a escravizar os índios, mas como eles não eram acostumados a trabalhar começou o tráfico negro. Argumentou também que a escravidão existe até hoje, contando que viu recentemente na televisão reportagem sobre empreiteiras de São Paulo, que vão a cidades pobres do nordeste para trazerem pessoas para trabalhar por muito pouco. Momento em que a professora se referiu ao livro didático, dizendo: “Não podemos nos prender nesse livrinho”. Afirmou que quem quer passar no vestibular e continuar estudando precisa pesquisar muito⁴⁹.

Percebemos que o movimento feito pelos professores para aproximar o conteúdo histórico da realidade dos alunos, em maior escala, é oriundo de relatos da vida pessoal, de menções às indústrias e ao comércio da cidade e região, bem como de recorrências à televisão e à internet. Nesse trânsito, às vezes contraditórios, a complexificação dos saberes mediados fica mais explícita.

Passemos às observações quanto à *utilização de conteúdos meta-históricos*, de conteúdos que difundem os procedimentos do engendramento da História. As metanarrativas, para Rüsen, são filosóficas e explicativas, pertencem às formas específicas que o pensamento histórico toma ao produzir conhecimento histórico. “A teoria da história é uma metateoria, uma teoria (reflexiva) da teoria, um pensar sobre o pensamento histórico, cujo eixo é a racionalidade”⁵⁰.

A aprendizagem histórica se dá quando os professores e alunos investigam as ideias históricas. Essas podem ser tanto ideias substantivas da História, tais como os conteúdos históricos (Revolução Francesa, escravidão na América portuguesa, democracia, etc.), como as categorias estruturais ligadas à epistemologia da História (temporalidade,

⁴⁸ Caderno de Campo 2, observação do dia 28 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

⁴⁹ Caderno de Campo 2, observação do dia 11 de setembro de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

⁵⁰ RÜSEN, 2010, p. 15.

explicação, evidência, inferência, empatia, significância, narrativas históricas, etc.)⁵¹.

Na entrevista, foi afirmado ao Professor 1 que os conteúdos meta-históricos dizem respeito à reflexão sobre os procedimentos da operação historiográfica e da construção do texto histórico, com a utilização de categorias estruturais ligadas à epistemologia da História, com uso de um vocabulário com significado especializado. Em seguida, ele respondeu como e com que frequência são utilizados os referidos conteúdos em suas aulas:

Professor 1: É... Eu penso mostrar *pra* eles que... eu pensei duas coisas a respeito disso: primeiro que, eles fazem parte de uma história, não sei se é nesse sentido essa questão do conteúdo meta-histórico, *né*, é que, mostrar que a história vai se desenvolvendo, mas que os indivíduos são importantes *pra* que isso aconteça. Não sei se eu *tô* entendendo isso. E nessa questão de trazer mesmo... uma ampliação... não sei se entra nisso.

Entrevistador: É a reflexão sobre a História. Meta-histórico é refletir sobre a construção científica da História.

Professor 1: Então é... eu penso que quando eu faço essa reflexão, mostrando que eles são indivíduos da história, a gente está refletindo, *né*, mostrar: olha, se desenvolveu assim, mesmo que você não está lá, você constrói aqui, é... tem relação, consequência, *né*... Tem causa e consequência. Causa, desenvolvimento e consequência. Acho que faço eles pensarem que eles fazem parte da História, que eles se reconhecem. Lógico que é mais fácil com história do presente, mas procuro criar essa consciência neles, sim⁵².

O Professor 1 associou o entendimento de meta-histórico ao reconhecer-se na História, todavia, além desse reconhecimento, buscamos encontrar nos cadernos de campo ideias e conceitos necessários ao texto historiográfico. Nesse viés, o Professor 1 aplicou atividades extras:

“Hoje vou fazer uma atividade especial valendo nota”. Escreveu no quadro: “Atividade Extra: Produção de Texto: Tema: história e vida: processo de construção, transformação e entendimento histórico. Colocar título. 25 linhas.” Em seguida, disse: “De tudo que foi visto até agora, como vocês entendem, não se esqueçam de que vocês são sujeitos históricos.” (...) Às 09h26, a sala estava em silêncio e os alunos concentrados. O professor disse: “Pessoal, se tiver alguma dúvida é só pensar assim, a história como transformação da sociedade e você em seu espaço como participante da construção, transformação e entendimento histórico, da importância da história na vida das pessoas.”. Os alunos prosseguiram em silêncio, pesquisando no caderno e no livro didático,

⁵¹ PARANÁ, 2008, p. 57.

⁵² Entrevista. Professor 1. 18 de setembro de 2015.

produzindo o texto⁵³.

Em determinada aula, este mesmo Professor criticou as imagens do livro didático que retratavam a Antiguidade dizendo, de alguma forma, que a história é a versão de quem escreve. “A história é relatada na versão de quem faz, que *nem* castelos na Europa, não é tudo perfeito. Dom João VI era quase um porco. Não é que nem essas imagens bonitinhas do livro de história”⁵⁴. Em outro momento, mencionou o conceito de simultaneidade: “Às 10h21 iniciou a explicação, abordando que a crise de 1929 é simultânea ao período de fascismo e nazismo⁵⁵”.

Ao abordar o conteúdo acerca dos Hebreus, o professor passou uma visão mais histórica que religiosa da Bíblia. Disse que ela não se comprova totalmente, pois foi escrita por homens. Lecionou sobre o poder da Igreja, visão capitalista e manipulação da sociedade:

O professor reproduziu a questão que está no livro: “A bíblia serve à história?”, explicando que é preciso diferenciar a bíblia como livro religioso da bíblia como documento histórico. Discorreu que, na bíblia, constam indícios de organização de civilizações. Afirmou que não dá para comprová-la cem por cento, mas que pela arqueologia e genealogia se chega próximo dos clãs citados. Argumentou que Deus e Jesus não escreveram nada, que foram os homens. Um aluno comentou que o primo dele viu na *Sky*, tv a cabo, que antes do terceiro Papa da história, os padres frequentavam os bordéis e só depois que foi cortado o sexo. O professor ensinou que o sexo foi cortado entre os membros da Igreja Católica devido à divisão de bens, por questões de herança. Informou que antes homossexualismo e poligamia eram normais e que tinham os banhos públicos. Disse que, durante o processo de estruturação e organização da sociedade, a Igreja tinha muito poder. O professor argumentou que a Igreja usa o receio da morte para manipular e moldar a sociedade. Comentou que por um curto período teve a Papisa Joana, mas que a Igreja escondeu. Tocou o sinal⁵⁶.

Quanto à utilização dos conteúdos meta-históricos, o Professor 2 respondeu: “No Ensino Médio, é muito difícil encontrarmos uma turma onde a maioria absoluta dos alunos demonstrem interesse e principalmente gostem de história o suficiente para trabalharmos a

⁵³ Caderno de Campo 1, observação do dia 14 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

⁵⁴ Caderno de Campo 1, observação do dia 16 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

⁵⁵ Caderno de Campo 1, observação do dia 3 de agosto de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

⁵⁶ Caderno de Campo 1, observação do dia 28 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

metodologia da ciência⁵⁷”. Ele nega, de certa forma, a utilização de conteúdos meta-históricos. Todavia, selecionamos trechos do caderno de campo 2 que podem ser associados a uma discussão meta-histórica.

Ponto a ser mencionado é o fato de o Professor 2 possuir a visão de uma História estática: “Na história, o que muda é só o contemporâneo, o resto é só aprender uma vez, não muda”⁵⁸. Em aula posterior:

Às 19h34, a professora disse: “Pronto, gente? Eu não sei se vocês perceberam, mas a história é repetitiva também, isso aqui é matéria do sexto ano, depois vê no Ensino Médio e na Faculdade é um pouquinho a mais.”. Contou que o que muda é a história contemporânea. Orientou aos alunos para lerem jornais, verem TV, sempre se atualizarem na história⁵⁹.

A diferença entre o Professor 1 e o Professor 2 se evidencia na abordagem do conteúdo acerca dos Hebreus. O Professor 2 comentou a teoria de Darwin e disse que por ser católico acredita na teoria divina. “Argumentou que as teorias existem e acredita quem quiser, reforçando que o homem não cresceu da terra como uma batatinha”⁶⁰.

Em outra aula, discorreu sobre a Bíblia, disse que seus relatos foram vivenciados por pessoas na Terra. “Segundo aprendemos, sabemos que a história é verdade, mas alguns historiadores acham que a Bíblia passou por modificações em seus textos com o passar do tempo”⁶¹. Mesmo após leitura de texto, no livro didático, que discorreu sobre o fato de a bíblia não ser um relato fiel dos acontecimentos e que os milagres são questionáveis:

A professora comentou que através da Bíblia podemos compreender o dia a dia e os mitos do passado, disse que alguns possuem dúvidas quanto aos fatos milagrosos. (...) “Para nós a bíblia é fonte de informação sagrada, há pessoas que não acreditam, mas eu não consigo acreditar que as pessoas não acreditam. O homem não faria a natureza, só pode ser um ser supremo”⁶².

Essencial na meta-história são as hermenêuticas a respeito do tempo histórico. O Professor 1 passou no quadro uma síntese das datas e marcos das idades antiga, medieval,

⁵⁷ Questionário. Professor 2. Setembro/outubro de 2015.

⁵⁸ Caderno de Campo 2, observação do dia 26 de junho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

⁵⁹ Caderno de Campo 2, observação do dia 10 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

⁶⁰ Caderno de Campo 2, observação do dia 31 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

⁶¹ Caderno de Campo 2, observação do dia 28 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

⁶² Caderno de Campo 2, observação do dia 28 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

moderna e contemporânea. A última frase do texto no quadro era: “O tempo histórico, portanto, acompanha os ritmos de transformação de cada sociedade, umas mais rápidas outras extremamente lentas”⁶³.

Na aula seguinte, o professor levou texto da Revista de História da Biblioteca Nacional, sobre a história do calendário e contagens de tempo em diferentes culturas e apresentou diferentes percepções a partir do livro didático.

Escreveu no quadro: “Tempo cronológico: medidas. Tempo histórico: mudanças, permanências, continuidades”. Usou como exemplo a eucaristia na igreja católica como uma permanência. Continuando sobre catolicismo, o professor disse que a missa sofreu algumas alterações, que hoje em dia alguns momentos são cantados. O professor abordou outros tempos: “olhem aí, na página 13, tempo da natureza”, dizendo de calendários indígenas, cheias de rios, colheitas, etc. Também abordou o tempo das fábricas, principalmente após a revolução industrial, que desenvolveu mudanças nas condições de trabalho. Ainda disse do tempo da informática, que hoje se trabalha em casa, que a tecnologia está em quase todos os lugares⁶⁴.

Explicou que cada acontecimento pode ser classificado em curta, média ou longa duração e exemplificou: “curta como a eleição para presidente; média como o mandato político e longa são as mudanças na estrutura como nos comportamentos ou na visão de família, por exemplo”⁶⁵.

No período noturno, a abordagem do Professor 2 ocorreu de variadas formas, mas priorizou o cristão e o tradicional. “Nosso calendário é o cristão, depois de Cristo, crescente”⁶⁶. “A professora disse que a pré-história é dividida em três partes e a história em quatro”⁶⁷. Em certas aulas, discutiu sobre a incerteza que é o futuro, sendo pertencente a Deus: “A professora (...) voltou a conversar com os alunos evangélicos (...), disse a eles: “Que bom que vocês estão sendo o exército de Deus. Hoje estamos aqui, amanhã pertence a Deus”⁶⁸. No final do mês seguinte, o Professor 2 reforçou a incerteza quanto ao futuro e a necessidade de estudos:

⁶³ Caderno de Campo 1, observação do dia 24 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

⁶⁴ Caderno de Campo 1, observação do dia 31 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

⁶⁵ Caderno de Campo 1, observação do dia 31 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

⁶⁶ Caderno de Campo 2, observação do dia 17 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

⁶⁷ Caderno de Campo 2, observação do dia 19 de junho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

⁶⁸ Caderno de Campo 2, observação do dia 31 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

“Futuro sem conhecimento é apavorante. Precisamos acreditar nos jovens. *Tá* uma podridão. O governo gosta. Quanto mais ignorante o povo, melhor para os políticos. Os professores de História têm que instigar os alunos. Não deixar a bandeira cair”. (...) Às 20h15, a conversa seguia sobre Jesus Cristo e o Apocalipse. “Nosso tempo hoje é diferente. Nosso tempo era contado de outra forma. Nossa história religiosa diz que estamos no fim dos tempos. Temos que viver bem, ajudar, não causar prejuízo. O que estamos falando aqui faz parte de nossa história, da história da humanidade. É uma história sagrada”⁶⁹.

Segundo Cunha, são múltiplos os usos da oralidade na reinvenção das narrativas históricas dos docentes, de forma que não se pode atribuir aos professores o pertencimento exclusivo à perspectiva conservadora ou à perspectiva inovadora⁷⁰, ou seja, a redução a determinado modelo explicativo não atende à complexidade do ensino de História praticado em sala de aula. Em nossas análises, concluímos que as orientações temporais ocorreram em momentos das observações, em maior medida, nas aulas do Professor 1. De acordo com os protocolos de análise elencados, mesmo sem o conhecimento aprofundado por parte dos professores sobre a teoria pautada em Rüsen e das metodologias que embasam as DCEs, a significação da História no presente foi fomentada.

O protocolo de análise protagonizado pela subjetividade do aluno, ou seja, pela capacidade do professor de explicar o conteúdo a partir de elementos conhecidos pelos discentes, ratifica que os docentes mobilizam seus saberes de forma astuciosa a fim de propiciar sentido à História.

Os professores não compreenderam com clareza os conteúdos meta-históricos. O Professor 1, em vários momentos, deu destaque aos conceitos históricos e o Professor 2 possui uma visão da história como conteúdo pronto junto a, grosso modo, uma visão religiosa que conflita com o surgimento dos conteúdos meta-históricos. Diante das análises, apreendemos que as DCEs possuem uma consistente carga teórica, mas de difícil recomposição didática para a sala de aula.

Não podemos classificar as práticas dos professores como tradicionais nem como temáticas, pois constatamos o ecletismo docente e a hibridização entre o tradicional e o temático. Em visão panorâmica, elas seriam tradicionais porque seguem uma sequência no livro didático e temáticas porque aproximam os conteúdos com aquilo que se supõe que os

⁶⁹ Caderno de Campo 2, observação do dia 28 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

⁷⁰ CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. “O Professor de História como um narrador escolar” ou “os múltiplos usos da oralidade na (re)invenção das narrativas históricas escolares”, *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 107-124, jul.-dez. 2006.

alunos conheçam, além de eventualmente abordarem conteúdos meta-históricos.

O currículo, documento estratégico para a política e para a administração do ensino, fica submetido às táticas dos docentes. Sendo assim, reforça-se a necessidade de processos frequentes de encontros dos professores, visando contínuas reflexões sobre as práticas em relação aos currículos.

No caso das Diretrizes Paranaenses de História, continua a necessidade de ampliação da construção da orientação temporal com base na peculiaridade do conhecimento histórico como um saber. Que ela conste em currículos, mas que se torne prática visível para os professores e alunos. Nessa linha, importante se revela a pesquisa do tipo etnográfica no ensino de História, pois amplia conhecimentos acerca da realidade escolar cotidiana, necessários para o direcionamento de políticas públicas curriculares.

**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.

OS ÍNDIOS NA HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: AVANÇOS E DESAFIOS

INDIGENOUS GROUPS AND THE TEACHING OF HISTORY: CHALLENGES AND IMPROVEMENTS

Edson Hely Silva

Professor do Colégio de aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Doutor em História social pela Universidade de Campinas, Brasil
e-mail: edson.edvila@hotmail.com

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v5i9.10983>

Recebido em 11 de agosto de 2016

Aprovado em 12 de março de 2017

RESUMO

Os povos indígenas no Brasil nos últimos anos conquistaram e ocuparam espaços sociopolíticos, questionando visões eurocêntricas, colonialistas e evolucionistas tratando os povos indígenas como primitivos, desaparecidos ou vítimas impotentes em extinção. O que além de exigir reformulações das teorias explicativas sobre a história e o destino desses povos, vem também exigindo discussões, formulações e efetivação de políticas públicas respondendo as demandas de direitos indígenas sociais específicos. A Lei nº 11.645/2008 determinou a inclusão da história e culturas indígenas nos currículos da Educação Básica, possibilitando novas abordagens no ensino da temática indígena para superação de desinformações, equívocos e preconceitos generalizados sobre os índios, contribuindo com o reconhecimento e o respeito as sociodiversidades expressas pelos povos indígenas em nosso país.

Palavras-chave: índios; História; ensino; Lei nº 11.645/2008

ABSTRACT

Indigenous peoples in Brazil in recent years have conquered and occupied socio-political spaces, questioning Eurocentric, colonialist and evolutionist visions treating indigenous peoples as primitive, disappeared or helpless victims in extinction. In addition to demanding reformulations of explanatory theories about the history and destiny of these peoples, it also requires discussions, formulations and implementation of public policies responding to the demands of specific indigenous social rights. Law 11.645/2008 determined the inclusion of indigenous history and cultures in the curricula of Basic Education, enabling new approaches in teaching indigenous subjects to overcome misinformation, misunderstandings and widespread prejudices about the Indians, contributing to the recognition and respect of sociodiversities expressed by indigenous peoples in our country.

Keywords: Indian; History; Education; Law 11.645/2008

ENTRE EXOTISMOS, FOLCLORIZAÇÕES E DESCONHECIMENTOS

Índios? Onde estão os índios? Quem são os índios? Observamos que as respostas a essas e outras questões sobre os “índios”, entre as pessoas em geral e mesmo ainda no meio acadêmico, após alguns anos de pesquisa e de convivência nesse ambiente com colegas de diferentes áreas do conhecimento, são respostas na maioria das vezes simplistas com referências “a cultura”: o cocar, o colar, a dança, a religião. Constatamos, portanto, que um dos maiores desafios é a superação de visões exóticas para abordagens críticas, aprofundadas sobre a história, as sociodiversidades indígenas e as relações dos povos indígenas com e na nossa sociedade em nosso país.

Apesar das críticas ao termo “índio” ou ainda “indígena” por remeterem a equívocos históricos e também generalizações, nesse texto adotamos essas expressões como vem sendo usada por esses próprios atores para se definirem enquanto indivíduos, coletividades e também agentes sociopolíticos, como escreveu Gersem Baniwa:

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns.¹

Portanto, “índio” ou “indígena” são nomeações que dependendo de quem usa e o sentido da utilização, possuem um importante significado sociopolítico, expressando sociodiversidades que reivindicam reconhecimentos.

¹ BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2012, p. 30-31. O autor é um indígena Baniwa. Os Baniwa habitam as margens do rio Içana, em aldeias no Alto Rio Negro e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos/AM. Gersem Baniwa, como é conhecido, é Mestre e Doutor em Antropologia pela UnB e Professor Adjunto da Faculdade de Educação e Diretor de Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Com uma intensa e reconhecida atuação nas discussões sobre Educação Escolar Indígena, foi Conselheiro do Conselho Nacional de Educação entre 2006 a 2008 e Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena do MEC no período de 2008 a 2012.

Na elaboração desse texto partimos da ideia das discussões sobre as sociodiversidades, especificamente as sociodiversidades indígenas, enquanto uma categoria para pensarmos os povos indígenas como expressões socioculturais diferenciadas da nossa sociedade. Propondo um olhar sobre a História do Brasil e o ensino sobre a temática indígena, onde as sociodiversidades indígenas sejam (re)conhecidas.² O que exige, inicialmente, questionamentos e críticas a ideia da mestiçagem enquanto uma explicação para História do Brasil, evidenciando os índios como sujeitos na História e não de uma história dos indígenas pensada como uma suposta história étnica, descolada dos processos históricos onde estão inseridos os diferentes grupos humanos, também e inclusive os índios.

Em seguida, procuramos discorrer sobre as novas abordagens que refletem sobre os índios enquanto sujeitos históricos, inversamente as perspectivas anteriores onde os indígenas foram pensados enquanto vítimas do processo colonial e colonizador. No próximo tópico discutimos como essas novas abordagens vem recentemente sendo apropriadas pelo ensino da temática indígena. Concluindo que apesar de desafios como o racismo institucional, a necessidade de uma formação docente específica para a superação de visões genéricas e folclorizadas, a ausência de subsídios didáticos e de compreensão da presença indígenas em contextos urbanizados, a efetivação da Lei nº 11.645/2008 possibilita e favorece o (re)conhecimento das sociodiversidades indígenas no ensino.

SOCIODIVERSIDADES: SUPERANDO OS DISCURSOS DA MESTIÇAGEM

Com literatura realista e naturalista influenciada pelos pressupostos raciais deterministas, em oposição ao Romantismo e ao indianismo, nas últimas décadas do Século XIX a ideia da mestiçagem como explicação do Brasil foi reafirmada.³ Ocorreu a exaltação das imagens do mestiço e, portanto, as imagens negras e indígenas foram deixadas de lado nos escritos literários. O advogado e crítico literário Sílvio Romero em sua *História da Literatura Brasileira*, que começou a ser publicada no início da última década daquele Século,

² SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.). *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. 2 ed. Recife: Edufpe, 2016.

³ CANDIDO, Antônio. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*. 5 ed. v. 1. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1975.

escreveu: “O mestiço é o produto fisiológico, étnico e histórico do Brasil; é a forma nova de nossa diferenciação nacional”.⁴

Para Sílvio Romero a História do Brasil era uma história da mestiçagem. A mestiçagem que seria superada pelo embranquecimento do português preponderante,

Não quero dizer que constituiremos uma nação de mulatos; pois que a forma branca vai prevalecendo e prevalecerá; quero dizer apenas que o europeu aliou-se aqui a outras raças, e desta união saiu o genuíno 4 brasileiro, aquele que não se confunde mais com o português e sobre o qual repousa o nosso futuro.⁵

A mestiçagem, portanto, seria uma condição transitória,

O mestiço é a condição desta vitória do branco, fortificando lhe o sangue para habita-lo aos rigores do clima. É uma forma de transição necessária e útil que caminha para aproximar-se do tipo superior. Pela seleção natural, todavia, depois de apoderado do auxílio de que necessita, o tipo branco irá tomando a preponderância, até mostrar-se puro e belo como no velho mundo.⁶

As ideias expressas por Sílvio Romero foram retomadas em diferentes momentos na História do Brasil: com o Modernismo e a Semana de Arte Moderna em 1922, na Década de 1930 nos debates sobre a identidade do Brasil, com o nacionalismo e desenvolvimentismo nos anos 1950 e no período da Ditadura Civil-Militar a partir de 1964, por meio de narrativas que exaltavam a identidade monocultural do Brasil, quando outras identidades e expressões socioculturais foram negadas, desconsideradas, omitidas.

O pesquisador negro jamaicano Stuart Hall que se tornou um renomado professor lecionando em universidades na Inglaterra, a partir da perspectiva gramsciana discutiu o conceito de hegemonia nas relações socioculturais. Ao tratar sobre a ideia da nação moderna, o autor discutiu as construções dos símbolos, discursos e representações a respeito de supostas culturas e identidades nacionais hegemônicas que buscam apagar as diferentes expressões socioculturais.

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As

⁴ ROMERO, Sílvio. *História da Literatura Brasileira*. 7 ed. Rio de Janeiro, José Olympio: Brasília, INL, 1980, p. 120.

⁵ ROMERO, Sílvio. *História da Literatura Brasileira*. v. 1. Rio de Janeiro: José Olympio, 1943, p. 104.

⁶ ROMERO, 1943, p. 23.

culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com o seu passado e imagens que dela são construídas.⁷

A afirmação da mestiçagem como identidade do Brasil pode ser compreendida a partir da perspectiva apontada por Stuart Hall. Vejamos, por exemplo, a conhecida música *Leão do Norte* uma composição de Paulo César Pinheiro e Lenine, sendo cantada por esse último que é pernambucano. A letra dessa música expressa construções de imagens representativas com uma visão de identidade cultural geral.

Cabe lembrar que o próprio título da música remete aos discursos usados pela elite pernambucana do Século XIX, para afirmar a soberania da Província nas disputas políticas com as oligarquias no Sudeste do país. Portanto, o título e a letra da música expressam ufanismo, patriotismo e afirmações identitárias. Observemos que na letra da referida música, seus autores além de se identificarem, dizem de onde falam: “Eu sou mameluco, sou de Casa Forte, sou de Pernambuco, sou o Leão do Norte”.

Ou seja, afora serem mestiços moram em Casa Forte, tradicional bairro recifense habitado pela “açurocracia” pernambucana, formada pelas famílias e seus descendentes de senhores de engenho do passado e ricos usineiros do presente. O bairro é conhecido por ser uma espécie de ilha de conforto, suntuosidade e tranquilidade no Recife, no que diz respeito às condições de moradia, centro comercial e serviços públicos. Porque os músicos não afirmaram serem mestiços moradores em uma das várias comunidades pobres na periferia da capital pernambucana?!

Mesmo tendo presente que os artistas têm a plena liberdade de expressões em se tratando da música vista com uma obra de arte, onde as metáforas é uma linguagem intrínseca nos universos das Artes, a letra da música em questão possibilita reflexões sobre os sentidos do seu conteúdo a partir da temática que estamos discutindo: a construção de uma identidade cultural. Em uma breve análise da letra dessa música, observamos que os autores evocam as muitas e diversas expressões socioculturais existentes em todo o estado de Pernambuco. Citam personalidades renomadas no âmbito da Cultura, sejam literatos com Ariano Suassuna, músicos como Luiz Gonzaga ou animadores da chamada cultura

⁷ HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 50-51.

popular como o Velho Faceta, que ficou bastante conhecido por liderar as apresentações humorísticas do “Pastoril do Velho Faceta” em bairros do Recife.

Da mesma forma indistinta, foram citadas na letra da música expressões socioculturais de diferentes localidades, espaços e temporalidades em Pernambuco. Todas colocadas lado a lado, em um mesmo plano supostamente valorativo. Transparece ainda na leitura da letra da referida música a evocação de uma tradição comum, de uma identidade pernambucana, fundada em uma memória coletiva, mas, atemporal onde pessoas, lugares, expressões, objetos, lembranças e eventos compõem a cultura da nomeada “pernambucanidade”, a nação pernambucana, representada no que vem a ser o Leão do Norte.⁸

O sociólogo Stuart Hall afirmou que um dos aspectos principais que expressa a cultura de uma nação seria as narrativas ao fornecer imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais a representar a partilha de experiências e dando o sentido à nação como uma comunidade imaginada. Um conjunto de símbolos tornando o lugar agradável aos seus habitantes, o solo nativo que confere uma identidade a ser reafirmada publicamente. Ocorrendo ainda uma ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na atemporalidade.⁹ A nosso ver, são reflexões pertinentes para análises da letra da música em discussão.

Todavia, se faz necessário desconstruir uma suposta identidade nacional, ou outras afirmações tais como a regional, expressa em uma cultura hegemônica que nega, ignora e despreza as diferenças socioculturais. Portanto, uma suposta identidade e cultura nacional se constituem pelo discurso impositivo de um único povo. Uma unidade anunciada muitas vezes em torno de ideia de raça, um tipo biológico. Pensemos no caso do Brasil as ideias sobre o mulato, o mestiço, o nordestino, o sertanejo, o pernambucano, dentre outras.

As ideias de uma identidade e cultura nacional escondem as diferenças sejam de classes sociais, gênero e étnicas ao buscar uniformizá-las. Negando também os processos históricos marcados pelas violências de grupos politicamente hegemônicos.¹⁰ Negando ainda as violências coloniais e colonizadoras sobre grupos subalternos, a exemplo dos povos indígenas e oriundos da África que foram submetidos a viverem em ambientes

⁸ SILVA, Edson. História e diversidades: os direitos às diferenças. Questionando Chico Buarque, Tom Zé, Lenine... In: MOREIRA, Harley A. (Org.). *Africanidades: repensando identidades, discursos e o ensino de História da África*. Recife: UPE/Livro Rápido, 2012, p. 11-37.

⁹ HALL, 1999, p.52-53.

¹⁰ SOUZA, Ricardo L. de. *Identidade nacional e modernidade brasileira: o diálogo entre Sílvia Romero, Euclides da Cunha, Câmara Cascudo e Gilberto Freyre*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

coloniais.¹¹ Observemos ainda que as identidades nacionais além de serem fortemente marcadas pelo etnocentrismo, são também pelo sexismo: afirma-se o mulato, o mestiço, o pernambucano, acentuando-se o gênero masculino.

Faz-se necessário, portanto, problematizar as ideias e afirmações de identidades generalizantes como a mestiçagem no Brasil, um discurso para, negar, desprezar e suprimir a sociodiversidade existente no país.¹² Reconhecer e afirmar os direitos as diferenças é, pois, questionar o discurso da mestiçagem como identidade nacional, discurso usado para esconder a história e as expressões socioculturais de índios/as e negros/as na História do Brasil.

HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS OU OS POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA?

É possível falarmos da existência de uma história indígena? Com tal afirmação expressamos que os índios estão fora da História, enquanto história da humanidade? Se nenhum grupo humano vive totalmente isolado, sem estabelecer relações com outros grupos humanos, o que será mais cabível afirmarmos: uma história indígena ou discutirmos sobre os indígenas na História? Entendemos que cada povo indígena, em sua singularidade e especificidade, está presente na História pensada enquanto um campo de relações com e entre os diversos e diferentes situações, grupos sociais e atores sociohistóricos: os indígenas e a colonização, os indígenas e os Estados nacionais, os indígenas e as mobilizações sociopolíticas, dentre outras temáticas.

Durante muito tempo, nos estudos sobre a História do Brasil, além das referências ao *índio* apenas nos primeiros anos da colonização, predominou a visão sobre os povos nativos como vitimados pelos inúmeros massacres, extermínios, genocídios e etnocídios provocados pelas invasões e colonização dos portugueses e outro povos vindos da Europa a partir de 1500. E que os poucos índios sobreviventes, estavam condenados ao desaparecimento engolidos pela marcha colonizadora, pelo progresso e por meio da “aculturação”, foram integrando-se à nossa sociedade. Em geral, essas ideias que ainda são

¹¹ GOMES, Nilma L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antônio F; CANDAU, Vera M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 67-89.

¹² SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. "Já não se vê 'índios' como antigamente": a abordagem da temática indígena na escola em discussão a partir da Lei 11.645/2008. In: SOUZA, Antônio C. B. de; OLIVEIRA, Ariosvalber de S; LIMA, Marinalva V. de. (Orgs.). *Educação para as relações étnico-raciais: identidades, etnicidades e alteridades*. João Pessoa: CCTA/UFPB, 2016, p. 253-285

ensinadas nas escolas e mesmo nas universidades, também aparecem em manuais didáticos, principalmente nos livros de História do Brasil e são também veiculadas pela mídia e expressas pelo senso comum.

Contrariando todas as previsões trágicas, os povos indígenas no Brasil ao longo dos anos de colonização, não somente elaboraram diferentes estratégias de resistência seja através das guerras ou dos confrontos, mas também por meio das alianças, das acomodações e adaptações ou das simulações diante das situações criadas com a colonização, alcançando nas últimas décadas um considerável crescimento populacional segundo estimativas do Censo IBGE/2010. Questionando assim as corriqueiras visões eurocêntricas, colonialistas e evolucionistas que tratavam os povos indígenas como atrasados, vítimas impotentes em extinção. Pois, os dados e informações que evidenciam o contrário exigem reformulações das teorias explicativas sobre o destino desses povos.

Foram também superadas as visões dos cronistas coloniais retomadas pelos pensadores brasileiros no Século XIX e também muito presente nos livros didáticos de História, classificando os povos indígenas entre os “Tupi” e os “Tapuia” Essa ideia equivocada que dividia os grupos indígenas em dois blocos monolítico antagônicos, sendo os “Tupi” ao índios considerados mansos aldeados no litoral, enquanto os “Tapuia” chamados de bárbaros eram os índios selvagens habitantes nos sertões e por essas razões bastante perseguidos. Essas classificações escondiam as diversidades e as dinâmicas socioculturais dos povos indígenas em todas as regiões do país.¹³

Portanto, mesmo considerando as violências coloniais que provocaram a significativa depopulação dos povos nativos, as discussões iniciadas na década de 1980 no Brasil na área da Antropologia, sobre as diferentes formas da colonização, as relações socioculturais em uma situação de contato, sobre a identidade étnica de cada povo, as visões sobre os territórios etc., como também as novas abordagens pelos estudos de História, possibilitaram repensar a ideia atribuída aos indígenas como “povos derrotados”, passivos, subjugados. Os indígenas passaram a ser pensados e discutidos como sujeitos/agentes ativos no processo colonial, em contextos de dominação/imposição sociocultural.

¹³ MONTEIRO, John M. *Tupis, Tapuias e historiadores: estudos de história indígena e de indigenismo*. Tese (Livre-Docência). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2001.

Esses estudos antropológicos e históricos, a exemplo dos realizados por vários pesquisadores,¹⁴ buscaram compreender como os diversos povos em diferentes contextos e situações sociohistóricas, elaboraram diferentes estratégias que possibilitaram a existência indígena nos mais de cinco séculos de colonização. Nesse sentido, foi ampliado o próprio conceito de resistência, até então vigente, enquanto confrontos e conflitos bélicos, guerras com fins trágicos e a morte de milhares de indígenas, para uma concepção mais ampla de relações diferenciadas em um contexto de dominação e violências socioculturais: as muitas formas de resistência do cotidiano, por meio de gestos, práticas, atitudes que quebraram uma suposta totalidade, a hegemonia da dominação colonial.

Uma vez questionadas as visões a respeito dos indígenas como “povos vencidos” e as ideias sobre o “genocídio” e do “etnocídio”, enquanto total destruição física e cultural, por meio das novas abordagens vem sendo estudadas as diferentes estratégias utilizadas pelos povos indígenas que traduziram, negociaram, adaptaram os códigos dos colonizadores para conviver no mundo colonial. Estratégias expressas nos acordos, alianças, simulações, acomodações ou ainda as apropriações simbólicas por meio das quais os povos indígenas transformaram ritos e expressões socioculturais dos colonizadores: reformulando-as, adaptando-as, refazendo-as, influenciando-as, reinventando-as. Processos que foi chamado por muitos autores como religiosidade popular, sincretismo, hibridismo cultural, etc., que permeiam os anos de colonização.

OS ÍNDIOS NA HISTÓRIA: NOVAS ABORDAGENS

As pesquisas recentes na documentação de missões religiosas,¹⁵ evidenciaram que mesmo naqueles contextos de diversas violências explícitas, os povos indígenas simularam-se derrotados e sabotaram a dominação colonial. Estabelecendo uma “resistência invisível”, por meio da persistência de práticas religiosas ancestrais, com simulações de adesão ao Cristianismo, práticas estas consideradas como idolatrias pelos missionários, deixando-os bastante irritados ao perceberem os “desvios da fé” apesar de anos da Catequese para os indígenas.

¹⁴ CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998; MONTEIRO, 2001; POMPA, Maria Cristina. *Religião como tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil Colonial*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001; OLIVEIRA, J. P. de. (Org.). *A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. 2 ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

¹⁵ POMPA, 2001.

Acordos negociados entre líderes indígenas e colonizadores garantiram a influência e o poder dos primeiros sobre seus grupos, bem como barganhar junto aos colonizadores direitos e privilégios. Casos de rebeliões em aldeamentos de índios considerados mansos e cristãos, colocavam em questão o trabalho catequético de anos, a serviço do poder régio, que mantinha um suposto controle colonial sobre os povos indígenas. Negociações possíveis em um contexto de dominação foram feitas em diferentes situações e momentos, possibilitando aos povos indígenas manterem um convívio aparentemente pacífico no mundo colonial, e assim, resistirem/sobreviverem na história da colonização.

Nessa perspectiva, no texto “Redescobrimo os índios da América Portuguesa: Antropologia e História”, publicado pelo reconhecido historiador John Monteiro¹⁶ alertava a quem se interessasse pelos estudos sobre os índios para ter presente às dinâmicas indígenas nos períodos anterior e posterior da colonização europeia na América. Destacando as novas configurações étnicas e sociopolíticas indígenas que foram elaboradas no interior do projeto colonizador, fossem por meio de alianças, combates ou fugas; e que para além da consagrada abordagem da resistência indígena, é importante perceber como os diferentes grupos indígenas se inseriram nos espaços coloniais ou estiveram às margens deles; observando que a despeito das estratégias de dominação dos colonizadores ao atribuir aos índios identidades genéricas, como os grupos indígenas forjaram novas categorias étnicas e socioculturais tomando esses etnônimos como marcadores referenciais para as suas mobilizações sociopolíticas.

Ou seja, mesmo não sendo “tupi”, “guarani” ou qualquer outro nome que tenha recebido dos colonizadores, quando necessário os povos indígenas apropriaram-se dessas e outras nomeações para estabelecer alianças, acordos, direitos, privilégios para as diversas formas de viver no mundo colonial.

No conjunto dos estudos citados com novas abordagens, percebe-se algumas concepções comuns como a desconstrução de ideias e imagens cristalizadas sobre os índios, vistos como vitimizados pelo processo colonial; contrariando essa ideia nas novas abordagens os indígenas são tratados como sujeitos agentes da/na História. As pesquisas evidenciam, portanto, o lugar e o significado dos indígenas na História. E dessa forma a

¹⁶ MONTEIRO, John M. Redescobrimo os índios da América Portuguesa: Antropologia e História. In: AGUIAR, Odílio Alves; BATISTA, José Élcio; PINHEIRO, Joceny. (Orgs.). *Olhares contemporâneos: cenas do mundo em discussão na universidade*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001, p. 135-142.

História do Brasil e reinterpretada em seus processos locais/regionais a partir da presença e participação indígena em diferentes e diversos contextos sociohistóricos.¹⁷

Observando os indígenas e os processos históricos ocorridos no Nordeste, no século XIX, com maior ênfase após a Lei de terras de 1850, as câmaras municipais insistentemente solicitaram aos poderes públicos as terras dos antigos aldeamentos para patrimônio dos municípios, alegando a necessidade de expansão destes. Os vereadores legislavam em causa própria, uma vez que sendo a maioria deles invasores nas terras indígenas, com a medição e demarcação das terras dos aldeamentos, tiveram suas posses legitimadas. A partir de 1870 vários aldeamentos foram declarados oficialmente extintos no Nordeste, favorecendo os tradicionais esbulhos, legitimando-se os antigos invasores das terras indígenas.

Os povos indígenas no Nordeste lembram em suas tradições orais que com as invasões sistemáticas de suas terras e decretação das extinções dos aldeamentos, ocorreram casos de umas poucas famílias que migraram para terras de outros aldeamentos, também oficialmente declarados extintos. Muitas famílias indígenas engrossaram o grande contingente de mão-de-obra espalhado pelas regiões vizinhas às aldeias, ora trabalhando nas fazendas, como moradores, agregados, sem terras. Ora migrando para trabalhar na lavoura sazonal da cana-de-açúcar na Zona da Mata nordestina, ora vagando pelas estradas, como sem-terras e sem-teto vieram ocupar as periferias urbanas das capitais, das maiores cidades no interior ou próximas aos antigos aldeamentos.¹⁸

Contudo, outras famílias indígenas conseguiram resistir às pressões nos seus tradicionais locais de moradias, ou às vezes em lugares das cercanias mas de difícil acesso. E por meio das relações e vínculos como casamentos, moradias em terras comuns, dentre outros estabelecidos com outros grupos de marginalizados (negros, brancos pobres) pelo

¹⁷ OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: MEC/Unesco, 2006; ALMEIDA, Maria R. C. de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: FVG/FAPERJ, 2013; OLIVEIRA, J. P. de. (Org.). *A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória*. João Pacheco de Oliveira (Org.) Rio de Janeiro Contra Capa, 2011.

¹⁸ SILVA, Edson. Ensino e Sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: *Mneme - Revista de Humanidades*, n. 35, jul./dez. 2014, p.21-37.

sistema social vigente e das relações culturais na sociedade onde estavam inseridas, reelaboraram a identidade étnica afirmada pelos atuais povos indígenas no Nordeste.¹⁹

Para compreender esses processos é significativa a leitura do texto “Armas e armadilhas: história e resistência dos índios”, publicado em 1999, onde John Monteiro afirmou: “Importa recuperar o sujeito histórico que age (age) de acordo com a sua leitura do mundo ao seu redor, leitura esta informada tanto pelos códigos culturais da sua sociedade como pela percepção e interpretação dos eventos que se desenrolavam”.²⁰

OS ÍNDIOS NA HISTÓRIA E O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA

Um dos maiores desafios, de uma forma em geral, para tratar da temática indígena no ensino é a superação de uma cultura escolar que perdura sobre os povos indígenas. A escola é uma das instituições responsáveis pela veiculação de muitas ideias, imagens, discursos e informações equivocadas a respeito dos índios no Brasil. Ainda é comum na maioria das escolas, principalmente no universo da Educação Infantil, que no Dia 19 de abril, quando se comemora o “Dia do Índio”, em todos os anos vem se repetindo as mesmas práticas: enfeitam as crianças, pintam seus rostos, confeccionam penas de cartolina e as colocam nas suas cabeças. Remetendo a imagens e discursos pretéritos, folclorizados, homogeneizadores e desinformados sobre os indígenas.

As crianças nas escolas são vestidas com saiotos de papel geralmente verdes e não faltam os gritos e os cenários com ocas e florestas! Dizem que estão imitando os índios, numa tentativa de homenageá-los! Entretanto, tais supostas homenagens se referem à qual índio? As supostas imitações correspondem às situações dos povos indígenas no Brasil? Como essas imagens ficarão gravadas na memória dos/as estudantes desde tão cedo? Quais serão suas atitudes quando se depararem com os índios reais? Quais as consequências da reprodução dessas desinformações sobre as diversidades étnicas existente no nosso país?

Ao longo do século XIX e também no XX existiram uma diversidade e pluralidade de imagens a respeito dos indígenas. Essas imagens corresponderam aos diferentes momentos políticos e as mudanças sociohistóricas que ocorreram no país, expressaram as oposições entre o Tupi como símbolo da nacionalidade e o Tapuia como

¹⁹ SILVA, Edson. “Os caboclos” que são índios: história e resistência indígena no Nordeste. In: *Portal do São Francisco – Revista do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco/CESVASF*. Belém de São Francisco, ano III, nº. 3, 2004, p.127-137

²⁰ MONTEIRO, John M. Armas e armadilhas: História e resistência dos índios. In, NOVAES, Adauto. (Org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999, p. 248.

bárbaro, selvagem. Entre o índio dócil, catequizado, integrado a civilização e o índio feroz, sem sentimentos, a ameaçar a civilização.

O que muitas das vezes aprendemos sobre os índios na escola está associado basicamente às imagens do que vem sendo na maioria dos casos veiculadas pela mídia: um índio genérico, ou seja, sem estar vinculado a um povo indígena. Ou ainda com um biótipo de indivíduos habitantes na Região Amazônica e no Xingu. Com cabelos lisos, muitas pinturas corporais e adereços de penas, nus, moradores das florestas, portadores de culturas exóticas, etc. Ou também os diversos povos indígenas são chamados de “tribos”, uma visão do Século XIX a partir da perspectiva etnocêntrica e evolucionista de uma suposta hierarquia de raças, onde os índios como primitivos, atrasados ocupariam obviamente o último nível na escala em direção a uma chamada “civilização”. Ou ainda imortalizados pela literatura romântica do Século XIX, como nos livros de José de Alencar, onde são apresentados índios belos e ingênuos, ou valentes guerreiros e ameaçadores canibais, ou seja, bárbaros, bons selvagens ou heróis.

As imagens e discursos que afirmam os indígenas na Amazônia como “puros”, autênticos e “verdadeiros” em oposição aos habitantes em outros lugares do país, principalmente nas mais regiões antigas da colonização portuguesa, a exemplo do Nordeste, se baseiam em uma ideia equivocada de culturas melhores, superiores ou inferiores. Quando as pesquisas antropológicas afirmam que as culturas são dinâmicas e apenas diferentes e mais do que isso: são resultados das relações históricas entre os diferentes grupos humanos. Ou seja, para melhor compreender-se os atuais povos indígenas nas suas sociodiversidades, se faz necessário perceber as diferentes experiências vivenciadas por esses povos nos diversos processos de colonização, que resultaram na história das relações socioculturais ao longo mais de 500 anos no Brasil. Portanto, buscando compreender as expressões socioculturais indígenas como produtos das relações históricas em cada região do país.²¹

As oposições entre o aldeamento e a selva; entre o ócio, a liberdade e o trabalho/entre o atraso e o progresso; entre a degeneração e a civilização, são imagens que expressaram/expressam o etnocentrismo presente nos vários discursos construídos, a partir da suposta supremacia da raça branca, representante da obra redentora da nomeada civilização. Imagens a respeito dos indígenas, que ao serem justificadas com os

²¹ SILVA, Edson. Dia do Índio: a folclorização da temática indígena na escola. In: *Construir Notícias*, v. 72, 2013, p. 35-41.

pressupostos científico-filosóficos, por meio das teorias explicativas das diferenças e desigualdades raciais, legitimaram a ordem social vigente, as tradicionais práticas das invasões territoriais, a negação dos direitos históricos e a dispersão de grupos indígenas, enquanto outros reinventavam suas vidas a partir das suas próprias imagens.

Os discursos e imagens sobre os índios vêm mudando nos últimos anos. E essa mudança ocorre em razão da visibilidade política conquistada pelos próprios índios. As mobilizações dos povos indígenas em torno das discussões e debates para a elaboração da Constituição em vigor aprovada em 1988 e as conquistas dos direitos indígenas fixados na Lei maior do país possibilitaram a garantia dos direitos (demarcação das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas, dentre outros), além da ênfase para que a sociedade em geral (re)descubra os índios.

Os índios conquistaram o (re)conhecimento, o respeito aos seus direitos específicos e diferenciados. E a partir dessa perspectiva o nosso país é a sociedade vem se repensando e se vendo em sua multiplicidade, pluralidade e sociodiversidades, expressas também pelos povos indígenas em diferentes contextos sociohistóricos. Embora esse reconhecimento exija também posturas e medidas das autoridades governamentais para ouvir dos diferentes sujeitos sociais, com a necessidade de novas políticas públicas que reconheçam, respeitem e garantam essas diferenças, as expressões socioculturais que contribuem decisivamente para a nossa sociedade, para o mundo onde vivemos.

Significando que tratar sobre os grupos que se convencionou chamar-se genericamente de “índios” é uma situação parecida ao olhar um caleidoscópio: são povos em suas múltiplas expressões socioculturais, diversos entre si e diferentes de nossa sociedade. Pensar os povos indígenas é, portanto, pensar sempre em experiências sociohistóricas plurais e diferenciadas.

Portanto, além da importância em desconstruir a ideia de uma suposta identidade genérica do “índio”, é necessário ainda questionar uma suposta identidade e cultura nacional que constituiu o discurso impositivo de um único “povo brasileiro” enquanto uma unidade forjada ao longo da História do Brasil, como expressou o conhecido antropólogo

Darcy Ribeiro.²² O autor defendeu o amálgama, a fusão das raças que formaram o Brasil, o povo brasileiro, e conseqüentemente o desaparecimento dos indígenas.²³

As pesquisas, reflexões e questionamentos nos estudos sobre os indígenas a partir das novas abordagens, além de contribuírem para as mobilizações sociopolíticas dos povos indígenas na conquista, reconhecimento e garantias de direitos, vem também contribuindo para a elaboração de subsídios atendendo as exigências da Lei nº 11.645/2008, que determinou a inclusão no currículo das escolas públicas e privadas no nível da Educação Básica o ensino da História e Culturas dos índios. Essa determinação legal para o caso do Nordeste é de fundamental importância, uma vez que até bem recentemente era cristalizada a ideia da inexistência de povos indígenas na Região.

O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA E A LEI Nº 11.645/2008: (RE)CONHECENDO AS SOCIODIVERSIDADES INDÍGENAS

A efetivação da Lei nº 11.645/2008 além favorecer mudanças em antigas práticas pedagógicas equivocadas e preconceituosas, possibilitará novos olhares para a História e a Sociedade.²⁴ Se na nossa sociedade a escola tem um papel privilegiado na formação humana, procurando responder as demandas sociais e ainda que se tenha presente as dificuldades e desafios dos processos de ensino-aprendizagem, do fazer pedagógico, a escola é um locus onde com a efetivação da Lei seja possível no ambiente escolar viabilizar “espaços que favoreçam o reconhecimento da diversidade e uma convivência respeitosa baseada no diálogo entre os diferentes atores sociopolíticos, oportunizando igualmente o acesso e a socialização dos múltiplos saberes”.²⁵ E assim, contribuindo na formação de cidadãos críticos, possibilitando o reconhecimento das diferenças socioculturais existentes no Brasil, o (re)conhecimento dos direitos das sociodiversidades dos povos indígenas.

²² RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

²³ SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: reconhecendo as sociodiversidades nos currículos com a Lei 11.645. In: ROSA, A; BARROS, N. (Orgs.). *Ensino e pesquisa na Educação Básica: abordagens teóricas e metodológicas*. Recife: EDUFPE, 2012a, p. 75-87.

²⁴ BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e o Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera L. M; BERGAMASCHI, Maria A; PEREIRA, N. M; GEDOZ, S. T; PADRÓS, E. S. (Orgs.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST/Exclamações/ANPUH/RS. 2010, p.151-166.

²⁵ SILVA, Maria da Penha da. A “presença” dos povos indígenas nos subsídios didáticos: leitura crítica sobre as abordagens das imagens e textos impressos. In: *Mnemosine Revista*, v. 1, nº 2, 2010, p. 268-290.

O ponto de partida para o ensino crítico da temática indígena é pensar sempre na atualidade dos povos indígenas. Enfatizando as sociodiversidades indígenas, desmistificando imagens genéricas do “índio”, da “cultura indígena”. Sociodiversidades definidas como as diferentes formas de organizações socioculturais expressas pelos povos indígenas.

Discutindo as diferentes sociodiversidades, as expressões socioculturais indígenas no passado e no presente, questionando a clássica dicotomia “Tupi” x “Tapuia” atribuída aos índios em nosso país. Evidenciando a participação efetiva dos povos indígenas nos diversos momentos históricos ao longo da História do Brasil. Desnaturalizando a ideia equivocada da presença do “índio” apenas na época do “Descobrimento” ou somente na “formação do Brasil”, problematizando o lugar pensado e o ocupado pelos indígenas na História do país.

Existem vários desafios a serem enfrentados para o ensino da temática indígena.²⁶ Um deles consiste na superação do racismo institucional sutil ou explícito quando ocorre o descrédito, a omissão e falta de apoio ou mesmo impedimento por parte de gestores educacionais as iniciativas que tratam da temática indígena. Todavia, talvez o desafio mais importante seja um maior investimento para o ensino da temática indígena, nos cursos de licenciaturas e formação para o magistério, na formação professores e profissionais que atuam na Educação. Como também na formação continuada de docentes em exercício.

É bastante recomendável a participação de indígenas em cursos de formação sobre a temática indígena para docentes não índios, pois o conhecimento das experiências, dos ambientes onde vivem e das expressões socioculturais dos indígenas, contribuirão para desmistificar visões equivocadas e folclorizadas. Visitas pedagógicas, previamente preparadas, de docentes e discentes as aldeias indígenas ou de indígenas as instituições escolares, são iniciativas que também contribuirão para a superação de preconceitos, bem como a solidariedade com os indígenas em suas mobilizações por seus direitos sociais.

A formação de professores pressupõe a crítica ao livro didático na sua abordagem em geral simplista e equivocada sobre os povos indígenas, o investimento na produção de subsídios didáticos sobre a temática indígena, principalmente enfocando os povos

²⁶ SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Orgs.). *Educação e diversidade: um diálogo necessário na Educação Básica*. Maceió: EDUFAL, 2015, p.161-180.

indígenas mais próximos da unidade escolar. Significando ainda a constituição de um acervo especializado na biblioteca escolar.²⁷

Com a constatação pelo Censo IBGE/2010 da crescente urbanização das áreas indígenas com o avanço das cidades sobre as terras habitadas pelos índios e a presença indígena no universo urbano, inclusive enquanto discentes nas escolas, um desafio a ser considerado é a vivência da interculturalidade. Onde indígenas e não indígenas em suas expressões socioculturais, busquem superar todas as formas de racismos, discriminações e preconceitos, na construção de uma sociedade pluricultural, com o pleno (re)conhecimento das sociodiversidades indígenas.

Agradeço aos/as pareceristas anônimos/as pelas leituras cuidadosas, comentários e sugestões que procurei incorporá-las na atual versão do texto.

²⁷ SILVA, Edson; SOUZA, Neimar M. Revisão bibliográfica sobre o ensino da temática indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin; WITTMANN, Luísa Tombini. (Orgs.). *Protagonismo indígena na História*. Tubarão, SC: UFFS, 2016, p. 255-285.

SUJEITOS DE EXPERIÊNCIA: PROFESSORES DE HISTÓRIA NO USO PEDAGÓGICO DO MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS

AGENTS OF EXPERIENCE: HISTORY TEACHERS AS PEDAGOGICAL ASSETS OF THE ARTS AND CRAFTS MUSEUM (MG)

Jezulino Lúcio Mendes Braga

Professor da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Doutor em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
e-mail: luciohistoria@hotmail.com

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v5i9.10984>

Recebido em 11 de outubro de 2016

Aprovado em 19 de março de 2017

RESUMO

Esse artigo apresenta parte de uma pesquisa de doutorado na qual investiguei a relação dos professores de história com a exposição do Museu de Artes e Ofícios em Belo Horizonte. Apresento as experiências sensíveis dos docentes no museu e discuto as escolhas que fazem para ensinar história. Afirmo que a potencialidade dos museus para o ensino de história está na forma que dispõe os objetos, imagens e legendas e analiso dados sobre as mediações oferecidas pelo museu aos docentes. Discuto que a educação museal passa pelas experiências sensíveis e que, portanto, os programas e projetos dos setores educativos são potentes para formação docente que é processual crítica e reflexiva. Como método de pesquisa utilizamos questionários e entrevistas narrativas em contato com a exposição do museu.

Palavras chaves: museu; experiência; ensino de história

ABSTRACT

The present article brings part of a doctoral research where the relationship between History teachers and the exhibition at the Museu de Artes e Ofícios (Arts and Crafts Museum), in Belo Horizonte city, is investigated. It presents the teacher's sensory experiences at the museum, and the choices they make to discuss and to teach History. This work states that the potential of museums for teaching History lays in the form they displays objects, images and captions, and it analyzes data on the mediation offered to teachers by those museums. It argues that museal education runs through sensible experiences and that, therefore, the educational sector programs and projects are potent for teacher's training, which is procedural, critical, and reflective. As a research method, questionnaires and narrative interviews have been done during the museum exhibition.

Keywords: museum; experience; history teaching

INTRODUÇÃO

Esse texto apresenta experiências sensíveis dos professores de história no Museu de Artes e Ofícios, Belo Horizonte. Partimos da premissa que os museus fazem um convite à aprendizagem sensível da cultura, um dos desafios colocados ao professor de história, e, por esse motivo, constitui-se um dos espaços para a formação docente que é processual, crítica e reflexiva.

Os professores vivem experiências em situação de trabalho, no usufruto cultural, nos ambientes familiares, partidos políticos, sindicatos, associações de bairro e instituições religiosas. Estas experiências adquiridas são interferentes nos saberes que mobilizam para ensinar. Segundo Tardif¹, o saber dos professores é individual ao mesmo tempo é social, uma vez que resulta de experiências individuais e das confrontações que ocorrem na sociedade. A condição docente é da ordem do humano e, como tal, nas relações que estabelece com o outro ocorrem tensões, conflitos e também partilhas, trocas, interações diversas expressas em seu modo de conceber a educação e de dar sentido à sua profissão.

Para Teixeira, é necessário que as pesquisas em educação reconheçam o lado humano dos professores, pensando suas vidas, seu trabalho, suas experiências, identidades e histórias, assim como suas formas de se posicionar no mundo.² Estudando a condição docente, a autora nos informa que, antes de tudo, a profissão se estabelece na relação com os estudantes. E nessa relação existem trocas, reinvenções, conflitos, resistências, comuns a qualquer relação de alteridade. O docente é um sujeito sócio cultural, historicamente construído, “(...) cuja condição de existência, cuja origem primeira está na corporeidade que se inscreve, por sua vez, nas temporalidades do transcurso da existência humana, em rítmicas da vida bio-psico-social e nos ciclos vitais”.³ Segundo a autora, a formação docente se desenvolve em contextos sócio-histórico temporais, seja porque esta formação se realiza nas relações entre sujeitos com distintos posicionamentos nos ciclos da vida, ou pelo fato de que o desenvolvimento cognitivo e emocional tem seus ritmos e temporalidades peculiares.

Professores são sujeitos historicamente construídos e usam de suas experiências em seu desenvolvimento profissional na avaliação de suas práticas e na mobilização de saberes para ensinar. E os museus são espaços formativos dos quais os professores dispõe para

¹ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 21.

² TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *Tempos enredados: teias da condição professor*. 420f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1998, p. 415.

³ TEIXEIRA, 1998, p. 130.

ensinar história. Fazem uso pedagógico dessas instituições ao mesmo tempo em que se formam em serviço. Os museus são elementos constitutivos do trabalho docente e dessa forma constituem-se espaço potente para que os professores ressignifiquem suas práticas e mobilizem suas experiências para ensinar.

Para análise das experiências docentes no Museu de Artes e Ofícios utilizaremos do conceito de experiência sensível. Chamamos de experiência sensível as ações humanas acontecidas no museu que passam pela rememoração, imaginação, reafirmação identitária, pelo encantamento, sofrimento, reposicionamento de concepções prévias, entre tantas outras reações provocadas pelos sentidos colocados em ação no uso pedagógico dos museus.

A experiência sensível é corpórea, pois é com o corpo que garantimos nossa presença no mundo. É pelo corpo que se dá a primeira aproximação com o acervo do museu. Por se tratar de uma instituição que propõe uma visualização da história por meio de objetos tridimensionais, a experiência sensível depende do contato visual com as exposições dos museus. Pelo contato visual, o sujeitos elaboram percepções baseadas em suas experiências e constroem uma narrativa autoral e empática.

Para capturar essas experiências realizamos a pesquisa em duas etapas. Em uma primeira etapa e com o apoio do setor educativo do museu, enviamos convites para professores que realizaram mais de uma visita ao MAO entre os anos de 2011-2013. Aos professores que aceitaram participar da pesquisa foi enviado um questionário inserido em um programa desenvolvido especialmente para a pesquisa e disponibilizado no site <http://www.jezulinolucio.com.br/>. Este programa permitiu que os dados fossem consolidados de forma mais rápida, minimizando algumas perdas eventuais quando os questionários são aplicados em papel.

Nesse questionário formulamos 20 questões para investigar os usos pedagógicos que os professores fazem da exposição do MAO. O objetivo desta primeira etapa era conhecer os docentes frequentes ao MAO nos últimos dois anos e a possibilidade de eles participarem da pesquisa. O setor educativo do museu consultou 115 professores sobre interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Obtiveram 45 retornos sendo 6 deles negativos. Enviamos o questionário para 39 professores na primeira etapa da pesquisa e obtivemos 26 retornos.

A primeira etapa desenvolveu-se entre setembro de 2012 a março de 2013. Com os dados obtidos e sob análise, optamos por uma entrevista narrativa com professores de

história, dentre aqueles que responderam ao questionário e os que aceitaram participar da fase seguinte.

O método baseado na narrativa permite que os professores revivam suas experiências em uma cadeia narrativa uma vez que:

(...) essa metodologia qualitativa de investigação propõe-se a escutar os sujeitos que, generosamente, emprestam e confiam suas vidas aos/as entrevistadores/as, que delas recolhem não somente os fatos, mas os sentidos, os sentimentos, os significados e interpretações que tais sujeitos lhes conferem.⁴

A narrativa se constitui também como um momento formativo, pois ao contar suas experiências os professores dão novos sentidos ao seu modo de ensinar e à sua formação docente. Não foram raros os momentos em que os entrevistados usavam a expressão corriqueira na língua portuguesa “Eu não tinha parado para pensar nisso”, porquanto a entrevista narrativa é também momento no qual o professor constrói seu ponto de vista sobre sua atuação nas escolas e na sociedade.

A entrevista narrativa foi realizada no Museu de Artes e Ofícios, individualmente com cada professor, em dia previamente agendado. Optamos por uma entrevista em percurso de visitação. Assim, o/a professor/a juntamente comigo realizamos um percurso dialogando por ambientes expositivos do museu enquanto a entrevista ocorria. O tempo da entrevista foi, então, o tempo do percurso, sendo altamente interferente em seu conteúdo. Partindo do pressuposto de que a centralidade da pesquisa recai sobre as experiências dos professores no museu, realizamos a entrevista como ato investigativo marcado por situações em que o professor exerceu seu papel narrador, viveu experiências e fez opções de visitação na exposição do MAO. Decidimos que realizar a entrevista naquele lugar seria uma oportunidade de dialogar com as experiências vividas pelos professores em ações pedagógicas no museu, focalizando também a sua experiência pessoal dentro da instituição e mesmo diante de outros museus. O professor foi convidado a percorrer a exposição do MAO em confronto com suas práticas e memórias.

⁴ TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. *Virtualidades e alcance da entrevista narrativa*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: s.e., p. 34. CD-ROM.

Este método nos permitiu aproximar das experiências docentes que, muitas vezes, foram expressas nos gestos, interrupções, confrontos, afirmações, choro e outras emoções próprias da condição humana que deixam:

(...) escapar revelações não só do lugar que o indivíduo ocupa na estrutura de produção, mas, principalmente, na forma como ele se relacionou, ou ainda se relaciona com o seu universo de vida: o trabalho, a religião, o corpo, o prazer, a dor, os sonhos.⁵

Ainda que tenham objetivos a cumprir em suas disciplinas, sistematizadas em currículos e programas, os professores definem seus saberes em termos de experiências. Professores experienciam situações diversas que são confrontadas com saberes adquiridos nos cursos de formação e com os saberes que lhes são propostos para ensinar. E este experienciar não é limitado pelos muros da escola, mas é um ato de relação com a sociedade que se expressa “sob a forma de habitus e de habilidades de saber fazer e de saber-ser”.⁶

Estes saberes são plurais, heterogêneos, compostos por experiências adquiridas no trabalho e também na vida pessoal, uma vez que professores são homens e mulheres que refletem, emocionam-se, fazem escolhas, têm posições éticas e políticas em relação ao que acontece em sua vida pessoal e na sociedade; são portadores de experiências que se modificam com o tempo, exercendo pressões sobre a consciência social existente.

Os museus instituem uma relação de alteridade e, potencialmente, podem promover diálogos, confrontos, deslocamentos e afirmações identitárias. São ambientes de formação tanto para educadores que atuam diretamente na instituição museal, quanto para professores que dele fazem uso educativo. Partimos da consideração de que o museu permite uma experiência sensível por meio da visualização da história narrada com objetos tridimensionais, imagens e textos. Os professores relacionam-se de forma empática com essa narrativa mobilizando estratégias no processo de ensino e aprendizagem da história. No uso pedagógico dos museus, os professores resinificam sua prática e constroem novas concepções para a história, baseada em suas experiências vividas.

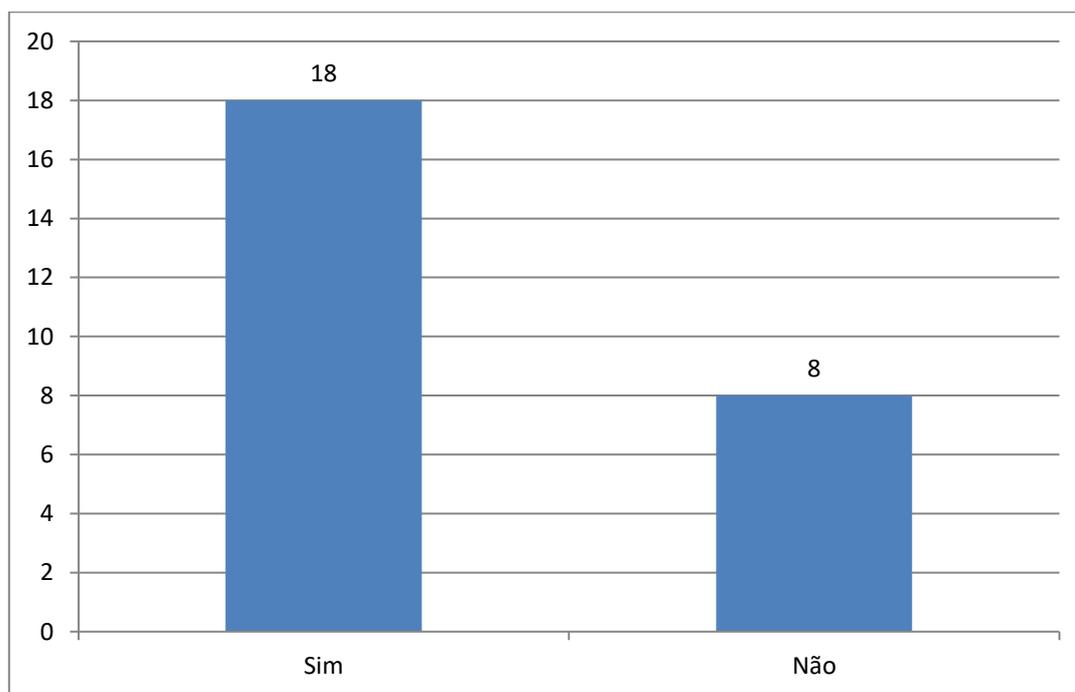
MUSEUS E POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

⁵ TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p. 36.

⁶ TARDIF, 2011, p 39.

O Museu de Artes e Ofícios possui setor educativo e oferece suporte aos professores que fazem visitas pedagógicas com estudantes. Do grupo de professores de história pesquisados, 69% realizam visitas regulares com estudantes a museus e, inclusive, foram mais de duas vezes ao MAO no ano de 2012, como podemos observar no Gráfico 1.⁷

Gráfico 1 - Docentes que declaram visitar regularmente museus



Fonte: Dados do questionário respondido por 26 professores.⁸

A maior parte dos professores entrevistados incorpora os museus em sua prática e considera que essas instituições reúnem condições favoráveis para o ensino de história:

⁷ BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. *Professores de História em Cenários de Experiência*. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais,, Belo Horizonte, 2014, p. 235.

⁸ BRAGA, 2014, p. 235.

(...) as visitas (não apenas em museus) conferem significado aos temas trabalhados em sala e permitem que os sujeitos sintam-se construtores e participantes da história. **As visitas a museus provocam outros sentidos** e permitem ao estudante **visualizar** outras versões da história que não estão nos livros didáticos. (Professor Bento- grifo nosso)

O ambiente do museu **desperta a curiosidade** dos estudantes, o acervo **transporta o visitante no tempo**, as orientações dos guias (quando bem preparados) ampliam as possibilidades de exploração pedagógica da visita. (Professor Mário)

O contato visual com o museu, com objetos históricos, com a problemática do monumento como sendo monumento histórico. (Professora Hilda)

O aluno consegue apropriar-se do conteúdo **pois tem contato com o “concreto”** indo além da teoria escutada em sala de aula. (Professora Hannah).

Em grande parte dos questionários os docentes enfatizam o contato visual como um dos diferenciais da educação por meio de visitas a museus. As narrativas museais são compostas de objetos, legendas, imagens, vídeos, focos de luz e vazios. Esse discurso é acionado pelos sujeitos no momento da visita. Para os professores, nesse ambiente de formação os estudantes poderão ter experiências que extrapolam a narrativa que usam em sala de aula para ensinar história. São experiências que vão além das informações disponíveis nos livros didáticos e outros recursos disponibilizados na escola.

Despertar, ampliar, visualizar são verbos recorrentes na fala dos docentes que fazem uso pedagógico do MAO. A exposição possibilita o contato visual com objetos portadores de uma historicidade e dispostos de forma a construir uma narrativa da história. Esta narrativa é usada para ensinar história, pois possibilita ao estudante o contato com o “concreto,” como afirma a professora Hannah. Como aponta a professora Hilda, os processos de musealização são potentes para dialogar sobre a problemática do patrimônio material e imaterial e os usos que são feitos do passado na contemporaneidade como no caso dos monumentos históricos.

Muitas vezes o uso pedagógico do museu limita-se a esse processo ilustrativo dos conteúdos escolares. Superar esta limitação requer dos professores criatividade, problematizando a exposição e mobilizando ideias na continuidade da visita no retorno à sala de aula. Por meio de uma concepção de museu como “morada babilônica”⁹ com suas diversas linguagens, na qual o sujeito é um andarilho e os objetos são ideias moventes, tocantes e

⁹ Museu como espaço da dispersão, pluralidade, onde reside o paradoxo da salvaguarda e da irremediável perda que implica a própria vida. Museu como espaço das diversas linguagens e de possibilidade de partilhar experiências.

provocadoras, o museu deixaria de ser um espaço apenas de curiosidade que transporta o sujeito a outro tempo e possibilitaria sentir empaticamente as implicações do pretérito no presente.

O professor Bento chama atenção para a possibilidade de confrontar versões da história. Ao provocar sentidos diversos, a narrativa museal abre nova perspectiva de construção de conhecimento histórico afirmada na visualização e no discurso dos educadores de museu. Os visitantes escolares produzem narrativas na relação subjetiva com a exposição. Há um processo de construção de conhecimento cognitivo estabelecido pelas sensibilidades no contato com a exposição e no diálogo intersubjetivo, em uma situação relacional diferente da sala de aula. Em processo, o que vale são as experiências de abertura para si e para os outros que o ambiente museal proporciona.¹⁰

Ainda que não tenha o poder de transportar o visitante no tempo, essa forma de ensinar, por meio dos museus, desperta a curiosidade, como enfatiza o professor Mário, abrindo reflexões sobre a monumentalização das fontes históricas, nesse caso, a sacralização dos objetos nas exposições e os litígios presentes nos museus. Sob esse ângulo, o professor pode pensar o museu a partir da salvaguarda e da perda, pois o que está exposto é sempre fruto de uma escolha arbitrária, vestígios de como a sociedade quer ser lembrada. A narrativa museal é um recorte, uma seleção de rastros materiais e legendas em cenários propostos para a construção de um argumento.

O uso pedagógico do museu faz parte de uma concepção ampliada de educação em que o sujeito está integrado de forma sensível ao mundo e pode refletir sobre a sua história e sobre as tramas culturais nas quais está envolvido. No museu, o ato educativo é diferente do conhecimento que a escola constrói, pois está localizado em espaço e tempo curtos, exigindo, assim, outros ritmos e outras linguagens. Abre-se espaço para um conhecimento sensível, que localiza cada sujeito no seu universo cultural em diálogo com a pluralidade de linguagens estéticas do ambiente museal. Esse conhecimento é construído na relação subjetiva e intersubjetiva que compõe uma visita pedagógica a museus.

Os debates sobre o uso pedagógico de museus para a aprendizagem histórica entram timidamente na formação inicial de futuros professores. A incorporação das práticas de ensino nos currículos dos cursos de graduação ainda não consegue aliar o debate sobre o

¹⁰ SCHEINER, Tereza Cristina. Comunicação, educação, exposição: novos saberes, novos sentidos. *Semiosfera* - Revista de Comunicação e Cultura, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4-5, jul., 2003.

ensino de história às novas concepções de educação, o que reflete em uma ideia de que essa área do conhecimento estaria limitada à didática do ensino. Uma didática que privilegia critérios racionais de ensino, como se para ser um bom professor fosse necessário apenas dominar o conteúdo e os métodos.

Os currículos estão ainda em uma perspectiva especializada, que desconsidera uma formação ampla e reflexiva ancorada em saberes socialmente construídos e que não são submetidos à legitimação por determinado conceito de ciência. É preciso que na formação docente a parte teórica esteja aliada ao conhecimento sensível que vem do contato com as coisas do mundo.

Duarte Júnior afirma que é preciso envolver o cotidiano mais próximo dos sujeitos em formação no estímulo dos sentidos em situação mais corriqueira do que aquelas que o mundo moderno oferece em grande quantidade. Um sujeito que não vai apenas ocupar um papel social como um ator, mas que se multiplica em suas dimensões éticas, estéticas, políticas e sensíveis. De acordo com o autor é preciso investir em:

(...) Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana (...) ¹¹

Na visão do professor Bento, as visitas a museus ainda são orientadas por temas que estão sendo discutidos na escola; são estabelecidas a partir de objetivos ligados ao currículo, em uma aprendizagem que privilegia as dimensões cognitivas do sujeito. Mas ele acredita que é possível romper com essa concepção por meio de uma prática reflexiva do uso dos museus:

Pesquisador: Você acha que os professores procuram os museus de acordo com o tema que estão desenvolvendo em sala de aula?

Professor Bento: As visitas são orientadas por temas. O Museu fica a reboque das demandas da escola. É meio complexo escapar dessa nuance. Realmente tem questões que a gente discute na escola que a gente gosta de ilustrar, gosta de discutir através do museu. Existem outras possibilidades, e **eu tenho aprendido** a trabalhar com isso nos últimos anos. Têm possibilidade de deixar que os próprios alunos conduzam a discussão, porque andando por aqui eles se lembram de um objeto que foi significativo na vida dele, na infância, e vão viajar naquilo ali, vão dissertar sobre aquilo. **E as vezes desvirtua uma ideia inicial que foi trazer o**

¹¹ DUARTE-JUNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: A educação (do) sensível*. Campinas: UNICAMP, 2000.p 177

aluno aqui para contextualizar um conteúdo. Mas não nego que a intenção de dar significado ao conteúdo trabalhado esteja presente no planejamento que fazemos. **Agora o bacana é quando isso consegue ser desvirtuado pela experiência do próprio aluno. Esse espaço aqui é muito rico nesse sentido, surpreende a gente pela experiência que eles têm.**
É o lugar do inesperado.¹²

Na entrevista caminhante, o professor Bento chama atenção para a riqueza do acervo do MAO, que abre possibilidade de dialogar com a experiência de vida dos estudantes. O docente admite que existe um planejamento para as visitas ligado ao conteúdo disciplinar, mas que o ambiente museal é o lugar do inesperado e a visitação desvirtua, ou seja, vai além da proposta inicial explicitada nos planejamentos de aula. Com sua estratégia de visitação, Bento consegue romper com uma educação que privilegia apenas as dimensões cognitivas, abrindo espaço para as dimensões sensíveis, éticas, estéticas e políticas, uma vez que as experiências dos estudantes ampliam a possibilidade de uso pedagógico do museu, extrapolando os conteúdos curriculares.

Para o docente, o MAO é o lugar do inesperado e, ao caminhar pela exposição, os estudantes entram em contato com objetos que fazem parte do seu cotidiano; e na caminhada ocorre um diálogo entre as experiências dos estudantes e a narrativa visual:

Pesquisador: É possível visualizar a história nesse museu?

Professor Bento: Creio que é possível visualizar a história, principalmente daquele que o olhar não... como a gente chamaria de memórias subterrâneas né...Pollak né. Essas pessoas quando vêm ao museu, pessoas vêm aqui achando que vão encontrar só velharia, no entanto eles encontram a velharia, coisas que fazem parte do seu cotidiano. Então aquilo faz despertar aquelas lembranças e essas lembranças fazem parte da história. **Eles vão revelando aspectos da história de vida deles que muitas vezes se confunde com a história social, com a história coletiva.** As vezes dá para pegar o gancho de um determinado momento histórico...isso era em que época? O Que estava acontecendo nessa época? Daí você introduz o conteúdo, mas sempre partindo das coisas que eles viram, daquilo que eles falaram aqui.¹³

O docente utiliza-se do conceito de memórias subterrâneas, proposto por Michael Pollak, para explicar a relação existente entre a experiência de vida dos estudantes e a exposição do MAO. Michael Pollak postula a pulsação advinda das memórias construídas no silenciamento e afirma o elemento contraditório na confecção de uma teia de lembranças

¹² Entrevista em HD 1h35', data 11/04/2012, local: MAO. Grifos nosso.

¹³ Entrevista em HD 1h35', data 11/04/2012, local: MAO. Grifos nosso.

majoritárias que são oficializadas em suportes materiais responsáveis pela manutenção de uma dada ordem vigente. Para Pollak, na sociedade contemporânea a fronteira entre o que se diz e o silêncio separam “(...) uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor”.¹⁴

Estas memórias subterrâneas são expressas nas histórias de vida como ordenamento de acontecimentos que balizaram uma existência e “(...) através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros”.¹⁵

Os objetos expostos ressoam as experiências dos sujeitos despertando lembranças que criam outras narrativas, que estão silenciadas na exposição do museu. Greenblat¹⁶ admite que os objetos são potentes, revelando forças culturais complexas e dinâmicas nas quais foram criados e das quais estabelece relações com o sujeito que vê, arrebatado pela estética que prende sua atenção. Pela ressonância e encantamento são provocados gestos imaginativos relacionados aos conteúdos propostos pelo professor no momento da visita.

O professor Bento afirma a importância de dar vazão às histórias de vida despertadas pelo contato visual com a exposição do MAO. No relato dessas histórias o docente estabelece relações com aspectos da história social, abrindo um diálogo com os estudantes e introduzindo conteúdos próximos às suas experiências.

Essa estratégia de ensino não limita os conteúdos de história ao que está exposto nos manuais didáticos ou ao conhecimento do professor, mas estimula o questionamento das narrativas e propõe entender cada sujeito na construção do presente em diálogo com o passado. A história aproxima-se do sujeito do aprendiz no estímulo à construção da consciência histórica em um processo de educação sensível.

Na educação sensível considera-se que o sujeito aprende na relação corpórea que estabelece com as coisas do mundo por meio de seus sentidos, antes mesmo do pensamento e da reflexão. Como afirma Merleau-Ponty:

¹⁴ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989, p. 6.

¹⁵ POLLAK, 1989, p. 7.

¹⁶ GREENBLATT, Stephen. O novo historicismo: ressonância e encantamento. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 244-261, 1991.

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. (...) Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia com relação à paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio.¹⁷

O autor afirma que o cognitivo depende de uma visão pessoal, ou seja, de uma forma própria de se posicionar no mundo. O inteligível é secundário em relação a essa experiência relacional despertada pelos sentidos.

As lembranças como fenômenos próprios da relação do homem com as coisas do mundo fazem com que os estudantes ressignifiquem sua opinião sobre os museus, pois percebem que os objetos estão muito mais próximos de suas vidas do que imaginavam. Pelos aspectos relacionados à vida dos estudantes, o docente faz um exercício de construção do conhecimento histórico, levantando problemas sobre a conjuntura, dialogando com as temporalidades e ensinando história de forma sensível e empática por meio da exposição:

Pesquisador: Você se lembra a primeira vez que visitou o MAO?

Professor Bento: Eu trabalhava, na rede particular, pouco depois de inaugurar e nós fizemos um projeto de uso desse museu. Eu sempre venho com aluno. Já vim uma vez com minha mãe, e tal, mas a maioria com estudantes do ensino médio. Na primeira visita me surpreendeu o fato de ter essa **potencialidade virtual**, esse tanto de objetos que a gente trabalha em sala de aula, alguns eu nem conhecia, essa coisa do mundo do trabalho, é um tema importante e que atrai a atenção do aluno, o tamanho e a dignidade com que os objetos são expostos, o acervo.... **tudo isso, até hoje me surpreende, cada vez eu venho é um aprendizado...**principalmente quando venho com alunos adultos e fico sabendo como alguma dessas peças funcionavam. É interessante que eles surpreendem o próprio educador do museu.. o cara as vezes está falando do funcionamento de um objeto e o aluno fala “não é assim não! É desse e daquele outro jeito” É sempre surpreendente, é Sempre um aprendizado. **O barato da coisa é esse, de trazer a memória, algo que ficou lá atrás, que normalmente já não estão mais nesse contexto, porquê estão em uma vida urbana, e esse museu pré industrial**, mas eles se lembram daquilo, e trazem, parece que vêm a tona em um momento assim e desperta essas lembranças...¹⁸

¹⁷ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 6-7.

¹⁸ Entrevista em HD 1h35', data 11/04/2012, local: MAO. Grifos nosso.

Em sua experiência sensível, o professor Bento se reconhece como sujeito “aprendente” que se surpreende com a possibilidade de produzir conhecimento a partir da experiência de vida dos visitantes escolares. Os professores experienciam situações diversas, que são confrontadas com saberes adquiridos nos cursos de formação e com saberes que lhes são propostos para ensinar.

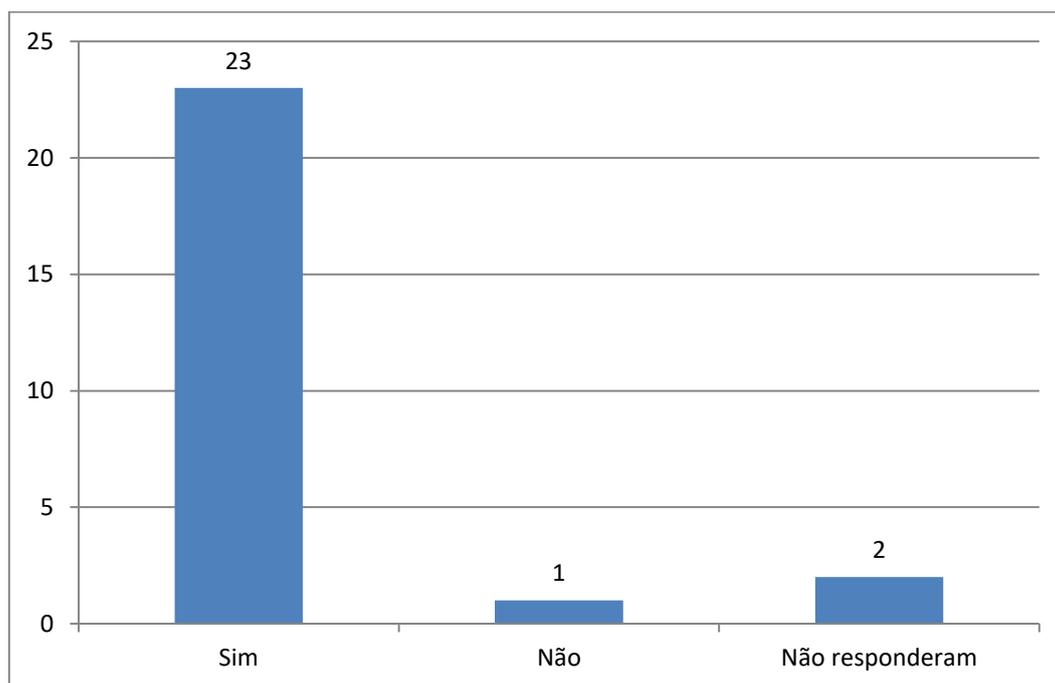
Os museus são ambientes formativos que abrem possibilidade de partilhar experiências. Por meio do uso pedagógico dos museus, os professores redimensionam sua prática, promovendo uma educação para as sensibilidades. Para Junia Sales Pereira a educação como princípio formador e humanizador é uma das finalidades dos museus, apresentando-se como uma de suas faces mais desafiadoras e instigantes: “o exercício do fazer educativo em Museus é visto como oportunidade formativa porque rica de experiências, contatos e trocas que proporcionam- quando significativos-situações novas, enriquecedoras e reinventivas.”¹⁹

O professor Bento destaca, também, a potencialidade virtual do museu, se referindo aos objetos expostos, legendas, totens interativos e imagens que compõem a exposição do MAO. No decorrer das visitas, as relações entre os estudantes e os objetos, por meio das lembranças, prevalecem sobre o caráter monumental do acervo. É na relação sensível com o acervo que as lembranças vêm à tona, estabelecendo diálogo com a exposição e produzindo novos sentidos para a experiência individual de cada estudante em diálogo, não menos importante, com os conteúdos escolares.

Pelo Gráfico 2 percebemos que a maior parte dos professores faz o agendamento por meio do setor educativo, uma das formas de sistematizar a visita e conhecer previamente o que o museu pode oferecer.

Gráfico 2 - Agendamento de visitas por meio do serviço educativo

¹⁹ PEREIRA, Junia Sales. *Escola e Museu: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/Superintendência de Museus/CEFOR-PUC-Minas, 2007, p. 2.



Fonte: Dados do questionário respondido por 26 professores.²⁰

Ao contatarem o setor educativo do MAO, esses professores são convidados a participar do *Momento do Educador*, quando têm a oportunidade de conhecer as ações desenvolvidas pelo Museu e recebem o Guia do Educador. Com esta ação o setor educativo pretende estabelecer parcerias com os docentes, na melhoria dos serviços educativos, e repensar as ações oferecidas para as escolas:

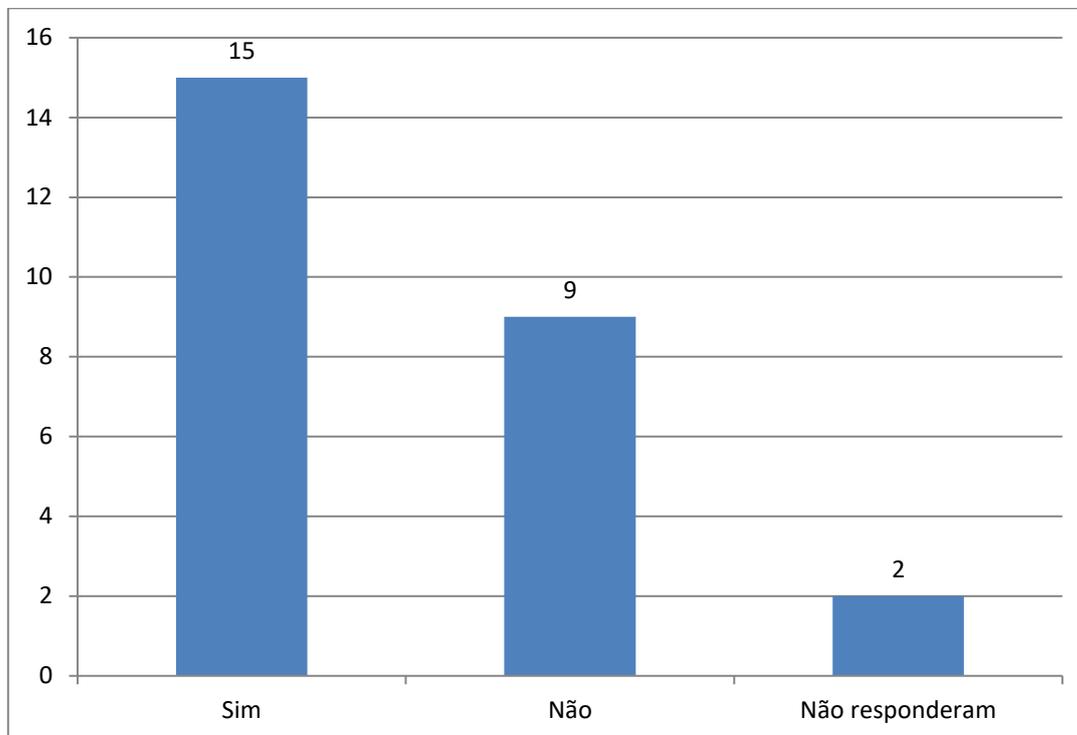
O acervo do MAO possui um amplo acervo que permite diversas possibilidades de interpretação a partir da sua exploração. Para que todo este potencial seja desenvolvido, foi criado o **Momento do Educador**, um espaço de interação e diálogo entre os educadores interessados e a equipe do MAO. Nesta ocasião, são apresentadas as ações educativas promovidas pelo Setor Educativo, é realizada uma atividade detonadora de reflexões sobre o Museu, seguida de uma visita técnica a um dos ofícios. Busca-se assim o aprimoramento destas propostas educativas através da constante interação entre os educadores e o museu, estabelecendo uma parceria cada vez mais sólida. Concluindo esta atividade cada educador recebe o Passe Livre do Educador (Museu de Artes e Ofícios, online)

O *Momento do Educador* acontece na última semana do mês e na primeira segunda-feira como requisito parcial para o agendamento de visitas orientadas ao MAO. Dos 26

²⁰ BRAGA, 2014, p. 136.

professores da primeira etapa da pesquisa, 58% participaram do *Momento do Educador* antes da realização da visita.

Gráfico 3 - Participação no Momento do Educador do MAO



Fonte: Dados do questionário respondido por 26 professores.²¹

O tempo desta ação é limitado a uma hora e, geralmente, ocorre em horário noturno e, por isso, muitos docentes não conseguem participar do que poderia constituir-se em espaço para a troca de experiências com os educadores de museus. A condição docente interdita participação neste processo, pois os professores raramente conseguem a liberação de atividades para participar de formação que não seja ligada a uma política de Estado.

Pesquisador: O Momento do Educador você já participou?

Professora Cora: Não.

Pesquisador: Ainda não, né...

Professora Cora: Não porque ano passado eu trabalhava à noite e esses eventos eram sempre à noite. Então, você ser dispensado da escola é muito complicado. Às vezes falta profissional, a gente não tem essa dispensa e, além disso, eu trabalhava todos os dias à noite.²²

.....
Pesquisador: E os cursos de formação são oferecidos aqui? Já participou?

Professora Cecília: Sim.

Pesquisador: Ampliando horizontes?

²¹ BRAGA, 2014, p. 137.

²² Entrevista em HD 1h52', data 10/04/2012, local: MAO.

Professora Cecília: É... O que acontece é o seguinte... Os debates que acontecem fora do meu horário de trabalho não tem jeito. Eu sou mãe, tenho uma criança de quatro anos, então, estou numa fase da minha vida que tenho que privilegiar algumas coisas. Mas eu participei do 1º Congresso que eles fizeram de Museus, acho que em 2006...

Pesquisador: Isso, um Seminário.

Professora Cecília: Um Seminário que foi excelente... Foi lá que eu descobri, por exemplo, o Museu dos Brinquedos... Eu não sabia que ele existia, e foi o ano que foi inaugurado. Tinha uma pessoa lá que me falou, e a partir disto que eu fui.

As outras atividades... Eu fico com vontade, eu recebo os e-mails, mas eu nunca vim. Eu venho é nos encontros quando a gente marca uma visita... o Momento do Educador.. Não tinha Ampliando Horizontes não!²³

.....
Pesquisador: Você já participou de alguma formação oferecida pelo museu?

Professora Clarice: Eu não consegui voltar por causa dos horários, às vezes eu estava trabalhando à tarde. É difícil quando você está dobrando pedir liberação pra sair pra formação.

Eu fiquei doida pra voltar numa Palestra do Francisco Regis que teve aqui, mas não consegui porque estava trabalhando a noite.²⁴

Com os três relatos acima, percebemos uma dificuldade em participar das atividades de formação oferecidas pelo MAO. As professoras Cora e Clarice trabalham em jornadas duplas, uma característica quase geral dos professores da rede pública de ensino. Muitos possuem dois cargos para contornar a situação atual de baixos salários. A professora Cecília participou do primeiro seminário ofertado pelo MAO quando o museu foi aberto em 2006, mas, atualmente, como a formação acontece fora do horário de trabalho e ela não consegue liberação, em seus horários de folga prefere estar com os filhos que considera prioridade em sua vida.

A condição docente é da ordem do humano e os professores devem ser entendidos nessa perspectiva sociocultural. São sujeitos que constroem suas ações profissionais na formação inicial e continuada, na experiência em sala de aula e nas relações sociais e familiares que mantêm. Como mulher e mãe, a professora Cecília afirma que está em uma fase da vida em que prioriza a família. Considera que os processos formativos são muito importantes, mas ainda que tenha vontade de participar, os horários não são compatíveis. As professoras Clarice e Cora têm que cuidar de suas sobrevivências e com os baixos salários que recebem, optam por dobrar o turno trabalhando em mais de uma escola.

²³ Entrevista em HD 1h18', data 20/04/2012, local: MAO.

²⁴ Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO.

Mesmo não conseguindo participar do *Momento do Educador*, estes docentes conseguem agendar a visita por telefone ou e-mail. O agendamento abre a possibilidade de o professor organizar as atividades que serão desenvolvidas e realizar a visita em parceria com educadores que compõem a equipe do MAO. Há, ainda, a possibilidade de optar por uma das trilhas²⁵ sugeridas no *Guia do Educador*, rompendo com a ideia de que é necessário ver todo o museu em um em uma única visita.

Como podemos observar no gráfico 04, 42% dos professores possuem o *Guia do Educador* e fazem uso do material para preparar sua visita ao MAO. O instrumento é um norteador e sugere algumas atividades que podem ser desenvolvidas no museu. Por meio deste guia, os professores que optam por uma das trilhas são recebidos por um educador que apresenta a exposição do museu:

As aulas prontas me deram ideias para adaptá-las a realidade das minhas turmas. A intenção era falar sobre os ofícios e depois compará-los aos atuais. (Professora Laura)

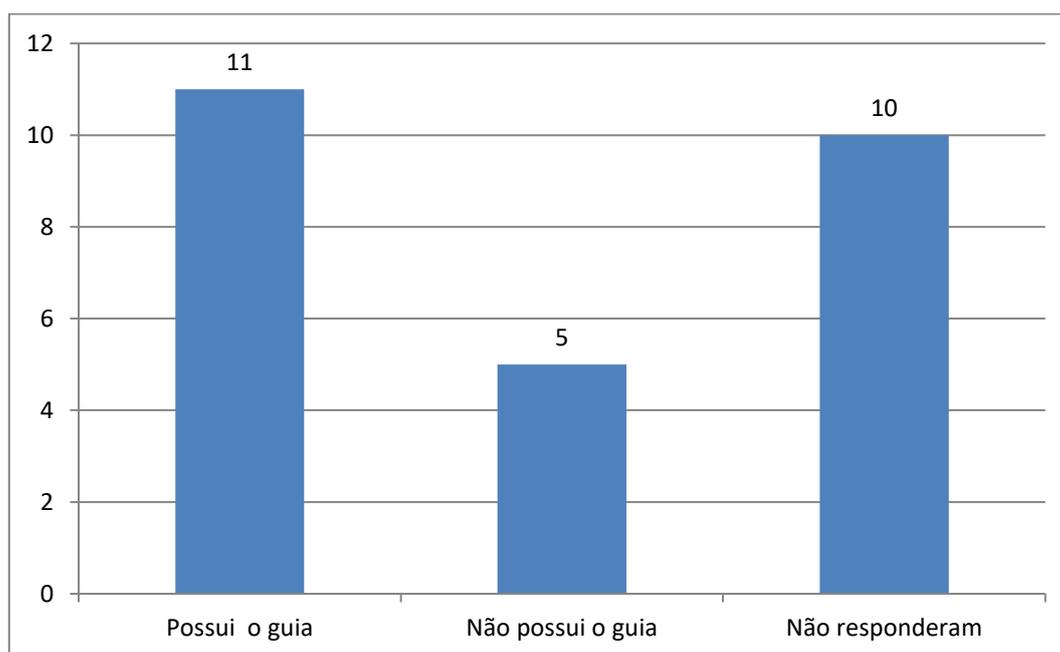
Leio, mas sempre **preparo a parte**. (Professora Lucimar)

O material do MAO é ótimo para **sensibilização do grupo**. (Professora Tereza)

Usei, e em todas as outras visitas irei usar e explorá-lo mais. (Professora Fran)

Gráfico 4 - Em relação ao Guia do Educador

²⁵ São sugeridas 6 trilhas: Trilha da mineração, Trilha do Gesto, Trilha Afro-brasileira, Trilha do Comércio, Trilha da Energia e Trilha das Artes.



Fonte: Dados do questionário respondido por 26 professores na primeira etapa da pesquisa.²⁶

Segundo alguns professores entrevistados na primeira etapa da pesquisa, o *Guia do Educador* é um material para sensibilização dos estudantes no momento que antecede as visitas, além de um excelente material para orientar a preparação de aulas desenvolvidas na escola e os conteúdos provocados pela exposição do MAO, após a visita. Além do *Guia*, ao participarem do *Momento do Educador* os professores recebem o *Passe Livre do Educador*, que possibilita o acesso ao Museu, para que possam planejar atividades que serão realizadas com os estudantes durante a visita.²⁷

Pereira & Carvalho afirmam que não há visibilidade plena nos museus e sim a possibilidade de aprendizado da cultura e a sensibilização histórica por meio do projeto museal. Em processo, o museu é forjado a partir de seleções arbitradas de coleções produzindo visibilidade e invisibilidade. Desta forma é preciso romper com:

(...) as ilusões implicadas na suposição da visita total, a pretensão de apreensão plena de significados históricos ou da aprendizagem da história como sucessão cadenciada, organizada e previsível dos tempos. Trata-se de uma aprendizagem de uso do museu para além da notícia da história dos objetos que ele guarda, convidando ao exercício de reflexão sobre a

²⁶ BRAGA, 2014, p. 140.

²⁷O agendamento de visitas orientadas ao MAO é realizado com 1 mês de antecedência de duas formas: no "Momento do Educador" encontro realizado com professores na última semana do mês e na primeira segunda-feira de cada mês, para o mês seguinte. O professor que comparece ao encontro tem a possibilidade de agendar visitas e as vagas remanescentes do encontro, ficam disponíveis para agendamento na primeira segunda-feira. **Museu de Artes e Ofícios**, 2014, online.

história do museu e do seu papel social, enfatizando suas armadilhas de concepção e exposição museológica, inclusive, considerando seu jogo político no plano da cultura.²⁸

O uso do *Guia* e a possibilidade de ir ao museu em qualquer horário pode dar maior objetividade à visita de caráter pedagógico, contando, é claro, com o imprevisto em uma situação relacional envolvendo professores, estudantes e educadores dos museus. De posse do *Guia do Educador*, os professores podem selecionar uma trilha ou optar por outra forma de visita mais livre a partir de um problema relacionado ao conteúdo disciplinar. Podem também conhecer um pouco da história do MAO, sua função social, as atividades de pesquisa e difusão realizadas pela instituição, dos usos que tinham o prédio antes de abrigar a exposição e utilizar as proposições de atividades. E essa construção pode, também, ser feita por meio da rede mundial de computadores com uma visita virtual. Segundo os docentes entrevistados as atividades prévias mais comuns são:

Leitura de textos sobre o próprio Museu, catálogo e acervo. Organização do roteiro com objetivos da visita e instrumentos de registro durante e após a visita. (Professora Adélia)

Estudamos o que são ofícios, como são praticados e como eram praticados, quais ofícios foram extintos e substituídos pela industrialização e modernização, qual a importância dos ofícios. (Professora Patrícia)

O professor se sentirá mais a vontade para acompanhar os alunos pois já terá conhecido o acervo e refletir sobre o aprendizado dos alunos no sentido de relacionar a matéria dada em sala com o conteúdo a ser trabalhado no museu. (Professora Mayza)²⁹

As atividades relatadas são feitas no pré-visita ainda nas escolas para aproximar os estudantes do universo museal, destacando a importância da visita e propondo relações com os conteúdos escolares. Esse tempo auxilia na compreensão de que é possível fazer opções por objetos e cenários no levantamento de problemas e questões de natureza histórica rompendo com a ideia da visita total.

Ao que parece, a primeira aproximação dos docentes com o museu acontece de maneira instrumental, ou seja, com finalidades de exploração pedagógica e histórica dos temas que são desenvolvidos em sala de aula a partir do currículo. Esta aproximação instrumental não significa que as dimensões éticas, estéticas e políticas estão desconsideradas.

²⁸ PEREIRA, Junia Sales; CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. Sentidos dos tempos na relação museu/escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 30, n. 82, set./dez., 2010.p 390-391

²⁹ BRAGA, 2014, p. 142.

A visita é experiencial e, portanto, plena de sentidos que extrapolam o projeto inicial do docente. Como disse o professor Bento, o MAO é o lugar do inesperado e por meio do encontro dos discentes com objetos que fazem parte de sua história de vida são tecidas narrativas inéditas, em diálogo com a proposta dos educadores de museu.

A pretensão de objetividade pode ser comprovada por meio de projetos socializados no MAO e os que foram disponibilizados pelos professores entrevistados para esta pesquisa.

O professor Elair Sanches, por exemplo, desenvolveu o projeto *Espaço, Sociedade e Ofícios*, que foi socializado no MAO e publicado no Guia do Educador. Segundo o professor, o projeto tinha como objetivos principais.³⁰

- Propiciar aos alunos uma análise do desenvolvimento das relações entre o homem e seus ofícios, permitindo-os identificar o contexto histórico dos diversos ofícios percebidos durante as visitas e suas diferentes condições de trabalho e lugares sociais, bem como analisar as relações sociais e as condições de trabalho no mundo contemporâneo.
- Desafiar e, paralelamente, facilitar aos alunos a compreensão de diferentes conceitos que os ajudarão a construir uma prática e uma consciência cidadã realmente democrática, ajudando-o a refletir sobre sua própria identidade e despertar sua curiosidade em relação a outras culturas;
- Aprimorar a percepção sobre a produção e utilização de energia pelo homem e a evolução tecnológica pelo e para ele (o homem);
- Discutir o papel dos museus como elemento de preservação da memória/história;

Envolvendo outros docentes da escola em que leciona, o professor organizou suas turmas em 5 grupos de estudos, divididos entre as áreas de Sociologia, História, Língua Portuguesa, Geografia e Biologia. Cada grupo estudou um subtema escolhido por sorteio e ficou sob orientação de um dos professores envolvidos no projeto. Organizados dessa forma, os estudantes registram as informações escritas no CIT (Caderno de Informações do Trabalho), juntamente com os registros em filmagens, fotografias e gravações que foram usadas na elaboração de um documentário.

As estratégias de ação usadas pelo professor desde o envolvimento de outros professores da escola até a organização da turma em grupos foram baseadas em uma lógica própria da escola que prevê finalidades das disciplinas escolares e propõe projetos de forma interdisciplinar.

³⁰ BARBOSA, Neília Marcelina. *Olhares sobre a prática docente no uso do Arte de Ofícios*. (Relatório final de pesquisa de iniciação científica). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010.

O professor Elair tem 31 anos de magistério e visitou um museu pela primeira vez na década de 70, experiência que descreveu como “impactante”. Em sua carreira como docente usa os espaços educativos da cidade como estratégia pedagógica e, no caso do MAO, a visita foi precedida de atividades na Cidade Administrativa do Estado de Minas Gerais e na Cidade dos Meninos, em Ribeirão das Neves.

Os objetivos sinalizados pelo professor seguem uma metodologia própria do ensino de história, cujas competências e habilidades são definidas em currículos estabelecidos pelo Estado, e tensionadas nas salas de aula na relação com os estudantes. O professor conclui o relato da experiência afirmando que:

Através desse projeto, o aluno pode reconhecer seu papel como cidadão ativo, sujeito da história e responsável pela preservação do patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira. O MAO, com seu rico e diversificado acervo, mostra à sociedade como o museu e, assim como a escola, tem um papel educativo de conscientização das novas gerações. A Cidade dos Meninos, por sua vez também cumpre essa função educativa, possibilitando a inclusão social e a valorização do seu humano.³¹

O professor enfatiza a cidadania como um dos objetivos do projeto que desenvolveu tendo o museu como espaço de formação dos estudantes. Ressalta, ainda, a importância do MAO na conscientização das novas gerações em relação ao patrimônio material e imaterial da sociedade. No seu projeto existe uma preocupação de debater sobre o papel dos museus na preservação da memória/história.

Os museus operam com a memória e a história. Ulpiano Bezerra de Menezes afirma que a elaboração da memória dá-se no presente para responder a demandas colocadas pelo presente.³² O autor refere-se à memória em litígio, construída socialmente por determinados grupos e concretizada em nomes de ruas, monumentos, museus, livros didáticos e outras mídias.

Partindo das considerações de Menezes, essa memória em litígio, que depende de artifícios para sua manutenção, denominamos de “memória elaborada”. A memória

³¹ BARBOSA, Neilia Marcelina. *Olhares sobre a prática docente no uso do Arte de Ofícios*. (Relatório final de pesquisa de iniciação científica). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010.

³² MENEZES, Ulpiano Bezerra de. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves. *Museu: Dos Gabinetes de Curiosidade a Museologia Moderna*. Belo Horizonte: Argumentum, 2005.

“elaborada” é da ordem da ideologia: às vezes expressa o controle do Estado e dos grupos dominantes sobre o passado, em um contexto no qual os usos do passado tornam-se cada vez mais complexos. Não se pode deixar de destacar que grupos silenciados por uma memória oficial também possui estratégias de elaboração da memória. Nas palavras de Michael Pollak:

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição de cartas políticas e ideológicas.³³

A memória elaborada é interferente na memória social e individual. A memória social é um sistema organizado por meio das lembranças de grupos sociais, assegurando a coesão e solidariedade do grupo. Para Ulpiano a memória social não é espontânea, precisando de ser reavivada, estando na ordem da vivência e do mito. A memória individual também sofre influência da memória “elaborada” e compõe a memória social. Entretanto, a memória individual é resistente, pois depende e é reconstruída pela experiência vivida.

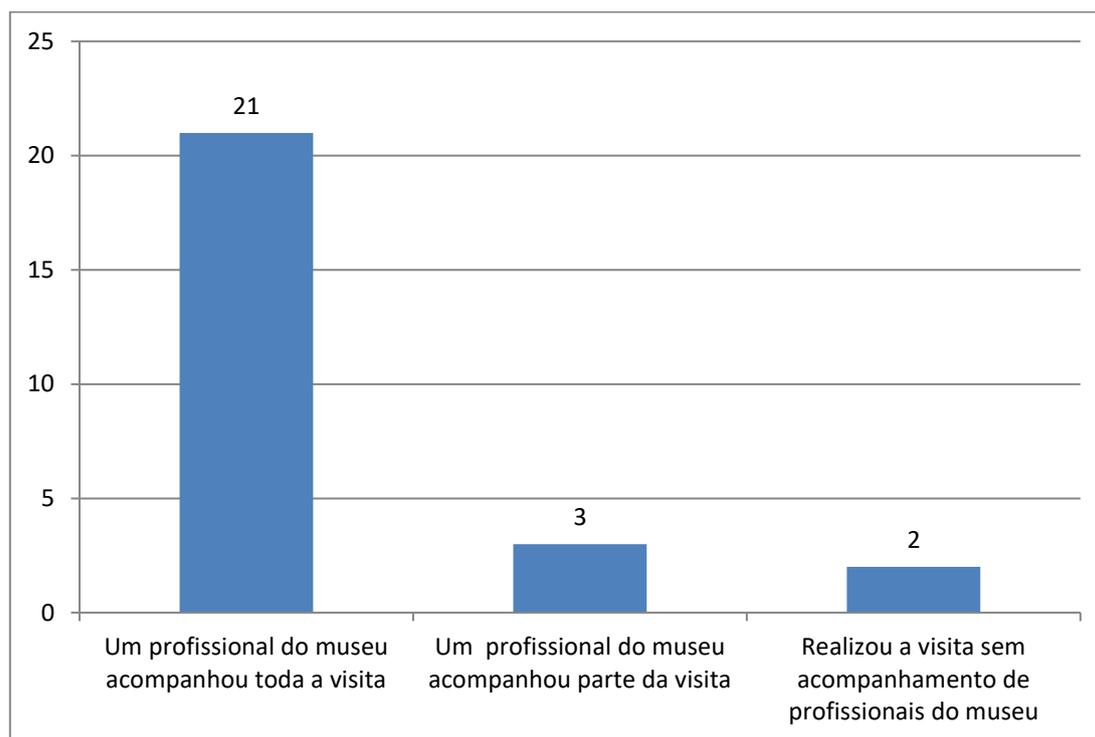
VISITAS MEDIADAS AO MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS

Outra discussão pertinente à relação entre escolas e museus diz respeito ao conteúdo da visita classicamente chamada de guiada. A visita guiada pode ser um momento rico de enunciação da relação dos estudantes e professores com a cultura e com os vestígios do museu e também com a sua proposta expositiva. Mas pode ser momento de *referendum* de discursos unívocos e postos como definitivos, sem inquirições. Para o que nos interessa, vale afirmar um exercício profissional marcado pela noção de experiência, em que dimensões subjetivas, objetivas e intersubjetivas são consideradas.

Do total de professores, 81% preferiu ser acompanhado por um educador de museu na realização de sua visita ao MAO. Este dado revela uma tendência entre docentes que fazem uso pedagógico dos museus. Ainda que tenham objetivos definidos *a priori* o diálogo com os educadores do museu não é dispensado.

Gráfico 5 - Na visita ao MAO

³³ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989, p. 8.



Fonte: Dados do questionário respondido por 26 professores.³⁴

Na relação destes espaços formativos de educação com as escolas os termos visita “guiada”, “orientada” e “monitorada” eram amplamente usados. Estes termos colocam o visitante como receptor de informações em uma lógica transmissiva na qual é possível obter o máximo de informações em uma única visita. Nas falas dos professores é recorrente o uso dessa concepção:

O educativo do museu é muito eficiente e preparado. O horário de abertura do museu (8h15) facilita a visita no turno da manhã. (Professora Joana)

Destaco a qualidade do acervo e **o acompanhamento dos monitores que auxiliam informando além do trabalho em sala** (Professora Anita)
 O ambiente do museu desperta a curiosidade dos estudantes visitantes, o acervo transporta o visitante no tempo, **as orientações dos guias ampliam a possibilidade de exploração pedagógica da visita** (Professora Elisa).

Destaco o **preparo do guia** em todos os aspectos (conteúdo, crítica, cidadania, didática). (Professor Clésio)³⁵

A palavra mediação está substituindo o termo visita guiada. Neste caso existe uma diferença de concepção de educação adotada pelos museus. Os guias ou monitores, como

³⁴ BRAGA, 2014, p. 150.

³⁵ BRAGA, 2014, p. 152.

disseram os professores entrevistados, passam a ser vistos como educadores de museus, uma vez que realizam uma atividade baseada nas relações de ensino e aprendizagem. O termo mediação amplia a visão de educação investindo em um processo dialógico e reflexivo no qual o visitante é estimulado a participar e trocar conhecimento e experiência. Para Junia Sales Pereira:

Os museus têm na comunicação uma de suas finalidades e funções. Mas eu falo de uma comunicação dialógica e reflexiva, concebida como processo de mediação entre sujeitos, objetos e propostas. Por isso, eles também são educadores, pois a comunicação que eles realizam pretende possibilitar a construção de uma relação renovada dos sujeitos com os registros de memória e o patrimônio, apresentando-se como instituição portadora de uma postura ética, formativa e humanizadora.³⁶

A autora refere-se a processos educativos centrados no sujeito, rompendo com uma exposição linear e dogmática no investimento de atos mais reflexivos, uma vez que professores e estudantes não chegam aos museus como vazios culturais. Os educadores dos museus também têm seu modo de se posicionar no mundo a partir de suas dimensões éticas, estéticas e políticas. Eles próprios estabelecem uma relação sensível com a exposição que é interferente na forma como constroem uma narrativa apresentada aos visitantes escolares.

A coordenadora do setor educativo do MAO, Naila Mourthé, afirma que:

Esta palavra mediação está aí, mas está em construção. Eu acho muito fácil a gente mudar o nome das coisas, mas é difícil mudar a prática que dá subsídio as nossas ações. Então, tentando encontrar uma palavra próxima daquilo que acreditamos, mas ainda distante daquilo que efetivamente fazemos, com todas as críticas que existem a visita guiada, visita orientada... O nosso desejo e nos estamos caminhando para chegar a uma visita eminentemente mediada.³⁷

A coordenadora expõe o esforço da equipe na garantia de uma visita mediada que dialogue com as experiências dos visitantes. No caso dos visitantes escolares é necessário destacar que existe a mediação prévia com as intenções dos docentes, que chegam aos museus com uma expectativa baseada em seus pressupostos educativos e, claro, em suas concepções de cultura e sociedade. Como sujeitos de experiência, os docentes mobilizam saberes em uma situação de visita que poderão refletir na ação do educador de museus.

³⁶ PEREIRA, Junia Sales. *Escola e Museu: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/Superintendência de Museus/CEFOR-PUC-Minas, 2007, p. 24.

³⁷ MOURTHÉ, Naila. Palestra na II Jornada Formadora do MAO in: BARBOSA, Neilia Marcelina. *Olhares sobre a prática docente no uso do Arte de Ofícios*. (Relatório final de pesquisa de iniciação científica). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010.

Os professores entrevistados falam da possibilidade de ampliar o uso pedagógico do MAO a partir da relação com os educadores. A presença do educador entre os visitantes escolares e a exposição em 81% dos casos é significativo. Os docentes consideram que os educadores possuem informações que vão além dos conteúdos escolares e, portanto, são indispensáveis no momento da visita.

Este foi o caso do educador que recebeu a professora Adélia e os estudantes do curso de história e construiu uma narrativa sobre o nicho expositivo em que está o fogão à lenha (Figura 01). A narrativa foi baseada em suas experiências das histórias que ouvia da tia e da avó. Quando recebeu os estudantes acompanhados da professora Adélia o educador criou um personagem para apresentar o fogão. O educador criava uma performance incorporando uma senhora idosa que usou aquele fogão e que, portanto, conhecia todas as histórias relacionadas ao objeto.

Professora Adélia: Como eu via que ele saía muito do objeto... Saía assim, metaforicamente, daí eu falei... “De onde ele tira?” Então, ele tirava das histórias dele... Da avó dele, das tias dele, e coisas que ele inventava, e ele era muito famoso. Ele era um bom...

Pesquisador: Um bom educador...

Professora Adélia: É... [Risos]

A visita dele, diferente de outro monitor de história, estudante de história... Que era muito preciso em relação às informações historiográficas e tudo, mas que não causava empatia, principalmente pra crianças.

.....
O menino que fazia a narração histórica baseado na historiografia, e não na ficção, fazia uma narrativa boa também, mas o outro empolgava muito. Com diferentes pegadas para o acervo, pra discussão do que era a proposta do museu...

Ele não desconsiderava o museu. A narrativa dele não era essa sala, mas era do fogão.³⁸

Para a docente, o educador baseava-se em suas histórias familiares criando uma narrativa empática, diferente de outro educador que se limitava a uma narrativa mais ancorada na historiografia. A docente afirma que ele saía muito do objeto, ou seja, criava uma narrativa que extrapolava as informações de origem e uso da peça, inserindo sujeitos que usaram o fogão. Os objetos expostos no MAO são extensões do corpo, expressões materiais de uma sociedade e possuem significados que lhes são incorporados na relação que estabelecem com os sujeitos.

³⁸ Entrevista gravada em HD, 2h18', data 03/04/2012, local: MAO.

Figura 01 - Fogão a lenha exposto no MAO. Acervo pessoal.



O educador usou de elementos fictícios para apresentar o objeto. Como afirmam Junia Sales Pereira & Lana Mara de Castro:

(...) o objeto também pode provocar o saber narrativo, encenando o exercício dialógico de encontro de performances que no museu se realizam ou podem realizar. As narrativas orais, ao ser aberta, múltipla, sem enquadramento, exerce um poder de incitar os alunos às perguntas, a se surpreenderem, a se espantarem, a suspeitarem da veracidade do narrado e, portanto, a buscarem outros indícios (...)³⁹

Os objetos estão em processo na relação subjetiva estabelecida pelos educadores e visitantes ampliando as representações possíveis que são feitas em cada nicho expositivo. O sentido não está encerrado na posição, legenda, iluminação ou outro artifício usado pela museografia ao expor o objeto em uma cadeia narrativa. Os sentidos são construídos a partir da experiência sensível, encarnada, a convite das musas e seus cantos.⁴⁰

³⁹ PEREIRA, Junia Sales; SIMAN, L. M. C. Educadores em zonas de fronteira - Limiares da relação museu-escola. In: NASCIMENTO, Sylvania Souza; FERRETI, Carla Santiago. (Org.). *Museu e Escola*. Anais. Belo Horizonte: Puc Minas/UFMG, 2009, v. 1, p. 11.

⁴⁰ SCHEINER, Tereza Cristina. O museu como processo. *Cadernos de Diretrizes Museológicas 2: mediação em museu: curadorias, exposições, ação educativa*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008.

São sentidos construídos por meio das lembranças armazenadas na memória e não de forma mecânica e instrumental nas narrativas canonizadas. Dessa forma há entrelaçamentos entre as lembranças provocadas pela exposição e a narrativa histórica conhecida por professores, estudantes e educadores de museus. Portanto, pode-se supor que no museu tem-se uma narrativa híbrida constituída também por imaginações, ficções, e outros fenômenos próprios da relação do homem com o mundo.

A exposição do museu pode ser espaço para treinamento dos sentidos, tornando possível a liberdade de experiência na tomada da consciência histórica. A professora Cecília relaciona a possibilidade de imaginar e de fruir em um espaço potente como o MAO:

Professora Cecília: Você se lembra de uma **novela**... Eu não vou lembrar o nome, mas tinha uma loja chamada “Luxor sei lá das quantas”... **A menina escreveu no texto dela que isso aqui era “Luxor”...**

Então, talvez a sua pergunta seja neste sentido... Como é que o museu, mas não histórias antigas porque eu não fiz esse trabalho, mas eu achei muito **interessante ela vê aqui como aquela loja luxuosa, neste espaço aqui todo... Chamou muito minha atenção, e eu até mandei para o pessoal do educativo... Eu falei... “Nossa, quais os sentimentos que vir aqui desperta nos meninos?”**

Aquilo que vai além eu ainda não trabalhei... Eu sou professora de história, e eu **tenho que trabalhar a imaginação...**

Eu acho que sim, é claro... A gente constrói conhecimento assim.

É claro que como historiadora a gente tem que de vez em quando puxar também. Eu acho que se fizesse um trabalho com professor de literatura ia ficar um negócio muito legal pra fluir dos dois lados. **Então, eu não acho errado fluir a imaginação... Sem dúvida nenhuma um aluno de 6º ano está no tempo da imaginação. Tenho certeza que desperta nos meninos essas coisas. Eu não vou tolhi isso simplesmente não, tanto é que essa menina que escreveu sobre isso não interferia.** Eu acho foi muito interessante a leitura que ela fez.... Você traz um aluno aqui pra conseguir enxergar a fonte histórica, e o aluno traz um espaço imaginativo da televisão pra cá foi é muito rico. Eu não achei ruim...

Quando você tira o aluno e o traz para um espaço temático desses... **Eu acho aqui uma magia de louco. Isso aqui em mim desperta uma série de sentimentos, quem sou eu pra tolhi este sentimentos...**⁴¹

A despeito da organização racional da exposição do museu, a professora Cecília entende que muitos sentimentos são despertados em uma situação de visita e que os estudantes têm uma forma própria de fruir que não está presa a lógica de aprendizagem cognitiva. A estudante que acompanhava a professora comparou a arquitetura do MAO a um cenário de novela que estava sendo televisionada na época da visita. Segundo a

⁴¹ Entrevista em HD 1h18', data 20/04/2012, local: MAO. Grifos nosso.

professora, o conhecimento é construído assim: ainda que o conteúdo curricular seja o foco é preciso abrir espaço para o encantamento, o deslumbramento e para a magia causada pelas exposições museais. O olhar desperta dimensões invisíveis da experiência que estão além da proposta curatorial. São dimensões relacionadas à história de vida, a experiências adquiridas na família e na sociedade que são acionadas em contato visual com a exposição.

Na concepção filosófica de Merleau-Ponty é na relação com as coisas que o sujeito reconhece sua existência para, posteriormente, elaborar os pensamentos com base em sua experiência vivida armazenada na memória. Pelo contato visual o sujeito elabora uma percepção do que vê. O movimento perceptivo é intencional na busca de compreensão das coisas no mundo, entretanto, o sujeito constrói sentido intelectual sobre determinado objeto quando o efetiva como experiência vivida. A experiência sensível nos museus acontece quando o sujeito está em contato visual com a exposição, submetido à abertura do mundo que é própria da sua existência.⁴²

No uso educativo dos museus, instituições que se justificam por sua materialidade, o contato visual constrói pontes com concepções prévias dos visitantes e professores, estimulando uma percepção criativa, inventiva, que não raro extrapola as intenções iniciais da curadoria, dos educadores de museu e dos professores. A mediação faz parte de uma concepção educativa em museus que considera primordialmente a experiência humana. É momento de elucidação de visões de mundo, emergência de relações, troca de afetos, sensibilidade em um processo de partilha que não dispensa a sistematização, mas que não a tenha como objetivo principal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os professores são sujeitos apaixonados e apaixonantes e, por isso, nossa metodologia privilegiou o sujeito em uma situação de experiência. A entrevista caminhante foi uma oportunidade dos docentes refletirem sobre a prática de uso pedagógico de museus para o ensino de história e de exporem suas concepções de educação e sociedade.

Para Larrosa, o saber da experiência é diferente das informações, pois está relacionado à abertura e à receptividade do sujeito. Resulta da capacidade do sujeito de estar “ex-posto”, ou seja, de assumir toda a vulnerabilidade em uma situação que desconhece, mas

⁴² MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

que por suas posições diante da educação e sociedade sente a necessidade de arriscar. Para o autor:

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional.⁴³

Os museus são ambientes de formação e seu uso proporciona reflexões sobre os saberes e estratégias que serão mobilizadas, rompendo com limitações conceituais e práticas da educação. São ambientes que proporcionam experiências e trocas diferentes das que acontecem em uma situação relacional em sala de aula.

Os professores de história participantes dessa pesquisa confrontaram suas memórias subjetivas com concepções de ensino e aprendizagem da história. Em uma situação de experiência sensível, os docentes narraram as estratégias que usam para ensinar e criaram significados para suas práticas. A entrevista por meio de questões geradoras foi formativa. Em diálogo com o pesquisador, os professores refletiram sobre os saberes que mobilizam para ensinar história e os usos pedagógicos que fazem da exposição do MAO.

⁴³ BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr., 2002, p. 24

**REPRESENTAÇÕES DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA DO ESPÍRITO SANTO (1964-1997)**

**REPRESENTATION OF THE BLACKS IN THE DIDATIC BOOKS OF
HISTORY IN THE ESPÍRITO SANTO (1964-1997)**

Leonardo Nascimento Bourguignon

Professor da rede estadual de ensino do estado do Goiás, Brasil
Mestre em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
e-mail: leo.alice.marina@gmail.com

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v5i9.10985>

Recebido em 11 de novembro de 2016

Aprovado em 24 de maio de 2017

RESUMO

Neste artigo analisaremos o papel do livro didático enquanto instrumento de propagação e consolidação de representações, mais especificamente das representações acerca do negro nos livros de história regional. Com esse propósito, após apresentarmos a permanência de uma tendência preconceituosa e estereotipada nos livros didáticos brasileiros nos séculos XIX e XX, optamos por verificar se essas mesmas tendências foram reiteradas nos livros escolares de história do Espírito Santo publicados no período de 1964 até 1997. Com o desenvolvimento da pesquisa, constatamos que, apesar da permanência de uma escrita eurocêntrica, os livros produzidos por autores capixabas apresentaram, em diversos momentos, o negro como agente ativo na história local, mesmo antes da existência de uma legislação que assim os exigisse, e a frente inclusive de uma tendência nacional.

Palavras-chave: negros; representações; livros didáticos; história regional; Espírito Santo.

ABSTRACT

In this article we will concentrate on Textbook as an instrument of spreading and consolidating representations, specifically the representations of black in regional history books. With this purpose, after presenting the permanence of a biased and stereotyped tendency in the Brazilian textbooks in the 19th and 20th centuries, we chose to verify if these same trends were reiterated in the Espírito Santo history textbooks published between 1964 and 1997. With the development of the research, we find that, despite the permanence of a Eurocentric writing, the books produced by Capixabas authors presented at various moments the Negro as an active agent in local history, even before the existence of legislation that required them, and even front of a national trend.

Keywords: black people; representations; textbooks; regional history; Espírito Santo

“amalgamação muito difícil será a liga de tanto metal heterogêneo, como brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios etc. em um corpo sólido político”.¹

¹ ANDRADA E SILVA, José Bonifácio de. *Projetos para o Brasil* (organização de Miriam Dolhnikoff). São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 170.

À constatação de José Bonifácio de Andrada e Silva, os fundadores da História do Brasil e de seu ensino, diante do compromisso de forjar uma identidade nacional, construíram no século XIX uma narrativa que privilegiava a ancestralidade portuguesa. Naquela concepção foram os lusos os responsáveis pela manutenção e integração entre as distintas, e distantes, províncias que formavam o imenso país. Conseguiram ainda, afastar os inimigos da unidade nacional que nas narrativas eram os outros povos europeus, os quilombolas ou os povos indígenas.

Por vezes, a postura diante das diversas etnias, homogeneizadas e pejorativamente denominadas índios e negros, alterou-se para a evocação de aspectos pitorescos e folclóricos de suas culturas objetivando promover uma identificação e valorização nacional.² Nesse sentido, apesar da intensa valorização dos imigrantes europeus na constituição do povo capixaba, foram a panela de barro e o congo, elementos das culturas indígena e negra, os objetos adotados como símbolos do estado do Espírito Santo.

Outra atitude foi a homenagem a índios e negros que de alguma forma contribuíram para o processo colonizador português, como podemos perceber no movimento indianista, no qual o índio tomado como modelo da nacionalidade era o que pertencera ao tronco tupi. Sujeitos como Filipe Camarão, eleito herói por Francisco Adolfo de Varnhagen devido a seus préstimos nos conflitos contra os holandeses e os povos indígenas locais que ficaram do lado desses e outros “invasores”.

Mesmo com o advento do século XX, a instalação de um novo regime político e a ascensão de autores como João Ribeiro e Capistrano de Abreu que inauguraram uma nova fase da historiografia nacional visibilizando novos atores sociais na construção do país, a representação de índios e negros na história escolar e acadêmica continuou inferiorizada, afinal as representações “são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam”.³ Desta forma, mesmo na história renovada de Capistrano de Abreu e João Ribeiro; que apontavam que “nas suas feições e fisionomia própria, o Brasil [...] deriva do colono, do jesuíta e do mameluco, da ação dos índios e dos escravos negros”;⁴ uma suposta hierarquia entre as raças, jamais foi negada.

Abordando a década de 1930, Schwartz concluiu que o predomínio do marxismo sobre o pensamento historiográfico brasileiro, que duraria até 1970, trouxe para o palco das

² WEHLING, Arno. *Estado, História, Memória: Varnhagen e a construção da identidade nacional*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

³ CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990, p. 17.

⁴ RIBEIRO, João. *História do Brasil*. Curso Superior. 9 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920, p. 17.

discussões nacionais problemas como classe e raça.⁵ Desta forma, trabalhos publicados na década de 1950 como *A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro*, de Guy Holanda (1957); *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários*, de Dante Moreira Leite (1950); *Valores e estereótipos em livros de leitura*, de Bazzanella (1957) e o texto de Guiomar Ferreira de Mattos, *O preconceito nos livros infantis* (1954) somados aos protestos das associações negras, denunciaram que os livros escolares apresentavam, de forma geral,

personagens negros em situação social inferior; superioridade da raça branca em beleza e inteligência; postura de desprezo e/ou piedade em relação ao negro [...] figura do negro estava associada a funções subalternas, escravidão [...] justificada como uma necessidade econômica.⁶

Na década de 1970, apesar das tentativas de cerceamento do regime militar, o movimento de revisionismo, que marcou boa parte da produção historiográfica acadêmica do período, alcançou a historiografia sobre o negro no Brasil, desdobrando-se posteriormente nos livros didáticos.⁷ Essa renovação historiográfica, segundo Schwartz provocada pelo advento em terras brasileiras da História Social e da História Econômica, aumentou a produção de estudos que enfatizavam a resistência e a rebeldia dos escravizados.⁸

No campo das pesquisas sobre livros didáticos, trabalhos como o de Circe Bittencourt demonstraram que até a década de 1980 houve poucos estudos sobre esses objetos.⁹ A renovação teórico-metodológica na produção historiográfica, o aumento dos cursos de pós-graduação em todo o país e a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) alteraram esse cenário, iniciando um movimento crescente na produção acadêmica acerca destes suportes pedagógicos. A partir de então, os livros escolares

⁵ SCHWARTZ, Stuart. A historiografia dos primeiros tempos do Brasil Moderno. Tendências e desafios das duas últimas décadas. *História: Questões e Debates*, n. 50, p. 175-216, 2009.

⁶ ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 01, p. 134, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100010>. Acesso em: 08/11/2013.

⁷ OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. A experiência do negro na historiografia didática brasileira (1840/2010). In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA: América Latina em perspectiva: culturas, memórias e saberes, IX, 2011, Florianópolis. *Anais Eletrônicos...* Florianópolis: s.e., 2011, p. 02. CD-ROM.

⁸ SCHWARTZ, 2009.

⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, p. 487-516, 2011.

passaram a ser apontados como fonte histórica privilegiada para recuperação de parte da cultura escolar, objeto mercadológico e/ou instrumento de propagação e consolidação de representações. No entanto, apesar dessa ampliação, o estudo de Fúlvia Rosemberg, Chirley Bazilli e Paulo Vinícius Baptista da Silva ao analisar 114 pesquisas sobre livros didáticos publicados no Brasil, entre 1981 e 1998 sobre livros, constatou que apenas 04 referiam-se exclusivamente a questão do racismo nos livros escolares.¹⁰

Também analisando pesquisas sobre racismo em livros didáticos Esmeralda Negrão identificou nos estudos produzidos até a década de 1980 uma prevalência em denunciar preconceitos, estereótipos e discriminações explícitos e implícitos, concluindo que:

embora uma nova concepção da relação adulto/criança, que se estabelece com a literatura, esteja surgindo, a imagem de criança compondo o público desta produção ainda apresenta o traço cor branca. [...] a discriminação racial não está presente somente no escamoteamento da história do povo negro, mas se faz presente na própria definição deste gênero de literatura, na medida em que o cotidiano e a experiência da criança negra estão aliados do ato de criação dos personagens e do enredo desta literatura.¹¹

Vinte e três anos após a publicação daquele artigo, Oliveira concluiria que, apesar dos avanços dos últimos tempos, a historiografia didática continua “equivocada e omissa em relação à experiência negra brasileira”.¹² E no caso da historiografia didática regional apresentada como um rincão marcado por permanências, tradições e heranças, veiculando uma narrativa factual, enfatizando nomes e personalidades e apresentando um passado idealizado repleto de passagens romantizadas?¹³ Que representações acerca dos negros localizaríamos nos livros escolares de história regional?

Objetivando contribuir para essa discussão optamos pelo estudo de um exemplo: a história escolar capixaba publicada entre os anos de 1964 a 1997. Recorte temporal escolhido em função de acreditarmos ser *Brasil: edição especial para o Espírito Santo* (1964)¹⁴ o primeiro livro didático lançado no Espírito Santo como parte de um modelo editorial que abordava na mesma obra a história regional e a história do Brasil, e que perdurou por mais

¹⁰ ROSEMBER, BAZILLI; SILVA, 2003.

¹¹ NEGRÃO, Esmeralda V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 60, 1988.

¹² OLIVEIRA, 2011, p. 06.

¹³ PESAVENTO, Sandra Jatahy. História Regional e Transformação Social. In: SILVA, Marcos Antônio da. *República em migalhas*. São Paulo: Marco Zero, 1990.

¹⁴ MORAES, João Barbosa de. *Brasil: edição especial para o Espírito Santo*. São Paulo: Editora Brasil, 1964.

de duas décadas no mercado editorial capixaba. O outro limite é 1997, ano de lançamento de *Nossa História, Nossa Gente*, de Lea Brígida Rocha Alvarenga Rosa, Luiz Guilherme Santos Neves e Renato José da Costa Pacheco, obra que consolidou importantes alterações na escrita didática capixaba acerca do negro iniciadas pelos autores capixabas ainda na década de 1970.

Além dessas obras, neste artigo analisaremos: *O Espírito Santo é Assim*,¹⁵ *Espírito Santo, esta é a sua terra no Brasil*,¹⁶ *Geografia e História do Espírito Santo – Área de Estudos Sociais*,¹⁷ e *Estado do Espírito Santo: estudos sociais*,¹⁸ *Gente, terra verde, céu azul – Estudos Sociais*,¹⁹ *Espírito Santo, Minha terra, minha gente*²⁰ e *Meu Estado - Espírito Santo*.²¹

MESMO CONTEXTO, DIFERENTES REPRESENTAÇÕES

Após localizar 10.887 fontes em 52 acervos, André Luiz Pirola, produziu o mais importante estudo sobre o livro didático de história no Espírito Santo publicado até o momento.²² Conforme aquele pesquisador, na década de 1970 a história escolar capixaba passou por uma série de transformações.²³ Além das mudanças de ordem material, como a passagem de um modelo de confecção artesanal para uma produção industrial, a narrativa escolar naquele período consolidou uma representação de um presente desenvolvimentista em contraste a um passado de atraso, simbolizado, entre outros, no mito da “barreira verde”. A hipótese professava que, diante da descoberta de ouro no interior da então Capitania do Espírito Santo no final do século XVII, a Coroa portuguesa, pretendendo conter o contrabando, criou uma nova capitania na região – a Capitania das Minas Gerais – e transformou o território capixaba, devido a sua localização geográfica, em uma barreira natural. Para isso, proibiu a abertura de estradas para o interior e construiu ou reaparelhou

¹⁵ MORAES, Neida Lúcia de. *O Espírito Santo é assim*. s.e.: Rio de Janeiro, 1971.

¹⁶ MORAES, Neida Lúcia de. *Espírito Santo, esta é a sua terra no Brasil*. Lisa: São Paulo, 1973.

¹⁷ KILL, Miguel Arcanjo. *Geografia e História do Espírito Santo*. Vitória: s/ ed., 1974.

¹⁸ KILL, Miguel Arcanjo. *Estado do Espírito Santo: estudos sociais*. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

¹⁹ MORAES, Lúcia Maria; AROEIRA, Maria Luíza C.; CALDEIRA, Maria José. *Gente, terra verde, céu azul*. Estudos Sociais – Espírito Santo. São Paulo: Ática, 1981.

²⁰ NEVES, Luiz Guilherme Santos; PACHECO, Renato José da Costa; ROSA, Lea Brígida Rocha Alvarenga. *Espírito Santo: minha terra, minha gente*. História regional para o 1º grau das escolas estaduais. Vitória: SEDU, 1986.

²¹ BECHEPECHE, Morgana; ORDOÑEZ, Marlene; SALES, Geraldo. *Coleção Meu Estado - Espírito Santo*. São Paulo: Scipione, 1997.

²² PIROLA, André Luiz B. *O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações*. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

²³ PIROLA, 2008, p. 202.

fortes no litoral. As medidas, ainda conforme aquela representação, lançaram a região no mais profundo isolamento e conseqüente pobreza. Apesar de estudos recentes apresentarem dados que desautorizam essa interpretação,²⁴ ela continua sendo reafirmada mesmo nos livros mais recentes.²⁵

A permanência desse e outros “temas, objetos, sujeitos e abordagens” nos manuais escolares, apesar da renovação da historiografia nas últimas décadas, pode ser compreendida pelo fato de que:

As diferentes gerações de intelectuais que escreveram a História do Espírito Santo, sendo aqui percebidas superpostas em uma mesma temporalidade, embora em diferentes tempos cronológicos, criavam para si identidades. Estas eram consolidadas através de uma escrita da História também com finalidade didática, e não se anulavam ao se sucederem, mas se adicionavam e se superpunham (...) [assim] as representações identitárias presentes nos atuais livros didáticos de História Regional do Espírito Santo, são também representações particulares do tempo histórico, sínteses de debates anteriores produzidas em um contexto específico, mas que são interpretações e ideias acerca de um Espírito Santo e dos espírito-santenses.²⁶

Entre esses intelectuais que escreveram a história do Espírito Santo na segunda metade do século XX encontramos Neida Lúcia de Moraes e sua obra *O Espírito Santo é Assim* (1971). Apesar de não tratar-se especificamente de um livro didático, nos apropriamos da assertiva de Pirola de que não é possível compreendermos o Espírito Santo representado no livro didático a partir da década de 1970, sem tomarmos conhecimento desta obra.²⁷ Nos últimos meses da gestão de Christiano Dias Lopes (1967-1971), o governo estadual, pretendendo consolidar no plano literário e histórico a representação desenvolvimentista forjada durante aquele governo, publicou oficialmente *O Espírito Santo é Assim*.²⁸ No que tange a questão do negro, ao apresentar a Insurreição de Queimado, evento apontado pela historiografia capixaba como a maior revolta escrava ocorrida no

²⁴ Entre esses estudos destacamos: BARROS, Nicélio; RIBEIRO, Luiz Cláudio; PROTTI, David. *A serventia da casa: a Alfândega do Porto de Vitória e os rumos do Espírito Santo*. Vitória: Sindiex, 2008; VITÓRIA SOBRINHO, Sueni. *A Economia do Estanco e o Mercado Interno na Capitania do Espírito Santo*. *Revista FACEVV*, Vila Velha, v. 6, p. 111-130, 2011.

²⁵ HEES, Regina; FRANCO, Sebastião Pimentel. *História do Espírito Santo*. São Paulo: Scipione, 2012, p. 57.

²⁶ LEITE, Juçara Luzia. *Práticas de leitura e escritas de si: livro didático regional e identidade geracional*. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRRN, 2007, p. 196.

²⁷ PIROLA, 2008, p. 130-131.

²⁸ PIROLA, 2008, p. 130-131

Espírito Santo, a autora utilizou o mesmo tom romântico que marcaria toda a obra, como podemos conferir no excerto a seguir:

Do ponto de vista militar, não foi mais que um motim realizado por algumas dezenas de escravos e esmagado, em dois dias, por um pelotão de soldados. Mas, do ponto de vista histórico, deve ser considerada mesmo uma insurreição pelo sentido de coragem na persecução do ideal de liberdade de uma raça à qual se negara tudo à qual se atribuía plena incapacidade para os sentimentos mais elevados. (...) O levante de Queimado é um documento de heroísmo e de altivez de uma raça caída na mais desgraçada condição e que, do fundo do abismo a que fora atirada gritava bem alto a nobreza que se lhe escondia na alma.²⁹

Em 1973, Neida Lúcia promove adaptações em *O Espírito Santo é Assim* (1971) transformando-o no livro didático, *Espírito Santo, esta é a sua terra no Brasil*³⁰. As semelhanças entre as duas obras levaram Pirola a concluir que “se trata de um texto único”,³¹ e é nesse sentido que a Insurreição de Queimado é retratada, da mesma forma que na obra anterior, como “heroica explosão da ânsia pela liberdade”.³²

Na narrativa de Neida Lúcia nos deparamos com “[...] um estado pintado com cores fortes, em alguns casos, romântico e quixotesco, que, não obstante aponta para um futuro desenvolvimentista”.³³ É esse estado em *Marcha para o desenvolvimento* que também localizamos nas obras *Geografia e História do Espírito Santo – Área de Estudos Sociais* (1974) e *Estado do Espírito Santo: estudos sociais* (1983), ambos de Miguel Arcanjo Kill, prolífico autor capixaba com livros didáticos de história regional publicados durante três décadas.

Em *Geografia e História do Espírito Santo*, Kill acrescentou à clássica ideia da barreira verde outros entraves à colonização/civilização do território capixaba, como os índios, as doenças e a natureza selvagem. E, diante daqueles desafios, apresentou os sujeitos históricos que “abrindo caminhos e clareiras nas matas, tornar-se-iam os maiores povoadores do interior do Estado”: os imigrantes europeus.³⁴ Nesta perspectiva, de um Espírito Santo, fruto dos esforços do imigrante europeu, o papel do negro estava claramente delineado e expresso no título da única seção em que o autor tratava especificamente dos africanos e seus descendentes: *A contribuição dos escravos*.³⁵ Em outro de

²⁹ MORAES, 1971, p. 40

³⁰ MORAES, 1973.

³¹ PIROLA, 2008, p. 154.

³² MORAES, 1973, p. 24.

³³ MORAES, 1973, p. 188.

³⁴ KILL, 1974, p. 57.

³⁵ KILL, 1974.

seus livros, *Estado do Espírito Santo* (1983), Miguel Kill renomeia a seção como *A boa ajuda dos escravos*.³⁶ O negro então era o auxiliar do projeto colonizador europeu, iniciado pelos portugueses nos séculos XVI, XVII e XVIII e efetivado pelos imigrantes que desembarcaram no Espírito Santo na segunda metade do século XIX.

Neste sentido, as duas obras de Kill, assim como a maior parte dos livros escolares de Estudos Sociais daquele período, ao abordarem a contribuição dos africanos na formação econômica, étnica e cultural do Espírito Santo, apresentam-na como complemento à empreitada europeia. Submissão reafirmada nas ilustrações em que aparecem negros, todas elas relacionadas à escravidão. No mesmo sentido, a abolição é retratada como ação exclusiva da Princesa Isabel,³⁷ e que envolveu “todos os intelectuais capixabas”.³⁸

Mas, enquanto narrativa histórica, portanto portadora de múltiplas temporalidades, inclusive as mais recentes, em *Geografia e História do Espírito Santo*, Kill, assim como Neida Lúcia de Moraes, relatava aos estudantes capixabas que: “Houve também no Espírito Santo, a exemplo de outros estados, muitas revoltas de escravos contra seus senhores. A mais famosa delas foi a ocorrida no município da Serra, sob a denominação de Insurreição de Queimado”.³⁹ Se a inserção de revoltas escravas representou um fato inusitado nos livros escolares publicados na década de 1970,⁴⁰ o mesmo não pode ser afirmado no campo acadêmico. Neste, uma intensa revisão historiográfica impulsionava um aumento nas pesquisas sobre o negro na história do Brasil, especialmente de estudos relacionados a revoltas e outras formas de resistência dos escravizados.⁴¹ No estado do Espírito Santo, a federalização da Universidade Estadual no início da década de 1960 possibilitou que parte da geração de intelectuais da década de 70 e 80 do século XX, uma vez especializada, superasse parte das “representações identitárias sobre as quais se fundaram as gerações anteriores”.⁴²

³⁶ KILL, 1983

³⁷ KILL, 1974.

³⁸ MORAES, 1971, p. 42.

³⁹ KILL, 1974, p. 65.

⁴⁰ CONCEIÇÃO, M. T. A escrita didática da história do negro no Brasil na segunda metade do século XX: Um olhar sobre a temática na década de 1970. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVI, 2011, São Paulo. *Anais do XXVI ...* São Paulo: ANPUH, 2011; ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003.

⁴¹ OLIVEIRA, 2011; SCHWARTZ, 2009.

⁴² LEITE, Juçara Luzia. Práticas de leitura e escritas de si: livro didático regional e identidade geracional. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRRN, 2007. p. 194.

Inseridos naquele contexto acadêmico, Miguel Kill e Neida Lúcia de Moraes introduziram em seus livros didáticos parte do que era discutido na academia e reivindicado pelo movimento negro que, como demonstra o trabalho de Petrônio Domingues, desde a década de 1930 sempre conseguiu uma importante capacidade de mobilização em território capixaba.⁴³ Ao abordar a revolta escrava ocorrida na localidade de São José do Queimado, em 1849, Kill, apesar de reproduzir conceitos pejorativos como a ênfase na breve duração e a “desorganização dos revoltosos”,⁴⁴ inseriu o tema reafirmando uma representação do negro enquanto sujeito ativo e contestador. Confirmando, pois, a inserção da Revolta de Queimado nos livros escolares de história do Espírito Santo fora obra de Neida Lúcia de Moraes e, a partir de então, reiterada pelas gerações de intelectuais que produziram e compartilharam uma escrita do Espírito Santo e dos espírito-santenses.

Situação distinta foi a que apreendemos nos livros escolares *Brasil: edição especial para o Espírito Santo* (1964) do professor autor João Barbosa de Moraes destinada para o 3º ano do antigo ensino primário; *Gente, terra verde, céu azul – Estudos Sociais* (1981)⁴⁵ de autoria de Maria de Moraes, Maria Luísa Aroeira e Maria José Caldeira e *Meu Estado: Estudos Sociais - Espírito Santo* (1997), de Morgana Bechepeche, Marlene Ordoñez e Geraldo Sales, obras que, apesar da distância temporal, suportam muitas características comuns. Partes de coleções nacionais,⁴⁶ nos três manuais as raras referências aos africanos e seus descendentes restringiram-se à três aspectos: escravidão, Abolição e contribuições culturais. No caso da escravidão, não encontramos nas três obras uma citação sequer sobre esse tema dentro da história do Espírito Santo, levando à falsa ideia de que a mesma não ocorreu nesse Estado. Ao tratarem da Abolição, Moraes, Aroeira e Caldeira a reduziram a uma ação exclusiva da Princesa Isabel⁴⁷ a quem João Barbosa de Moraes acrescentaria outras “pessoas bondosas [que] passaram a se interessar pelos sofrimentos dos escravos negros e desejavam acabar

⁴³ DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*. [online], Niterói, v. 12, n. 23, p. 104, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05/05/2015.

⁴⁴ KILL, 1974, p. 65; KILL, 1983, p. 44.

⁴⁵ Pirola estima que a primeira edição foi publicada em 1980, mas o único exemplar localizado em sua pesquisa foi a 3ª edição de 1981. PIROLA, 2008, p. 205.

⁴⁶ Denominamos nacionais as coleções publicadas por uma editora que em seus livros abordavam a história do Brasil e a do estado em que determinada obra fora publicada. É o caso da *Coleção Nosso Brasil*, lançada pela Bloch Editores em 1976 que era dirigida por Arnaldo Niskier e contava com autores em diferentes estados como Acre, Amazônia, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Espírito Santo, Paraná, entre outros. PIROLA, 2008.

⁴⁷ MORAES; AROEIRA; CALDEIRA, 1981.

com a escravidão”,⁴⁸ enquanto que Bechepeche, Ordoñez e Sales sequer mencionam o tema.⁴⁹

Outro ponto comum nas três obras é a inexistência de revoltas ou quaisquer outras formas de resistência escrava. Moraes é ainda mais enfático ao justificar a opção portuguesa pelo emprego da mão de obra africana em detrimento da indígena, devido a humildade e docilidade do africano.

Os portugueses, precisando de braços para a lavoura, quiseram aproveitar os indígenas. Estes porém, não se deixavam dominar facilmente. Eram rebeldes, *indolentes*, pouco produziam. Os portugueses, então, passaram a empregar os negros africanos. Eram mais fortes, resistentes [...] Além disso, *eram humildes, serviam sem protestar*.⁵⁰

Escrevendo sobre a história didatizada do período da ditadura militar, Telles identificou uma série de tentativas do regime da época em consolidar a representação de um país onde não havia racismo, com um passado harmonioso livre de revoltas ou outras formas de conflitos raciais.⁵¹ Este aspecto foi reiterado mesmo em manuais mais recentes como em *Meu Estado - Espírito Santo*, publicado em 1997, portanto em pleno regime democrático. Consolidando o discurso de que vivemos em uma democracia racial, as obras ressaltavam que “cada povo trouxe a sua contribuição para a formação de nossos costumes, nossa língua e nossa cultura”.⁵² No entanto, ao apresentar as contribuições de índios, brancos e negros para formação étnica e cultural do Brasil, aquelas mesmas autoras confirmam uma suposta superioridade branca quando, por exemplo, no capítulo 6 - *A formação do nosso povo* - após apresentarem a participação de índios, “brancos portugueses”, negros africanos e imigrantes⁵³ na constituição do povo capixaba, concluem a seção com uma atividade de fixação onde todas as questões reportam-se unicamente as contribuições dos imigrantes europeus.

De forma semelhante, Bechepeche, Ordoñez e Sales ao tratarem do folclore capixaba informam que a banda do congo é “formada por grupos de homens e mulheres que fazem um coro, cantando velhas e tradicionais toadas em que há referências à

⁴⁸ MORAES, 1964, p. 177.

⁴⁹ BECHEPECHE; ORDOÑEZ; SALES, 1997.

⁵⁰ MORAES, 1964, p. 176-177, grifo nosso.

⁵¹ TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2003.

⁵² MORAES; AROEIRA; CALDEIRA, 1981, p. 53.

⁵³ Notemos que as autoras distinguem as diferentes nacionalidades europeias, enquanto que homogeneíza os povos que habitavam o continente africano e americano.

escravidão, à Guerra do Paraguai, aos santos de devoção popular, às sereias do mar, ao amor e à morte”.⁵⁴

Não bastasse a referência esparsa a essa manifestação cultural enquanto herança negra, nas duas imagens (Ilustrações 1 e 2) que ilustram o congo, os sujeitos retratados não apresentam fenótipo negro.



Ilustração 1

Fonte: BECHEPECHE; ORDOÑEZ; SALES, 1997, p. 42.



Ilustração 2

Fonte: BECHEPECHE; ORDOÑEZ; SALES, 1997, p. 04.

A hegemonia branca, que instituiu a escravidão e seu término e que agradecera a negros e índios sua contribuição para construção econômica e cultural do Brasil, é manifesta ainda quando os autores traduzem povoamento como sinônimo de presença europeia, afirmando que “o povoamento do Espírito Santo foi muito lento nos três primeiros séculos de nossa história”.⁵⁵ Essa situação é reafirmada em todas as obras analisadas neste artigo, seja quando tratam da colonização do Espírito Santo - “como as terras do Estado começaram a ser exploradas e povoadas?”⁵⁶ - ou quando abordam o presente. É o que observamos no gráfico que ilustra o crescimento da população de Vitória, capital do Espírito Santo, impresso em *Meu Estado- Espírito Santo* (Ilustração 3). Na imagem, diversos sujeitos como idosos, crianças, operários e mulheres representam a população de Vitória totalmente branca e sem nenhum negro.

⁵⁴ BECHEPECHE; ORDOÑEZ; SALES, 1997, p. 42.

⁵⁵ BECHEPECHE; ORDOÑEZ; SALES, 1997, p. 26.

⁵⁶ MORAES; AROEIRA; CALDEIRA, 1981, p. 57.

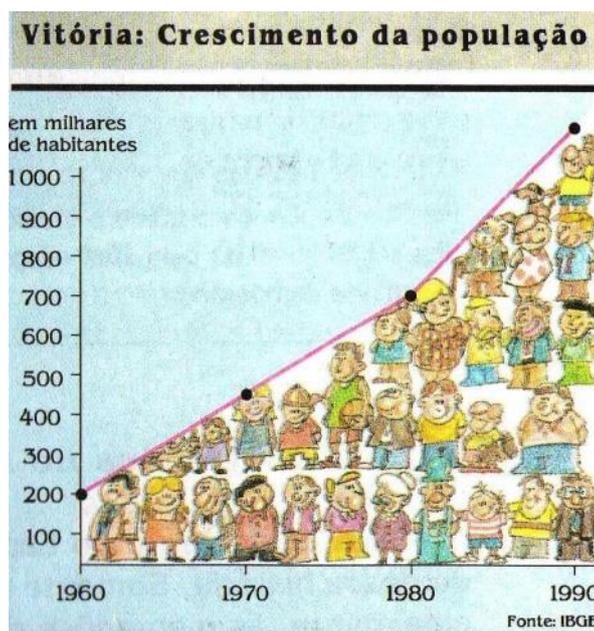


Ilustração 3

Fonte: BECHEPECHE; ORDOÑEZ; SALES, 1997, p.36.

Afinal, porque os livros, parte das coleções nacionais, produziram representações do negro distintas das encontradas nos livros produzidos no mesmo período por autores locais? Sugerimos que a resposta pode estar em um trecho de uma das obras didáticas de Luiz Guilherme Santos Neves, Léa Brígida Rocha de Alvarenga Rosa e Renato José Costa Pacheco, onde se apresentam aos seus leitores como “capixabas, ex-professores da Universidade Federal do Espírito Santo, membros do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo” (1997).⁵⁷ Essas características, compartilhadas e reconhecidas por seus pares e que legitimaram a escrita didática de Neves, Rosa, Pacheco, Kill e Neida Lúcia não são encontradas entre os autores de *Gente, terra verde, céu azul, Brasil: edição especial para o Espírito Santo* e *Meu Estado - Espírito Santo*. Entre aqueles autores, com exceção de Morgana Bechepeche,⁵⁸ nenhum deles é capixaba, tampouco produziram outras obras didáticas sobre o Espírito Santo, e além disso, não foram professores da UFES ou membros do IHGES. Portanto, ao não fazerem parte das gerações de intelectuais que escreveram a história capixaba, não compartilharam as mesmas representações que Léa Brígida Rosa, Luiz Guilherme Santos Neves ou Renato Pacheco, autores com os quais nos deteremos a seguir.

⁵⁷ NEVES, Luiz Guilherme Santos; ROSA, Léa Brígida Rocha de Alvarenga; PACHECO, Renato José Costa. *Espírito Santo: Nossa história, nossa gente*. Vitória: Grafer, 1997, p. 85.

⁵⁸ Observando outros livros da coleção, retratando a história e geografia de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, percebemos que a estratégia adotada pela editora foi incentivar os paulistas Marlene Ordoñez e Geraldo Sales a reunirem-se a um autor local para produzirem esta obra.

OUTRAS PERSPECTIVAS

Este livro não foi escrito para ser decorado pelos alunos. Os autores – também professores – se sentirão melancolicamente decepcionados, se até simples frases desta obra forem decoradas por imposição dos docentes.

O objetivo do texto é de se prestar à utilização e leitura proveitosa, inteligente e crítica. Que se preste à discussão e à formulação de questões pelos alunos. Que leve os jovens a pensar, a concluir.⁵⁹

Este trecho da *Mensagem aos mestres* não foi a única das “perspectivas didáticas diversas”⁶⁰ encontradas na obra *Espírito Santo, Minha Terra, Minha Gente* (1986), primeiro livro didático de Léa Brígida Rosa, Luiz Guilherme Santos Neves e Renato Pacheco. Aqueles autores apoiados pela Secretaria Estadual de Educação adotaram uma escrita com forte caráter regionalista, o que para Pirola fazia parte de uma estratégia de rejeição às imposições do regime militar.⁶¹ Importante ressaltarmos que a construção deste livro deu-se no governo de Gerson Camata, um dos governadores eleitos em 1982 em um partido de oposição ao governo militar, o PMDB, e que, no momento da publicação havia se licenciado para concorrer a uma vaga de senador. Naquele contexto, superar e rejeitar tudo que lembrasse o modelo educacional anterior era uma tendência comum adotada nos discursos e atitudes de alguns grupos políticos, dos intelectuais, das associações de professores e dos movimentos populares naquele momento de luta pela redemocratização do país.

Foi nesse cenário que o movimento negro, após as tentativas do regime militar de sufocá-lo na década de 1960 e da reestruturação e consolidação ocorrida no final da década seguinte, baseado nas pesquisas que denunciavam o caráter preconceituoso inscrito nos livros didáticos, exigiu uma revisão historiográfica que inserisse os negros e suas vitórias em uma narrativa oficial que até então os havia folclorizado e/ou menosprezado. Assim, em 1982, o Movimento Negro Unificado, que havia sido oficialmente criado em 1978, reivindicou em seu Programa de Ação a “luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares”⁶². No ano seguinte o deputado federal Abdias Nascimento, um dos mais importantes nomes do movimento negro brasileiro, apresentou

⁵⁹ NEVES, ROSA, PACHECO, 1986, p. 53

⁶⁰ PIROLA, 2008, p. 215.

⁶¹ PIROLA, 2008, p. 215

⁶² DOMINGUES, 2007, p. 104.

o projeto de lei n. 1.332 que pretendia em seu artigo 8º: “Eliminar a utilização de cartilhas ou livros escolares que apresentem o negro de forma preconceituosa ou estereotipada”.⁶³

Em 1987 durante os trabalhos da Assembleia Constituinte as entidades negras enviaram aos deputados uma agenda de reivindicações exigindo, entre outros, a “Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na história do Brasil e à introdução de matérias como história da África e línguas africanas”.⁶⁴ Apesar da não aprovação do projeto e da não inclusão dessa proposta na Constituição de 1988, o movimento negro acumulou significativas vitórias no campo educacional a partir de então, como a aprovação de leis que readequavam os currículos escolares e inseriam a história da África e da cultura afro-brasileira em estados como a Bahia, 1989, e em cidades como Belo Horizonte, 1990, e Vitória, 1998.⁶⁵ No nível federal apesar de as Leis de diretrizes e Base 4.024/1961 e 5692/1971 já condenarem o preconceito de raça, a grande virada ocorreria somente em 1995 quando, pressionado pelo Movimento Negro e pela Universidade, o MEC instituiu a Avaliação pedagógica passando a excluir livros didáticos inscritos no PNLD que veiculassem preconceito de origem, raça, sexo, cor e idade.⁶⁶

Mesmo publicado em 1986, portanto, antes da aprovação de quaisquer das leis aqui mencionadas, *Espírito Santo, Minha Terra, Minha Gente* introduziu em seus textos e imagens uma representação do negro que a grande maioria dos livros didáticos do período ainda não havia incorporado. Se neste livro, e posteriormente em *Nossa História, Nossa Gente*,⁶⁷ dos mesmos autores, persistiu a ênfase ao trabalho escravo e aos castigos, esses temas agora estavam acompanhados das diversas formas de resistência protagonizadas pelos escravizados em território capixaba, indo desde as fugas, as revoltas, como a de Queimado, e a formação de quilombos (termo destacado em fonte de formato negrito na obra de 1986).

⁶³ NASCIMENTO, Abdias. *Projeto de Lei n. 1.332 de 1983*. Diário do Congresso Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 15 de junho de 1983, p. 5162-5165.

⁶⁴ HASENBALG, Carlos A. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil, *Dados - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 360, 1995, apud PAULA, Cláudia Regina ; LOPES, Carla (org.) . O protagonismo negro: o Movimento Negro na luta por uma educação antirracista, *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 22, p. 111, 2009.

⁶⁵ PAULA; LOPES, 2009.

⁶⁶ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD 2004*. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

⁶⁷ NEVES; ROSA; PACHECO, 1997.



Ilustração 4

Fonte: NEVES, ROSA; PACHECO, 1986, p. 13.

Mesmo quando reiteram aspectos das representações anteriormente consolidadas como a contribuição cultural, Neves, Rosa e Pacheco ressaltam o papel do negro, como verificamos nos textos e imagens que ilustram o folclore e as tradições capixabas (Ilustração 4). No caso específico do livro de 1986, todas as imagens retratam manifestações culturais negras.

Outra inovação dessa obra é o fato dos negros não estarem apenas relacionados a eventos do passado.

Os negros vêm tendo uma participação muito destacada na vida social, econômica e cultural do Brasil, tendo marcado, também, a formação da gente capixaba. Estes traços marcantes são notados, por exemplo, na musicalidade do povo, no artesanato e culinária, nas letras e nas artes, no campo da religiosidade, na existência de elevado número de descendentes e mestiços que formam a nossa população.⁶⁸

Em *Nossa História, Nossa Gente* (1997), Neves, Rosa e Pacheco consolidaram essa representação introduzida na obra anterior. Se os críticos apontariam que a obra remetia apenas ao excêntrico, o folclórico, os agora *afro-brasileiros*⁶⁹ destacam-se na música e nas festas, mas também:

Sua presença atuante pode ser registrada no magistério, no serviço público, civil e militar, nos esportes, nas profissões liberais, nas chefias

⁶⁸ NEVES, ROSA, PACHECO, 1986, p. 27.

⁶⁹ A utilização desse termo pela primeira vez em uma obra de história do Espírito Santo simboliza essa nova interpretação e a força do movimento negro

do Poder Executivo e Judiciário, na Assembleia legislativa e nas Câmaras Municipais.⁷⁰

Desta forma, as representações em que o negro auxiliava o projeto colonizador, o negro *coisificado*, passam a conviver com o *afro-brasileiro* apresentado enquanto protagonista. Nesse sentido, “a lei [Áurea] foi o resultado de uma conquista demorada em que os negros, com suas revoltas, suas fugas e quilombos, tiveram papel decisivo”.⁷¹ O africano, antes singular, é substituído pelo povo multiétnico (Ilustração 5), que nunca aceitou a escravidão.



Ilustração 5

Fonte: NEVES; ROSA; PACHECO, 1997, p. 35.

O fato é ainda mais emblemático se considerarmos que o livro *Espírito Santo, Minha Terra, Minha Gente* foi publicado em 1986, portanto, antes dos três episódios que Boulos Junior aponta como cruciais na luta do movimento negro: a Constituição de 1988, as comemorações do Centenário da Abolição em 1988, e a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância em 2001.⁷² Além disso, a narrativa inscrita em *Espírito Santo, Minha Terra, Minha Gente* destoa dos livros escolares analisados por pesquisas publicadas nos anos 1980 e 1990 que denunciaram “um quadro de depreciação sistemática de personagens negros, associada a uma valorização sistemática de personagens brancos”.⁷³ Esses dados nos permitem concluir que, apesar de perpetuar uma narrativa eurocêntrica a historiografia didática capixaba produzida por autores locais incorporou as reivindicações do movimento negro e a renovação historiográfica, no que tange a questão negra, de forma muito mais intensa, do que as obras de história do Brasil, ou mesmo as obras de história do Espírito Santo escrita por autores de outros estados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁷⁰ NEVES; ROSA; PACHECO, 1997, p. 37.

⁷¹ NEVES; ROSA; PACHECO, 1997, p. 36.

⁷² BOULOS JUNIOR, 2008.

⁷³ ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 136.

Produzimos esta pesquisa objetivando verificarmos os tipos de representações do negro foram construídas nos livros didáticos de história publicados no período da ditadura militar e nos primeiros, aproximadamente, quinze anos após a redemocratização do país. Em nossa hipótese inicial apostávamos na apuração de dois modelos distintos, determinados, sobretudo, por aqueles dois contextos políticos. No entanto, à medida que avançamos na análise das obras selecionadas, começamos a delinear outra divisão que não parecia tomar conhecimento do regime político que vigorava no momento em que foram publicadas. De um lado, estavam os livros didáticos escritos por autores capixabas, professores da UFES e membros do IHGES - Miguel Kill, Neida Lúcia de Moraes, Léa Brígida Rosa, Luiz Guilherme Santos Neves e Renato Pacheco -, do outro, os livros didáticos produzidos por autores de outros estados e parte de coleções nacionais.

Neida Lúcia de Moraes inaugurou em *O Espírito Santo é Assim* (1971) uma representação do Espírito Santo enquanto um Estado que, a despeito de um passado marcado pelo atraso e isolamento, caminhava a passos largos em direção ao desenvolvimento, representação que influenciou a produção didática capixaba nas próximas quatro décadas. Na questão específica dos africanos e seus descendentes, Moraes iniciou também uma escrita que acabaria ditando o modelo de narrativa sobre esses indivíduos. Em tom panfletário, a autora introduzia na história escolar capixaba a Insurreição de Queimado, apontada e reconhecida pela historiografia capixaba como a maior revolta negra da história do Espírito Santo. A partir de então, mesmo que não houvesse uma legislação que assim os exigisse, os autores locais foram recondicionando e superpondo representações do negro nos livros escolares capixabas que iam desde o clássico *auxiliar ao projeto colonizador português* até o inovador *rebelde*.

Na década de 1980, o livro *Espírito Santo, Minha terra, minha gente* (1986), de Rosa, Neves e Pacheco; mesmo mantendo uma perspectiva eurocêntrica; consolidou e aprofundou a representação construída por Neida Lúcia Moraes e Miguel Kill. Em *Espírito Santo, Minha terra, minha gente* os africanos e seus descendentes, além de contestadores, possuíam uma história anterior a chegada ao Brasil e posterior à abolição, inclusive no presente, fato inusitado nos livros publicados no mesmo período.⁷⁴

⁷⁴ NEVES; PACHECO; ROSA, 1986.

Por outro lado, os livros escritos por autores de outros estados, apresentavam uma narrativa distinta daquela apresentada pelos autores locais. Naquelas obras, inclusive em *Coleção Meu Estado - Espírito Santo*, publicada em 1997, o negro era retratado apenas em eventos restritos ao passado distante e exercendo papéis subalternos, enquanto que as revoltas ou qualquer outra forma de resistência negra, sequer eram abordadas.⁷⁵

Para Juçara Luzia Leite, as permanências marcam a historiografia do Espírito Santo escrita por diferentes gerações de intelectuais que inseriram novas interpretações sem negar as anteriores, havendo um condensamento e sobreposição de representações, sendo as permanências, e não as rupturas, que ditaram o tom dessa escrita.⁷⁶ No caso específico do negro, essa característica reiterou e perpetuou uma representação inovadora, especialmente se comparada com o que aconteceu, no mesmo período, a nível nacional.

⁷⁵ MORAES, 1964.

⁷⁶ LEITE, 2007.

**ENSINO DE HISTÓRIA, ESPAÇOS E CULTURA POLÍTICA
BANDEIRANTE: JOSÉ SCARAMELI E A ESCRITA DE LIVROS
ESCOLARES DE HISTÓRIA PARA CRIANÇAS¹**

**HISTORY OF TEACHING, CULTURE AND SPACES BANDEIRANTE
POLITICS: JOSÉ SCARAMELLI AND WRITING SCHOOL BOOKS OF
HISTORY FOR CHILDREN**

Magno Francisco de Jesus Santos

Professor de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense, Brasil
e-mail: magnohistoria@gmail.com

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v5i9.10986>

Recebido em 22 de novembro de 2016

Aprovado em 06 de março de 2017

RESUMO

Este artigo tem como escopo a discussão sobre a escrita da história para crianças no Brasil, a partir da experiência de Scarameli. Intelectual defensor dos ideais do movimento escolanovista, entre 1926 e 1934, Scarameli produziu um número significativo de livros escolares de História e de Moral e Cívica. Neste artigo, nos propomos a discutir como tais livros expressaram as estratégias de difusão de uma cultura política bandeirante e a construção de representações acerca dos estados brasileiros com um protagonismo paulista.

Palavras-chave: livros escolares; escrita da história; ensino de história, cultura política bandeirante.

ABSTRACT

This article is scope to discuss the writing of history to children in Brazil, from Scarameli experience. Intellectual proponent of the ideals of School movement, between 1926 and 1934, Scarameli produced a significant number of school history books and Moral and Civic. In this article, we propose to discuss how such books expressed the dissemination strategies of a pioneer political culture and the construction of representations about the Brazilian states of São Paulo with a role.

Keywords: school books; writing of history; teaching history, “bandeirante” political culture.

¹Esse artigo apresenta os resultados parciais do Projeto de Pesquisa “Lições de História Pátria: livros escolares e ensino de História para crianças na experiência de José Scarameli (1932)”, contemplado pelo Edital Nº 03/2016 de Apoio Financeiro a Novos Pesquisadores. A ideia de trabalhar com essa temática surgiu a partir das discussões na disciplina “História do Ensino de História”, na graduação em História da UFRN, em 2016/1. Agradeço aos discentes da turma pelas provocações e inspiração.

INTRODUÇÃO

As crianças não têm a noção do passado, nem a de países, viagens, descobrimentos, etc. Poder-se-ia dizer, em linguagem vulgar, que o ensino não encontra o ponto de apoio no espírito infantil. É uma velha lei pedagógica a que manda partir do conhecido para o desconhecido, mas em tais crianças, tudo é desconhecido.²

No prefácio do livro “Pequenas Lições Pátria para a Infância nas Escolas”, José Scarameli apresenta um dilema que perpassa pela questão do ensino da disciplina. Ele não somente problematiza sobre qual seria a idade ideal para introduzir o ensino de história na formação das crianças, como também aponta para outra questão de grande relevância: como ensinar história para crianças. Certamente, esse desafio proposto pelo intelectual paulista nos idos de 1926, expressa uma inquietação que atravessou o tempo, tornando-se ponto de confluência entre as diferentes reformas curriculares no país ao longo dos decênios subsequentes. Do mesmo modo, apontou para uma discussão relevante acerca do papel atribuído ao ensino de história no processo de construção e reconstrução de identidades, tendo como foco o ensino para crianças.

Esse processo ocorria em duas frentes. De um lado, a escrita da história procurava fortalecer a ideia de unidade nacional, com a construção dos mitos de origem, de um passado de união e luta em defesa de interesses comuns. Como os títulos de suas obras de teor histórico já elucidavam, Scarameli defendia a escrita de uma história pátria. O Brasil, na condição de nação, era o grande protagonista da narrativa infantil. Por outro lado, essa história pátria voltada para crianças partia de um lugar, enaltecia o passado nacional a partir de um palco específico, com sujeitos que deveriam ser tidos como heróis. Trata-se de uma leitura paulista acerca do passado brasileiro. O paulista emerge como o protagonista na história do Brasil, ora aventurando-se na conquista dos sertões, ora assumindo o controle da política.

Com isso, percebe-se uma construção do nacional entendido a partir de um horizonte paulista. A Federação é interpretada pelo viés de uma unidade específica, da experiência histórica das elites paulistas e de seus mitos fundadores. Desse modo, os livros escolares podem ser vislumbrados como um instrumento de construção e difusão de uma

² SACARAMELI, José. *Pequenas Lições de História Pátria para a infância das escolas*. 31 ed. São Paulo: Saraiva, 1951, p. 7.

cultura política específica, na qual intelectuais e políticos paulistas dos anos 20 e 30 tentavam construir uma leitura comum do passado e forjar um projeto comum de futuro, ou no qual São Paulo emergia como o lócus da vanguarda.

Os usos do conceito de cultura política têm contribuído para a renovação das pesquisas históricas, especialmente ao propiciar o retorno da história política em uma perspectiva mais complexa e plural. Como bem salienta Berstein, a cultura política implica “em uma leitura comum e normativa do passado histórico com conotação positiva ou negativa (...) e supre ao mesmo tempo uma leitura comum do passado e uma projeção no futuro vivida em conjunto”.³ De acordo com Ângela Gomes, uma cultura política também inclui na cultura histórica o balanço historiográfico e a trajetória de conceito, de tratamento da literatura, ou seja, “são representações construídas por grupos sociais de dimensões variadas sobre sua própria história”.⁴

Neste sentido, a historiografia escolar pode ser vista como um importante instrumento de difusão dessas leituras comuns do passado e projetos de futuro. Sem reforçar a antiga discussão acerca do papel dos livros escolares como “como instrumento da antieducação, da dominação ideológica ou do cancelamento da autonomia do professor”,⁵ a compreensão da historiografia escolar a partir da concepção de cultura política pode elucidar uma leitura na qual se torne possível entender questões que extrapolem o universo da escrita da história e dos embates educacionais.⁶

Essa concepção reforça a relevância de compreender os livros escolares como fonte histórica. São registros de uma época, referendados por diferentes sujeitos imersos na questão do ensino, como educadores, historiadores, editores e políticos. Esses agentes ocultos no processo de construção e difusão de culturas políticas, são de fundamental importância para a constituição dos saberes escolares e a definição dos parâmetros de escrita. Os livros concatenam os interesses imersos de uma política pública da educação e delineiam uma cultura política.

³ BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma História Cultural*. Lisboa: Estampa, 1998, p. 351.

⁴ GOMES, Ângela de Castro. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca; GOMES, Ângela de Castro. *Culturas Políticas e leituras do passado: historiografia e ensino de História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 50.

⁵ MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como indício da cultura escolar. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, 2016, p. 121.

⁶ RÉMOND, René. *Por uma história política*. 2 ed. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p. 13.

Diante disso, esse artigo tem como escopo compreender a escrita da história para crianças no período entre o final dos anos 20 e o início dos anos 30 do século XX, a partir da experiência de escrita de Scarameli. Trata-se de um período marcado por fortes transformações sociais, políticas e econômicas no Brasil, bem como delimita a emergência de um dos mais importantes movimentos intelectuais da educação brasileira, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.⁷ A discussão tem como lastro documental os livros escolares de história produzidos por Scarameli, “Pequenas Lições de história pátria para a infância nas escolas”⁸ e “Lições de história do Brasil para o primeiro ano do curso primário”.⁹ São as duas principais obras de teor histórico produzidas pelo autor, voltadas para os primeiros contatos da criança com os conteúdos históricos. Essas fontes foram cotejadas pelas ideias apresentadas em outras obras do autor, como “Pequena Seleta de leitura moraes e cívicas”¹⁰ e “Escola Nova Brasileira”.¹¹ Certamente, o conjunto bibliográfico do autor elucida acerca do pensar a construção da narrativa em articulação com as novas ideias pedagógicas.

Por meio dessas obras se torna possível problematizar as estratégias de escrita da história para crianças no Brasil ao longo da primeira metade do século XX, além de reforçar a necessidade de entendimento dos livros escolares como instrumento na difusão de culturas políticas e alicerce para a edificação de culturas escolares. Nos livros escolares de história são perceptíveis os sinais da confluência entre uma renovação da pesquisa histórica e a influência dos embates pedagógicos. Neste sentido, a história ensinada tornou-se uma zona propulsora de novos olhares investigativos, margeados pelas inquietações oriundas tanto do campo pedagógico como do histórico. Por esse motivo, os mesmos apresentam um papel relevante para as discussões acerca da história do ensino de história no Brasil.¹² Por esse âmbito, os

⁷ José Scarameli foi um precursor e mostrou-se um entusiasta das novas ideias difundidas pelos intelectuais vinculados ao movimento escolanovista. Um indício consistente acerca desta aceção é a publicação da série de livros *Escola Nova Brasileira*, na qual discutiu questões como o esboço do sistema (Volume 1), as lições ativas (2), a transição entre a escola tradicional e a nova (3), a didática (4) e os testes (5). Cf. SILVA, Débora Alfaro São Martinho da. *José Scarameli: um bandeirante do ensino paulista na implementação e divulgação de uma didática e metodologia da educação nova para a infância brasileira*. São Carlos-SP, 226f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCar, 2013, p. 162.

⁸ SCARAMELI, 1951 [1926].

⁹ SCARAMELI, José. *Lições de história do Brasil para o primeiro ano do curso primário*. 5 ed. São Paulo: Brasileira, 1934.

¹⁰ SCARAMELI, José. *Pequena Seleta de leitura Moraes e Cívicas*. São Paulo: Zenith, 1926.

¹¹ SCARAMELI, José. *Escola Nova Brasileira: testes*. São Paulo: Zenith, 1931.

¹² MUNAKATA, 2016, p. 124.

livros escolares mesmo que por si só não possibilitem a compreensão das práticas de ensino, podem contribuir para uma leitura sobre os diferentes projetos atinentes à educação.¹³

As pesquisas acerca do ensino de história no Brasil emergiram no contexto do processo de redemocratização, nos idos da década de 80 do século XX. Para Circe Bittencourt, a emergência do campo de pesquisa atinente ao ensino não se constituiu um fenômeno exclusivo do Brasil, pois “ocorria em outros países indicando um momento de tensões e disputas em torno da História escolar”.¹⁴ A emergência das pesquisas no âmbito do ensino de história no Brasil resultou na constituição de uma área de estudos complexa, polissêmica, com uma ampla variedade de enfoques e permeada de lacunas. Para Itamar Freitas, “na verdade, não é tanto o pluralismo, mas o caráter fragmentário das iniciativas de investigação em termos espaciais, temporais e temáticos”.¹⁵

Diante disso, a proposta desse artigo elucida a compreensão da escrita da história em um período ainda pouco estudado, bem como tematiza sobre uma questão relevante de entender como o ensino de história para crianças foi pensado pelos intelectuais da primeira metade do século XX. Para isso, veremos como Scarameli esteve envolvido com as questões da educação brasileira e contribuiu para atender as demandas das políticas públicas de educação.

JOSÉ SCARAMELI E O ENSINO DE HISTÓRIA PÁTRIA

José Scarameli pode ser visto como um dos principais nomes da educação paulista na primeira metade do século XX.¹⁶ Sua trajetória é marcada pela formação na Escola

¹³ ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. *Saeculum: revista de História*, João Pessoa, n. 6/7, 2001, p. 106.

¹⁴ BITTENCOURT, Circe Fernandes. Abordagens históricas sobre a história escolar. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, 2011, p. 89.

¹⁵ FREITAS, Itamar. *História do Ensino de História no Brasil*. Vol. 2. São Cristóvão-SE: EDUFS, 2010, p. 8.

¹⁶ José Scarameli nasceu no ano de 1894, na cidade de Serra Negra, em São Paulo e faleceu em 1955. Era filho de Egdio Scarameli e Nelly Scarameli. Em sua trajetória, além das importantes obras publicadas em defesa da implantação das ideias escolanovista no Brasil, ele também participou de algumas “missões” de intelectuais paulistas na difusão das reformas educacionais no Brasil, com uma atuação em Pernambuco (1929-1931) e no interior paulista. Débora Silva entende esse movimento das missões de técnicos paulistas para outros estados (Paraná, Santa Catarina, Goiás, Pernambuco, Piauí e Sergipe) e países como bandeirismo. Neste artigo o termo bandeirante é utilizado em outra acepção, a da busca por um passado protagonizado pelos desbravadores paulistas, ou seja, seria uma cultura histórica bandeirante produzida por intelectuais e políticos paulistas dos anos 20 e 30. Cf. SILVA, Débora Alfaro São Martinho da. *José Scarameli: um bandeirante do ensino paulista na implementação e divulgação de uma didática e metodologia da educação nova para a infância brasileira*. São Carlos-SP, 226f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCar, 2013, p. 23.

Normal Secundária de São Paulo, entre 1914 e 1917, pela forte atuação na defesa da renovação do ensino¹⁷ e por uma vasta produção bibliográfica, voltada para a sistematização das ideias da escola nova e por livros escolares.

No tocante à produção de livros escolares é interessante perceber que os mesmos eram voltados para um público específico: as crianças. Scarameli tornou-se um exímio escritor de textos didáticos para o mundo infantil, para um público que ele mesmo reconhecia que “a tudo desconhecia”. Ressaltam-se entre essas obras, os textos com uma conotação voltada para a formação cidadã, com um teor histórico e cívico.

A história emergia com um desfile de heróis que deveriam ser vistos como exemplos dignos de serem seguidos. Talvez, por esse motivo, ele tenha intitulado seus dois principais livros de história de “Lições de história pátria”. A história era o instrumento de construção do patriotismo, de fortalecimento do civismo. Além disso, era também uma lição, uma preleção acerca de como o cidadão deveria comportar-se, realizar as suas escolhas. Neste sentido, é perceptível uma confluência de objetivos entre os livros de história e dos de moral e cívica. Em ambos os casos, destacava-se o propósito formador do patriotismo.

Possivelmente, a inspiração fundante desses elementos de uma história pátria tenha emergido em suas aulas na Escola Normal da Praça.¹⁸ No período de sua formação, a cadeira de história era ocupada pelo Professor Djalma Forja, enquanto as cadeiras de Pedagogia e Educação Cívica estavam com os professores Manuel Borges e Antônio Sampaio Dória.¹⁹ De acordo com Débora Silva, foi ainda na condição de aluno da Escola Normal que Scarameli iniciou suas atividades como escritor. Essa publicação, intitulada “A beira do túmulo”, teria sido apresentada na Revista “O Estímulo”, no dia 12 de setembro de 1914, ou seja, ainda no primeiro ano de estudos. Trata-se de um periódico escolar, voltado para a divulgação de textos dos alunos. O primeiro artigo produzido por Scarameli foi um necrológio em homenagem ao “lente da cadeira de História e ex-diretor da Escola Normal de São Paulo, José Estácio Corrêa de Sá e Benevides”.²⁰ Nesse texto o então normalista

¹⁷ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. Coleção “Escola Nova Brasileira” de José Scaramelli (1931): primeiras aproximações. *Histedbr Online*. Nº 33. Campinas-SP, 2009, p. 264-275.

¹⁸MONACHA, Carlos. *A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas-SP: Unicamp, 1999.

¹⁹SILVA, Débora Alfaro São Martinho da. *José Scarameli: um bandeirante do ensino paulista na implementação e divulgação de uma didática e metodologia da educação nova para a infância brasileira*. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013, p. 42.

²⁰SILVA, 2013, p. 58.

defende a sua concepção acerca do ensino de história, como “pedra angular do futuro de nossa Pátria”.²¹

Esse texto expressa uma preocupação atinente ao papel do docente no processo de formação da sociedade brasileira, como instrumento de transformação de “brutos em modelos de bondade”. A educação deveria exercer o protagonismo no processo de constituição de mundo civilizado, de uma população irradiadora de luz e livre dos vícios torpes. Outra questão relevante é a escolha do jovem aluno para produzir o texto em homenagem a um importante ator da Escola Normal, que já havia atuado inclusive como diretor da instituição. É importante lembrar que no início do século XX, a Escola Normal paulista era uma das principais instituições do estado, com a formação da elite intelectual paulista. Um indício disso é o fato de Scarameli ter sido companheiro de classe de Lourenço Filho, que posteriormente também se tornaria um dos principais expoentes da Escola Nova no Brasil e das reformas educacionais. Neste caso, a escolha de Scarameli para homenagear o ex-diretor elucida o seu destaque como aluno e intelectual promissor.

Esses valores patrióticos permearam a escrita de seus livros escolares. O livro “O Nosso Governo”, publicado nos idos de 1928, era tido como um “esplêndido compêndio de educação cívica destinado aos candidatos dos exames dos ginásios do Estado”.²² Era uma obra salutar para a formação de uma cultura cívica paulista, com a valorização dos governantes nacionais e estaduais. Além disso, o livro foi adotado pelo governo do Estado de São Paulo, para a leitura das turmas do 3º ano do ensino primário e, em 1934, a terceira tinha sido publicada com uma tiragem de 15 mil exemplares. A Editora Brasileira, nos idos de 1934, ao apresentar o autor, ressalta as virtudes patrióticas de sua escrita histórica:

Pequenas Lições de História Pátria para a Infância das escolas pelo prof. José Scarameli. Compiladas de acordo com o programa do segundo ano do curso primário das escolas paulistas. Este livro, escrito com meticoloso cuidado e sob a orientação pedagógica moderna, é única obra didática, destinada a infância, que expõe os fatos históricos relacionando-os e mostrando-lhes a sequência lógica, de sorte que a História Pátria constitui um todo e não, apenas, uma reunião de fragmentos, quase sempre inexpressivos e sem ligação uns com os outros. Fartamente ilustrado e de fácil compreensão, é um livro útil na escola, mas é, sobretudo, indispensável, nas casas de crianças brasileiras, cujos pais as queiram educar no amor da Pátria e nos sentimentos de brasilidade. Livro aprovado

²¹ SILVA, 2013, p. 58.

²² SCARAMELI, José. *O Nosso Governo*. São Paulo: Zenith, 1928.

e adotado, pela Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, para a leitura suplementar do 2º ano.²³

O anúncio das obras de Scarameli pelos editores elucidam questões relevantes, pois a estratégia de venda é permeada pela vinculação da obra aos anseios sociais acerca de um livro escolar de história. Afinal, o que se poderia esperar de um manual didático de história voltado para a formação de crianças? Quais eram as virtudes que poderiam destacar a obra de Scarameli entre os demais autores? Essas questões foram apresentadas e enaltecidas pelos editores. O livro de “Lições de História Pátria” aparece como uma obra inovadora, que corroborava com o propósito de formação de uma sociedade imbuída do sentimento de amor a Pátria. Vejamos as qualificações da obra.

O primeiro ponto ressaltado é o legal. Na capa e em vários momentos da apresentação e dos anúncios, os livros produzidos por Scarameli são apontados como obras que estavam de acordo com o programa de ensino das escolas primárias do estado de São Paulo. Neste caso, Scarameli mostrou-se está atento às normativas do campo pedagógico e às diretrizes das políticas públicas da Educação. Prova disso é a aprovação de seus livros para serem adotados pelo estado para a instrução da infância, como leitura básica ou suplementar.

O segundo ponto a ser ressaltado é o caráter pedagógico. Isso se deu em dois âmbitos. O primeiro, por meio da valorização da chamada pedagogia moderna. O livro enquadra-se nos valores defendidos pelo próprio autor acerca da introdução das ideias da Escola Nova no Brasil. Tratava-se de um livro escrito “com meticuloso cuidado e sob a orientação pedagógica moderna”. A outra questão refere-se a uma especificidade. Suas histórias foram escritas nomeadamente para crianças, pensadas como uma estratégia de inserção do mundo infantil no universo da leitura. A narrativa histórica está atrelada a uma pretensão de letramento, de alfabetização. Os elementos diferenciadores de uma obra de história para crianças eram enunciadas por meio de qualificações como “de fácil compreensão” e “fartamente ilustrado”.

No prefácio de “Lições de História Pátria para o primeiro ano do ensino primário”, Scarameli explicita as peculiaridades de um livro para crianças, no qual busca explorar a curiosidade, a capacidade sensorial e a imaginação. No seu entender:

Um livrinho de história do Brasil para o primeiro ano? – Não.

²³ EDITORA BRASILEIRA. Edições escolares. In: SCARAMELI, 1934.

A criança, que acaba de aprender a ler, gosta de folhear os livros que estão ao seu alcance para encontrar trechos fáceis de ser lidos.
E eu creio que ela aqui encontrará alguns pedacinhos não difíceis de decifrar.
Se gostará, não sei. Quem poderá penetrar a alminha infantil?!
O Autor.²⁴

O prefácio reforça os elementos apresentados pelos editores acerca dos elementos que deveriam nortear os livros escolares de história para o ensino primário, com ênfase para o uso de trechos que pudessem ser codificados facilmente. Outra característica importante e de grande relevância era a concepção acerca do encadeamento da narrativa histórica. Scarameli mostra-se preocupado com a possibilidade de se construir um discurso histórico fragmentado, frágil e, por conseguinte, desprovido de sentido histórico. O seu livro é apontado como inovador, o “único destinado a infância, que expõe os fatos históricos relacionando-os e mostrando-lhes a sequência lógica”. Ele busca conectar os fatos, criar uma ligação entre os diferentes episódios, atribuir um sentido à história. Neste caso, “de sorte que a História Pátria constitui um todo”. Com isso, a pátria é apresentada como um elemento natural, inquestionável, visível por meio da história e do mapa do Brasil, como pode ser observado nas Figuras I e II.²⁵

²⁴ SCARAMELI, 1934, p. 1.

²⁵ Figuras I e II: Mapa do Brasil e texto explicativo sobre o Brasil. Cf. SCARAMELI, 1934, p. 10-11.

O BRASIL



Mapa do Brasil

Aquí está o mapa do Brasil.
 Que bonito mapa!
 Cada pontinho preto é uma cidade.
 A cidade é um município.
 Muitos municípios reunidos formam um Estado.
 Os Estados reunidos formam o Brasil.
 O Brasil está na América do Sul.

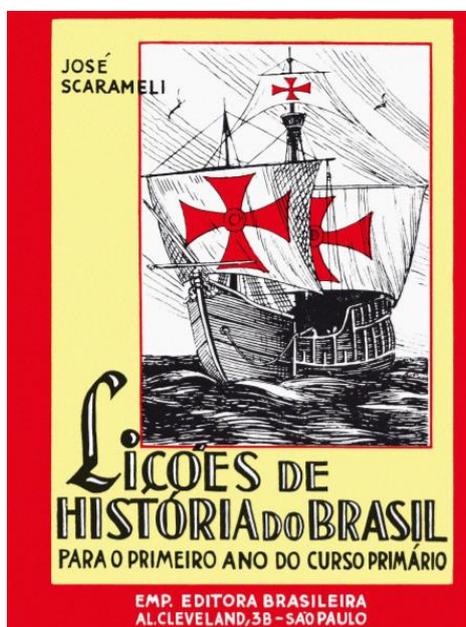
A apresentação do Brasil ocorre em página dupla, na qual primeiramente expressa a imagem do mapa e na página seguinte descreve o que seria o país. Essa tática revela uma tentativa de construir uma visibilidade para o Brasil. O país é revelado pelo seu mapa, sem conexão com as sucessivas transformações históricas. O mapa aparece como um mito, um elemento a-histórico, naturalizado. O país é identificado geograficamente e não construído. Além disso, o autor busca transformar uma visibilidade em uma dizibilidade.

Parte do mapa para explicitar o que era o Brasil. É importante salientar que essa estratégia é repetida ao longo de todo o livro, no qual os atores históricos são apresentados inicialmente por meio de um registro fotográfico e posteriormente com a descrição dos seus feitos. Partindo dessa acepção, é plausível afirmar que o mapa exerce o papel fotográfico. Por esse motivo ele afirma categoricamente “que bonito mapa!” neste sentido, o patriotismo partiria do despertar do sentimento de identificação do mapa e de sua beleza.

Outra questão relevante é atinente à valorização de uma perspectiva federalista. Scarameli mostra o Brasil como um todo, o resultante de uma soma das partes (os estados), que por sua vez era também resultado da soma dos municípios. Por esse ângulo, a propositura descritiva do autor coaduna com a pedagogia moderna, na qual deveria partir do

conhecido para o desconhecido, da parte para o todo. O Brasil seria então o resultado de um esforço federalista.

Contudo, neste processo somatório de integração, o livro expressa um elemento inquietante. José Scarameli afirma que o Brasil *está* na América do Sul, mas não afirma o que seria a mesma e nem elucida que o Brasil *é* da América do Sul. O elemento sul-americano aparece como uma questão transitória, pois até mesmo o mapa não revela a presença dos vizinhos, apresentados de modo amorfo. Neste sentido, o passado da pátria é costurado ao mundo europeu, mais precisamente a Portugal. A capa do livro já elucida essa ideia de história pátria como uma narrativa das aventuras portuguesas no mundo americano. O Brasil é tido como a continuação da história de Portugal. Observe a Figura III.²⁶



A caravela em preto e branco, com a cruz de malta em vermelho ressalta um protagonismo português na história do Brasil. Todavia, o fomento ao patriotismo é tecido por meio de uma narrativa que busca defender um caráter lógico, associando a pátria, os brasileiros e o sentimento de amor. As lições de amor à pátria são sintomáticas ao longo de todo o texto. Observe a descrição:

O Brasil é a nossa Pátria
Quem nasce no Brasil é brasileiro.

²⁶ Figura III: Capa do Livro de José Scarameli da edição de 1934, pela Editora Brasileira. Cf. SCARAMELI, 1934.

Todos os meninos da escola nasceram no Brasil.
 São todos brasileiros.
 Eu nasci no Brasil.
 Eu sou brasileiro.
 O Brasil é a nossa terra.
 O Brasil é a nossa pátria.
 Os brasileiros são patriotas
 Todos os brasileiros amam o Brasil.
 Todos os brasileiros amam a pátria.
 Quem ama a pátria é patriota.
 Os brasileiros são patriotas.
 Eu amo o Brasil.
 Eu amo a minha pátria.
 Eu sou patriota.
 Viva a pátria!
 Viva o Brasil!²⁷

Destaca-se no texto o uso do pronome “nosso”, como instrumento de coligir um sentimento de pertença. Trata-se de nossa terra, nossa pátria, minha pátria. O coletivo que integra o Brasil e o cultua. A pátria cultuada e amada, também apresentava um retrato, a bandeira nacional.

A Bandeira Brasileira
 Nós conhecemos a Bandeira Nacional.
 A bandeira é o retrato da pátria.
 Quando a bandeira passa, no meio dos soldados ou dos escoteiros, todos tiram o chapéu.
 As pessoas que estão sentadas levantam-se.
 Quando passamos em frente da bandeira também tiramos o chapéu.
 A Bandeira Brasileira representa o Brasil.
 A bandeira é o símbolo da pátria.²⁸

Essa mesma ideia de grupo está presente na apresentação sobre o hino. Se a bandeira era tida como o retrato do país, a configuração visível de mostrar a pátria, o hino emergia como o canto das belezas do Brasil, a forma perspicaz de constituir uma dizibilidade.

O Hino Nacional
 Aos sábados cantamos o Hino Nacional.
 Que lindo hino!
 Todos os alunos do grupo escolar se reúnem numa sala e cantam belos hinos.
 O que eu acho mais belo é o Hino Nacional.
 Você já sabe ler.

²⁷ SCARAMELI, 1934, p. 20-21.

²⁸ SCARAMELI, 1934, p. 53.

Leia o nosso lindo hino.²⁹

Na discussão sobre o hino o texto aparece em forma de diálogo, mas com uma orientação visível acerca das práticas do cotidiano escolar. O autor elucida sobre as práticas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, mesmo sabendo que nem todos os alunos do ensino primário estudavam nesse tipo de escola. Isso revela uma preocupação em revelar um modelo ideal de ensino, reformador, na escola tida como a vanguarda da educação brasileira. Outra questão importante é a informação de que todos os alunos já sabem ler, mostrando que ao final do primeiro ano do curso primário os alunos já deveriam saber ler e terem a habilidade de ler textos mais extensos como o do Hino Nacional.

A assertiva de carameli mostra-se totalmente voltada para a construção de um sentimento patriótico. Por ordem lógica, seria praticamente impossível um brasileiro não ser patriota, não amar o seu país ou não compartilhar esse sentimento de congraçamento sistêmico. Utilizando-se de frases breves e de um raciocínio lógico, o autor envereda por uma ordem na qual não há espaço para a dúvida, para o questionamento. Nascer no Brasil seria o invólucro do patriotismo. A história pátria da escola nova proposta por Scarameli seria, paradigmaticamente, a assertiva inquestionável, inviolável e natural.

OS DIFERENTES ESPAÇOS NO ENSINO DE HISTÓRIA PÁTRIA

Percebemos como a escrita da história para crianças de Scarameli buscava atender a um preceito voltado para a construção de um sentimento patriótico. Contudo, o êxito do ensino de história não dependeria exclusivamente de uma renovação na escrita e na apresentação dos conteúdos. O autor acreditava e defendia a ideia de que a renovação da educação brasileira deveria passar por uma ampla discussão acerca da didática, da prática docente do professorado nacional. Ao apresentar o volume sobre a didática de sua coletânea “Escola Nova Brasileira”, Scarameli defendeu de forma categórica:

Sou dos que pensam que um professorado, sem solida base didática, não poderá cumprir a missão que lhe incumbe com a proficiência necessária. A maioria dos fracassos do nosso ensino senão todos têm suas raízes no terreno mal acanhado pela didática.³⁰

²⁹ SCARAMELI, 1934, p. 46.

³⁰ SCARAMELI, José. *Escola Nova Brasileira: didática*. São Paulo: Zenith, 1931, p. 7.

A transição entre a escola tradicional e a escola nova deveria ter como fulcro a renovação didática, a preparação dos professores, como iniciativa para aniquilar o fracasso escolar. Esse discurso condiz com a trajetória do autor, marcada pelas excursões em Pernambuco, nas escolas do interior paulista e até mesmo na direção de inúmeros grupos escolares em seu estado natal.³¹ Contudo, essa postura didática, além de implicar na forma de apresentar os conteúdos, refere-se também na seleção dos mesmos. Isso se dar tanto no âmbito do ensino, como no processo de escrita da história. Margarida Oliveira alerta sobre a questão de que “a história escrita é um recorte desse passado, não por incompetência dos profissionais de História, mas porque este é objetivo da produção do conhecimento histórico: problematizar o passado”.³²

Esse recorte expressa interesses do tempo de escrita, do grupo ao qual o autor encontra-se vinculado, as demandas contemporâneas. Tudo isso explicita competências para orientar a vida prática ou competência narrativa da consciência histórica. De acordo com Jörn Rüsen, a consciência histórica “é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas”.³³

No caso da escrita de Scarameli, percebe-se a história como um instrumento de construção de uma consciência histórica da pátria, do lugar. O passado é utilizado para unir, revelar os vínculos, imprimir uma unidade nacional. Os tempos pretéritos são apresentados como lições para a formação de uma consciência cidadã e patriótica, na qual a Pátria se torna protagonista da história, assim como os homens da política são tidos como os heróis de um passado que necessitava ser recuperado. Além disso, a narrativa sobre o passado transmuta-se em instrumento para revelar diferentes ângulos e escalas do espaço brasileiro. Imagens do mapa do Brasil e de símbolos nacionais são utilizadas como instrumento para reforçar a construção de uma identidade nacional.

Entretanto, os símbolos nacionais não são apresentados como mais um elemento a ser memorizado, identificado. Eles são apresentados com uma atribuição de sentido, por

³¹ SILVA, Débora Alfaro São Martinho da. *José Scarameli: um bandeirante do ensino paulista na implementação e divulgação de uma didática e metodologia da educação nova para a infância brasileira*. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

³² OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. Introdução. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Org.). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 10.

³³ RUSEN, Jörn. *História viva: teoria da história III – formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UNB, 2010, p. 103-104.

meio da construção de uma consciência histórica acerca do Brasil. Um caso elucidativo é a discussão sobre o Distrito Federal, explicitada por meio da análise da bandeira nacional.

O Distrito Federal
Na bandeira do Brasil estão 21 estrelinhas.
Cada estrelinha representa um Estado.
Então o Brasil tem 21 Estados?
Não. O Brasil só tem 20 Estados.
E porque estão na bandeira 21 estrelinhas?
A última estrelinha representa o Distrito Federal.
Porque se chama Distrito Federal?
Porque é lá que está a capital do Brasil.³⁴

A relação entre o todo e as partes novamente é utilizada como recurso metodológico para explicar e construir sentido na aprendizagem. Mas esse sentido perpassa pela construção imagética dos diferentes espaços que constituem o território brasileiro. Scarameli valoriza o país na qualidade de nação, mas tenta aproximar o aluno do conteúdo a partir da inserção de uma realidade microscópica, com um recorte estadual. Neste caso, pode-se afirmar que a pátria é vista de um lugar, a partir da experiência histórica de uma unidade da federação, do leito paulista. A assertiva histórica é construída a partir da diferença do espaço, de lá e do aqui, pois “o Rio de Janeiro é a capital do Brasil porque é *lá* que está o governo do Brasil”.³⁵

O discurso histórico acerca dos espaços estaduais em Scarameli é permeado pela caracterização, pela apresentação de atributos que tornam visíveis o discurso da diferença. Salienta-se o fato do autor apresentar fotografias ao lado do texto, promovendo mais uma vez a conjunção de uma visibilidade com uma dizibilidade.³⁶ A cidade é apresentada como outra espacialidade, distante, como um elo de alteridade. Ao partir da realidade paulista, as demais unidades da federação são tidas como os outros. Observe as Figuras IV e V.³⁷

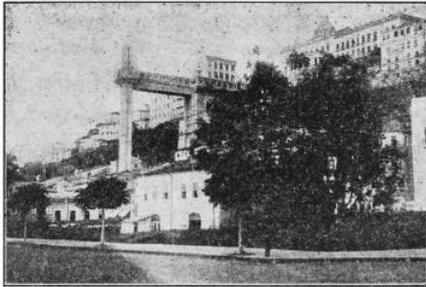
³⁴ SCARAMELI, 1934, p. 13.

³⁵ SCARAMELI, 1934, p. 15.

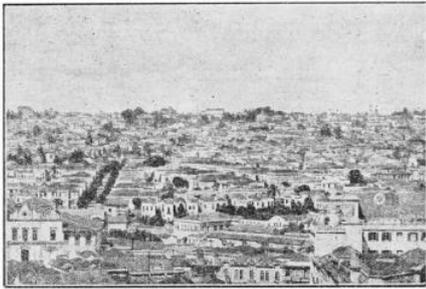
³⁶ ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A Invenção do Nordeste e outras artes*. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

³⁷ Figuras IV e V: textos e imagens sobre os outros estados brasileiros. Cf. SCARAMELI, 1934, p. 18-19.

— 18 —



S. Salvador (Baía) - Elevador



Porto Alegre (Rio Grande do Sul) - Vista parcial

— 19 —

OUTROS ESTADOS DO BRASIL

- Você sabe o nome de outros Estados do Brasil ?

- Sei, sim. Paraná, Mato-Grosso, Minas Gerais, Baía, Pernambuco, Rio Grande do Sul.

O pinho é madeira do Paraná.

O côco de fazer cocada vem da Baía.

- Ah! já sei! É o côco da Baía.

- Em Pernambuco fazem muito açúcar.

- Você gosta de carne sêca ?

- Eu gosto muito.

- A carne sêca vem do Rio Grande do Sul.

As outras espacialidades, na escrita da história de Scarameli, emergem a partir do uso de cartões postais e da descrição de seus produtos agrícolas. São apresentados como os fornecedores, curiosidades, com imagens que remetem para o passado. Algo totalmente oposto à descrição e às imagens apresentadas no capítulo sobre o estado de São Paulo, tido como a vanguarda, o epicentro da história do Brasil, como pode ser observado nas Figuras VI e VII.³⁸

³⁸ Figuras VI e VII: textos e imagens sobre o estado de São Paulo. Cf. SCARAMELI, 1934, p. 16-17.

— 16 —



Correio Geral de S. Paulo



Monumento da Independência - S. Paulo

— 17 —

O ESTADO DE S. PAULO

Nós estamos no Estado de São Paulo.

O Estado de São Paulo tem cidades bonitas.

- Você sabe o nome de algumas cidades do Estado de São Paulo ?

- Sei, sim. Santos, Campinas, Ribeirão Preto, São Carlos, Taubaté.

- Qual a cidade mais bonita do Estado de São Paulo ?

- É a cidade de São Paulo.

A cidade de São Paulo é a capital do nosso Estado.

Esse capítulo sobre São Paulo revela a confluência de elementos discutidos até então. É a assertiva que situa o aluno em um espaço específico, com “nós estamos no Estado de São Paulo”, revela a preponderância do mundo urbano, por meio da listagem das principais cidades e mais uma vez não abre espaço para a opinião do aluno, com o direcionamento de que a cidade mais bonita do estado é a capital. Na construção de uma visibilidade espacial, Scarameli não deixa brechas para questionamentos. Mas o espaço paulista apresentado imagetivamente revela outra nuance instigante. As imagens fotográficas expressam duas dimensões atribuídas ao estado paulista: o da vanguarda com a arquitetura moderna e o da centralidade paulista como palco da história do Brasil, por meio do monumento da independência. O livro escolar construía uma narrativa sobre o espaço e defendia uma cultura política paulista ou bandeirante.

UMA CULTURA POLÍTICA BANDEIRANTE

Se São Paulo era o lugar de escrita de Scarameli,³⁹ torna-se salutar entender a profusão de uma possível cultura política. O intelectual que se destacava pela defesa de uma

³⁹ CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

renovação do ensino, trazendo uma discussão acerca dos usos dos testes no processo de avaliação,⁴⁰ também estava imbuído de valores compartilhados pela elite intelectual paulista do limiar dos anos 20, de uma cultura política bandeirante. Certamente, essa cultura política apresentada de forma diluída ao longo de toda a escrita da história dos livros escolares de Scarameli, aparece com maior vigor na edição revisada de “Lições de História Pátria para o primeiro ano do curso primário” de 1934. Isso ocorre principalmente na discussão sobre os presidentes do Brasil, que de acordo com o autor “cada presidente deve governar quatro anos”.⁴¹

O referido livro apresenta uma lista de todos os presidentes do Brasil republicano e ainda elucida um capítulo exclusivo sobre D. Pedro II, tido como “brasileiro ilustre, que governou o Brasil quando o mesmo era monarquia”.⁴² Aliás, a obra apresenta uma aparente incongruência. No texto sobre Washington Luiz, Scarameli diz: “Ele é um grande brasileiro. Foi Presidente da República. Que é que faz o Presidente da República? É ele que governa o Brasil. O doutor Washington Luiz governará o Brasil quatro anos”.⁴³ O político que “foi” presidente é apresentado como o homem que “governará” o Brasil por quatro anos. Essa incoerência no uso dos tempos verbais não apareceu como erro, mas sim como denúncia da política nacional, uma resistência a situação vivenciada no início dos anos 30.

Essa afirmativa se torna plausível se considerarmos a forma pela qual o texto apresenta o governo de Getúlio Vargas, no qual elucida o rompimento da democracia e da sucessão presidencial. De acordo com Scarameli:

A Ditadura e a Constituinte

O doutor Washington Luiz deveria ter governado desde 15 de novembro de 1926 até 15 de novembro de 1930.

fora eleito para o substituir o doutor Júlio Prestes de Albuquerque, presidente do Estado de São Paulo.

Mas em outubro de 1930 houve uma revolução que não deixou o doutor Washington Luiz acabar o seu governo, nem, por conseguinte, o doutor Júlio Prestes tomar posse.

⁴⁰ MONARCHA, Carlos. O triunfo da razão psicotécnica: medida humana e equidade social. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Câmara (Orgs.). *Histórias e Memória da Educação no Brasil*. v. 3. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 136.

⁴¹ SCARAMELI, 1934, p. 25.

⁴² SCARAMELI, 1934, p. 37.

⁴³ SCARAMELI, 1934, p. 23.

Os revolucionários tiveram, como chefe do governo, o ditador doutor Getúlio Vargas.⁴⁴

Interessante a forma utilizada no texto para não atribuir legitimidade ao governo de Vargas, apresentado como “ditador” e “chefe” dos revolucionários, sem a atribuição do termo presidente. O livro escolar, adotado nas escolas paulistas, expressa um discurso que defende a resistência. O tempo presente é tido como momento de luta, de esperança de apoio oriundo de outros estados contra as mazelas da ditadura. São Paulo é transformado em um sujeito da história, um elemento que extrapola o sentido de uma unidade da Federação. É o ator que luta em defesa da pátria, contra a ditadura:

O nosso querido Estado de São Paulo esperou muito tempo pelas providências prometidas. (...)

São Paulo, porém, sendo um centro de grande atividade comercial, industrial e intelectual, achava que todos os negócios podiam ser resolvidos (...).

Diante disso, e confiando em que todos os estados o secundariam no seu grande ideal, o Estado de São Paulo levantou-se para obrigar a ditadura a convocar a Constituinte que devia elaborar a nova Constituição.

Com grande desapontamento só se viu apoiado pelo Estado de Mato Grosso.

Nem por isso desanimou, porém.

Todo o seu povo, nacionais e estrangeiros, numa solidariedade inesquecível, desdobrou-se numa grande atividade, dando ao Estado o aspecto de um verdadeiro país em guerra.

Mas as forças da ditadura eram muito superiores e S. Paulo teve que perder.⁴⁵

O estado paulista é personificado, transformado em herói da história, por meio da luta de resistência. O livro elucida o papel que deveria ser atribuído às demais unidades do país: secundário. São Paulo, por sua vez, seria o guia, o propositor do “grande ideal”. A ausência de apoio não é somente apresentada, mas lamentada e tida como uma das causas da derrota para a “ditadura”. Essa derrota, todavia, é louvada como um ato de glória dos paulistas, pois revelou o esforço de solidariedade entre os diferentes grupos que viviam no estado. Esse tema é apresentado em um texto muito mais denso e extenso, expressando também uma preocupação com o processo de inserção do aluno no mundo da leitura.

⁴⁴ SCARAMELI, 1934, p. 31.

⁴⁵ SCARAMELI, 1934, p. 34.

Mas a alfabetização do aluno não era exclusivamente por meio da leitura. Era também uma questão de formação cidadã, patriótica. O paulista era transformado no condutor da história do Brasil. Chama a atenção o registro na qual as ações de resistência dos paulistas teceram um aspecto de guerra. Algumas páginas posteriores, ao caracterizar o Brasil, também em perspectiva personalista, Scarameli atribui como elemento de distinção o fato de ser pacífico.

O Brasil é um país pacífico, quer ser amigo de todos e não quer lutar contra outros países.
Só onde há ordem pode haver progresso e o Brasil, para progredir, quer que todos os brasileiros sejam amigos da ordem.
É por isso que está escrito na bandeira “Ordem e Progresso”.⁴⁶

Diante disso, emerge a dúvida se na escrita de Scarameli o estado de São Paulo não seria parte do Brasil. Apesar das contradições entre o ser pacífico como essência do Brasil e a guerra em São Paulo, o autor evidencia que para existir progresso é necessário “ser amigo da ordem”. Neste caso, a ditadura poderia ser vista como uma ruptura dessa ordem, e a luta passa a ser legitimada como uma tentativa de reestabelecer o progresso no país. A guerra, neste caso, emerge como um instrumento da ordem, do mundo civilizado.

Isso não ocorre em relação às descrições sobre os indígenas, apresentados no livro como o elemento do passado brasileiro, o elo perdido. Na cultura política bandeirante, o indígena é tido como o passado superado e rural, o contraponto ao mundo urbano e civilizado. Na trama dos espelhos, os indígenas emergem como o reflexo oculto, esquecido.

Antes de D. Pedro II
Muitos anos antes de D. Pedro II ser imperador não havia cidades no Brasil.
Havia mato por toda a parte.
No mato se encontravam onças, jacarés, lagartos, raposas, macacos.
E não morava gente no mato?
Morava, sim. No mato viviam os indígenas.
Eles não se vestiam como nós, andavam quase nus.
Os indígenas eram também chamados aborígenes, selvagens ou bugres.
(...)
Os indígenas sabiam atirar muito bem as suas flexas.
Com suas flexas matavam pássaros voando.⁴⁷

⁴⁶ SCARAMELI, 1934, p. 55.

⁴⁷ SCARAMELI, 1934, p. 38-39.

O “bugre” aparece na narrativa histórica como o outro, o sujeito do passado. Todos os verbos elucidam os tempos idos. Além disso, os indígenas são designados como “eles” e não nós. Esse outro emerge em meio a natureza, como um universo selvagem, rural, cercado de mato. Em suma, o “bugre”, na cultura política bandeirante defendida por Scarameli, é o passado derrotado, selvagem, cercado pela natureza e que não a respeita. Pelo contrário, atrai-lhe “uma flexa para matar o pássaro que voa livremente”.

O indígena é o elemento da guerra, da crueldade, pois “os vencedores queimavam as casas dos vencidos. Quando os indígenas pegavam um inimigo, eles o matavam para comer”.⁴⁸ Neste patamar, eles estariam reverberando uma oposição a civilização dos anseios paulistas. Se o Brasil era um país pacífico, amigo de todos, os selvagens eram os atores que queimavam casas e matavam os inimigos para comê-los. O índio aparecia no ensino de história como um contraponto, a imagem inversa da civilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros escolares de história no ensino primário no período da primeira metade do século XX ainda é uma lacuna relevante no âmbito das discussões da história do ensino de história no Brasil. A experiência de escrita empreendida por Scarameli, entre os anos 20 e 30 do século XX, expressa alguns indícios relevantes para pensar o processo de construção e difusão de uma cultura política bandeirante, na qual intelectuais e políticos paulistas tentavam construir uma leitura comum de passado na qual São Paulo era vista como o palco central dos episódios da história pátria.

Os livros escolares de história produzidos por Scarameli revelam questões inquietantes acerca do método de escrita da história para crianças, da apropriação da pedagogia escolanovista e do papel da história como uma lição na orientação e formação do cidadão patriota. As lições mostravam um passado a ser cantado, dos heróis-políticos que foram tomados como exemplos, bem como revelava o passado superado, o contraponto do mundo civilizado, dos indígenas imersos nas matas não mais existentes. Por fim, os livros também elucidaram um projeto de futuro, com um guia que orientava as ações no presente, por meio da defesa da resistência a ditadura de Getúlio Vargas. Os cânones da educação implementados pelo governo paulista coadunavam com os interesses em defesa de uma

⁴⁸ SCARAMELI, 1934, p. 43.

cultura política bandeirante, na edificação de um monumento chamado “lições de história pátria”.

O QUE NARRAM LICENCIANDOS DE HISTÓRIA SOBRE O IMPACTO DA TECNOLOGIA EM SUA FORMAÇÃO INICIAL?

WHAT DO HISTORY STUDENTS HAVE TO SAY ABOUT THE IMPACT OF TECHNOLOGY ON THEIR EARLY STUDIES?

Marcella Albaine Farias da Costa

Doutoranda na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
e-mail: marcellaalbaine@gmail.com

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v5i9.10987>

Recebido em 10 de novembro de 2016

Aprovado em 21 de fevereiro de 2017

RESUMO

O presente texto procura entender de que forma professores de História em formação inicial – alunos das turmas de Didática Especial de História e Prática de Ensino de História desenvolvidas em 2014 na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – significam sua trajetória profissional no que tange à temática da tecnologia. A experiência aqui trazida foi pautada no olhar (auto) biográfico e utilizou-se da plataforma do Museu da Pessoa enquanto possibilidade metodológica. Foi possível perceber que o digital, na visão desses alunos, não é pensado para além de recurso auxiliar da aprendizagem, ou seja, não é questionado como algo que possa modificar a epistemologia do conhecimento histórico.

Palavras-chave: História; tecnologias digitais; formação de professores.

ABSTRACT

This paper aims to understand how history teachers in training – students of “Didática Especial de História” and “Prática de Ensino de História” classes developed in 2014 at “Faculdade de Educação (FE)” of “Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)” and “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica de Iniciação à Docência (PIBID) participants – signify their professional trajectory in terms of Technology theme. The experience brought here was based on the (self) biographical and used the Museum of the Person platform as a methodological possibility. It was possible to perceive that digital, in the view of these students, is not thought beyond auxiliary learning, that is, it is not questioned as something that can modify the epistemology of historical knowledge.

Key-words: History; digital technologies; teachers training.

INTRODUÇÃO

O presente texto, fruto de trabalho dissertativo, procura entender de que forma professores de História em formação inicial – alunos das turmas de Didática Especial de

História e Prática de Ensino de História desenvolvidas em 2014 na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹ – significam sua trajetória profissional no que tange à temática da tecnologia. Adotou-se como procedimento metodológico a utilização da plataforma digital do Museu da Pessoa², cuja intenção foi possibilitar a um universo de 8 licenciandos / bolsistas PIBID de História da UFRJ a narrativa das suas histórias de vida profissional a respeito do referido tema.

Diante da percepção da fraca presença dessa discussão, ao menos diretamente, no currículo acadêmico da formação em História da UFRJ, a partir da análise prévia dos programas dos professores das disciplinas de Didática Especial de História e Prática de Ensino de História da referida universidade, optou-se pela realização de uma oficina pedagógica, intitulada “*Narrativas de si no ambiente online: trajetória profissional do docente de História*”, como estratégia de produção de dados para a análise pretendida.

NARRATIVAS DE SI NO AMBIENTE *ONLINE*: QUAL O LUGAR ATRIBUÍDO À TECNOLOGIA NA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE HISTÓRIA?

A experiência aqui trazida, pautada no olhar (auto) biográfico, entendendo-o como uma aposta metodológica para pensar a interface docência/tecnologia, foi desenvolvida em formato de oficina por se compreender que estas podem se constituir enquanto espaços legítimos de formação e pesquisa. Cabe explicitar que os relatos dos licenciandos sobre o impacto da tecnologia em sua formação inicial serão problematizados, distanciando-os, porém, das perspectivas que tendem a considerá-los como fontes de “verdades”.

Ao procurar compreender suas escolhas, opiniões e ações sociopolíticas em meio aos complexos jogos da linguagem, problematizando alguns silenciamentos e entendendo que lembrar e esquecer são atos políticos, objetivou-se não fazer uma mera análise de conteúdo da escrita dos sujeitos escolhidos, mas mostrar a articulação narrativa tecida por eles. Para isso, operou-se com a categoria de narrativa e de identidade narrativa enquanto

¹ Programa voltado para o “aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 02/08/2016.

² Plataforma que permite ao usuário contar a sua história. Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/pt/home>>. Acesso em: 02/08/2016.

estrutura temporal que incorpora noções de instabilidade, fluidez e incompletude³, trazendo conclusões parciais e provisórias sobre o lugar atribuído à tecnologia na trajetória de formação desses docentes.

Em relação ao título da oficina, é importante dizer que, em primeiro lugar, a escolha do nome “narrativas de si” se deu em consonância com a abordagem (auto)biográfica⁴ e que, nesta ocasião, não será aprofundada. Em segundo lugar, o “ambiente *online*” – no caso, a plataforma digital do Museu da Pessoa, conforme dito – foi apenas o caminho, ou seja, a possibilidade metodológica que se optou por investir. Por fim, “trajetória profissional” foi o fio condutor da produção das narrativas de si, sendo a lógica norteadora da mobilização e da tessitura de articulações para falar de uma área de formação.

Sobre o público participante, optou-se por trabalhar com alunos da licenciatura em História da UFRJ que estivessem cursando as disciplinas de Didática Especial de História e Prática de Ensino de História. Esse público foi priorizado, recorrendo-se à citação de Monteiro, por estarem em um “momento estratégico” que “pode representar uma experiência fundamental na formação profissional dos professores”⁵. Tendo em vista, na maioria dos casos, ser o último ano de graduação e, portanto, por esses sujeitos já terem a vivência de quase todo curso, esse costuma ser um período de profunda reflexão profissional perante a próxima etapa depois de formado, com mais questionamentos e incertezas com relação ao futuro, na qual as escolhas e decisões profissionais são, muitas vezes, colocadas em dúvida. Em síntese: é um momento propício em que emergem concepções de formação.

Conversando com os cinco professores que ministravam as disciplinas de Didática Especial de História e Prática de Ensino de História na UFRJ, anotou-se que no ano de

³ COSTA, Warley da. *Currículo e produção da diferença: negro e não negro na sala de aula de História*. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

⁴ ARFUCH, Leonor. A vida como narração. In: ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, n. 19, jul. 2003, p. 283-302. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832003000100012>. Acesso em 03/08/2016; DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGI, Maria da Conceição. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012; PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011,.

⁵ MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 140.

2014 havia, em média, 125 licenciandos cursando tais disciplinas. Tomou-se ciência da inviabilidade de trabalhar com esse grande quantitativo de alunos e que seria preciso fazer um recorte, escolhendo-se, por isso, aqueles que fossem afetados por um segundo espaço de formação, o PIBID, considerado um espaço importante nos processos de fixação de sentidos ligados à docência.

Daqueles 125 alunos, percebeu-se que 8 se encontravam nessa interseção, nesse entre-lugar de formação, escolhendo-os assim como público privilegiado – dos 8 bolsistas, 5 participavam do PIBID na Faculdade de Educação (FE) e 3 no Instituto de História (IH) da referida Universidade. Na elaboração das perguntas que nortearam a oficina procurou-se trabalhar em uma lógica temporal que misturasse passado, presente e futuro nas suas trajetórias profissionais, não sendo necessário, pois, responder a todas. Como o objetivo era pensar a interface docência-tecnologia, das 20 questões⁶, em 4 foram trabalhadas aspectos mais gerais como, por exemplo: as motivações da escolha pela docência em História, os momentos marcantes da graduação que eles gostariam de guardar e esquecer e as expectativas e reivindicações desses alunos como professores de História em formação.

Em todas as outras 16, foram mobilizados subtemas ligados à tecnologia, instigantes para estimular a reflexão dos discentes sobre a sua formação. Entre tais subtemas foram privilegiadas: a ideia deles sobre aula “inovadora” e/ou “atraente”; a frequência com que utilizam dispositivos digitais e o que costumam acessar; a utilização de tais dispositivos nas dimensões de ensino, pesquisa e divulgação científica; as mudanças nas formas de acesso e usos do passado; as diretrizes proibitivas da tecnologia na sala de aula; as informações que circularam predominantemente via *web*; as mudanças na noção de tempo e espaço; as possibilidades de se estudar os diferentes contextos sócio-históricos a partir da internet; a discussão sobre arquivo, patrimônio e memória na interface com o debate digital, assim como a temática dos jogos virtuais e da metodologia de ensino das *webquests*; o diálogo da Universidade com a tecnologia; a utilização de recursos digitais por parte dos professores regentes durante a observação das aulas nos seus locais de estágio; o momento de início do seu contato com a tecnologia; as lembranças das suas aulas da educação básica no que tange ao uso da mesma; a opinião deles sobre o futuro da sua profissão em um “mundo tecnológico”; a incorporação das demandas tecnológicas no contexto das práticas escolares; as situações de plágio (cultura do “CTRL C + CTRL V”) e, finalmente, o uso das tecnologias digitais visando a participação dos alunos nas suas futuras

⁶ Algumas perguntas se subdividiram em mais de uma.

aulas de História já como professores formados. Evitaram-se perguntas de “sim” ou “não” para que os sujeitos escolhidos pudessem se sentir mais instigados.

Portanto, com a criação desse dispositivo de memória desejava-se que eles se narrassem, colocassem em ação as suas identidades narrativas docentes, contassem suas histórias do lugar de licenciandos tendo como foco o tema da tecnologia, e sabendo que aí estava em jogo a tensão memória / esquecimento. Como Guimarães coloca, “é preciso ter clareza que lembrança e esquecimento caminham juntos, como processos ativos e necessários à vida social, e que a escrita pode ser a forma mais rápida para o fácil esquecimento”⁷.

A PLATAFORMA DIGITAL DO MUSEU DA PESSOA

Segundo as informações que constam no *site* do referido Museu, este:

[...] é um museu virtual e colaborativo de histórias de vida fundado em São Paulo, em 1991. Desde sua origem tem como objetivo registrar, preservar e transformar em informação histórias de vida de toda e qualquer pessoa da sociedade. No Museu da Pessoa, além de visitante, toda pessoa pode também tornar-se parte do acervo ao registrar sua história de vida, assim como também ser um curador, na medida em que pode publicar suas próprias coleções de histórias, imagens e vídeos⁸.

Expõe-se que a sua missão é “ser um museu aberto e colaborativo que transforme as histórias de vida de toda e qualquer pessoa em fonte de conhecimento, compreensão e conexão entre pessoas e povos”. Além disso, coloca-se que “em 22 anos de história, o Museu da Pessoa inspirou a construção de três museus fora do Brasil (Portugal, Canadá e Estados Unidos) e liderou campanhas e internacionais para a valorização de histórias de vida”⁹.

Lucchesi comenta que essa plataforma:

[...] organiza-se, sobretudo, em torno da oralidade, reunindo testemunhos pessoais em formato audiovisual. Há testemunhos de personalidades conhecidas no Brasil (como Laerte Coutinho e Ziraldo), mas também de pessoas ‘anônimas’. O projeto tem patrocínio das iniciativas privada e pública. A fundação do museu esteve associada à experiência de sua idealizadora, a historiadora Karen Worcman, em

⁷ GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, M., SOIHET, R. e GONTIJO, R. (orgs.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 27-28.

⁸ Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/pt/entenda/o-museu>>. Acesso em: 03/08/2016.

⁹ Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/pt/entenda/o-museu>>. Acesso em: 03/08/2016.

projetos de memória e história oral no período de 1984 a 1990, quando ainda estava na graduação¹⁰.

Arruda & Arruda, que faz uma distinção entre os chamados *cibermuseus*, existentes exclusivamente no meio virtual, e os museus digitais, sendo estes uma versão do museu presencial, entende que:

O Museu da Pessoa [...] transporta o visitante tanto para o conhecimento e reconhecimento do passado, quanto o torna ativo no processo de construção do próprio passado, por meio das histórias de vida. O Museu da Pessoa, apesar de possuir um endereço físico, possui acervo construído e acessível basicamente pela *web* e incorpora características típicas da *web* que são, ao mesmo tempo, discutidas e analisadas no âmbito da historiografia e do ensino de história: a de que todos são partícipes da História e podem registrar fatos e acontecimentos pertinentes à sua vida, acessíveis a qualquer um que disponha de acesso à *web*¹¹.

Evidentemente, a plataforma não é neutra. Tampouco sua escolha para a execução da referida oficina se deu de forma aleatória e/ou ingênua. Ressalta-se na sua página que a narrativa de cada um é singular e que todos os que desejarem têm o direito de eternizar e integrar sua história à memória social. Essa proposição vai ao encontro do tópico levantado por Pimenta¹² a respeito do desafio entre a informação e a memória na sociedade digital – no caso, informações sobre a própria vida. Já para Kenski, “na atualidade, as novas tecnologias de comunicação não apenas alteram as formas de armazenamento e acesso das memórias humanas como, também, mudam o próprio sentido do que é memória”¹³. Os relatos são produtos de uma intenção, de qual memória se deseja perpetuar e, por isso, estão ligados a jogos de poder, consciente ou inconscientemente.

“O Museu da Pessoa desenvolveu, em mais de duas décadas de atividades, uma metodologia própria de trabalho. A chamada ‘tecnologia social da memória’ é entendida como um instrumento que pode ser usado em larga escala para captação de *storytelling*”¹⁴, uma técnica que pode ser utilizada tanto em comunidades, como com grupos, escolas e

¹⁰ LUCCHESI, Anita. Conversas na antessala da academia: o presente, a oralidade e a história pública digital. *História Oral*, v. 17, n. 1, jan./jun. 2014, p. 45.

¹¹ ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta; ARRUDA, Eucídio Pimenta. Museu virtual: construção e desconstrução de e das histórias. *Ensino Em Re-Vista*, n. 1, v. 20, p. 223, jan./jun. 2013.

¹² PIMENTA, Ricardo. O futuro do passado: desafios entre a informação e a memória na sociedade digital. In: ALBAGLI, Sarita. *Fronteiras da Ciência da Informação*. Brasília: IBICT, 2013.

¹³ KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, p. 59, mai./ago. 1998.

¹⁴ LUCCHESI, 2014, p. 47.

empresas, sendo aplicável sem distinção a toda e qualquer pessoa ou instituição. Em entrevista realizada com a criadora do Museu, ela diz que:

Essa tecnologia inclui três etapas essenciais que se complementam: construir, organizar e socializar histórias. Começa com cada pessoa contando sua própria história. Essa história se relaciona com outras do seu grupo e compõe uma história coletiva. E esta, por sua vez, faz parte de uma rede mais ampla de histórias dos indivíduos e grupos que compõem a sociedade atual. Durante a fase de construção da história, o grupo pode utilizar diversas ferramentas para produzir registros, como a entrevista individual (com roteiro e registro em vídeo ou áudio), seleção e coleta de objetos e fotografias (materiais significativos da trajetória da pessoa), linhas do tempo e roda de histórias¹⁵.

Para Lucchesi, ao lançar mão dessa metodologia utilizada em diferentes ambientes e aplicada a qualquer sujeito, o museu acaba por assumir um papel bastante significativo na montagem e curadoria de seu arquivo, afastando-se de uma perspectiva que permita maior espontaneidade ao usuário. Indicações do tipo *“Uma boa história é bem diferente de um bom relatório. História bem contada tem clima, tensão, ritmo, revelações. Tente não contar o fato de um jeito linear, previsível e sem emoção”* e *“Antes de contar a história, confirme se ela tem começo, meio e fim. Geralmente, o começo introduz o assunto; o meio desenvolve a história; e o final apresenta alguma conclusão”*, presentes no site do Museu¹⁶ marcam certo engessamento e caráter prescritivo da plataforma.

Acredita-se, porém, que existam formas de subversão a isso, cabendo ao usuário a escolha do caminho a ser trilhado na construção da sua narrativa e que, mesmo com os entraves apontados anteriormente, o mesmo pode estar a serviço de propostas pedagógicas e de pesquisas instigantes. A escolha pela sua utilização com os licenciandos não se deu para dizer que suas narrativas no ambiente *online* seriam “melhores” ou “piores”, mais complexas ou menos complexas, do que se feitas presencialmente, apesar de apostar que alguns elementos, potencialmente enriquecedores, como vídeos e imagens sobre docência, poderiam demarcar diferenças em relação às conversas presenciais¹⁷. Sua escolha, então, foi, antes de tudo, um caminho e uma possibilidade metodológica a se investir.

O QUE NARRAM OS LICENCIANDOS DE HISTÓRIA SOBRE O IMPACTO DA TECNOLOGIA EM SUA FORMAÇÃO INICIAL?

¹⁵ BANDEIRA, 2011 *apud* LUCCHESI, Anita. Conversas na antessala da academia: o presente, a oralidade e a história pública digital. *História Oral*, v. 17, n. 1, p. 47, jan./jun. 2014.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/pt/intro-conte-sua-historia>>. Acesso em: 03/08/2016.

¹⁷ Nenhum dos participantes da pesquisa propôs imagens ou vídeos relacionados à docência.

Mas: o que esses licenciandos-bolsistas falaram da tecnologia? O que lhes é comum? O que os diferenciam? Quais são os discursos que eles privilegiaram em suas narrativas (auto)biográficas? Que sentidos de tecnologia estiveram sendo investidos, que sentidos estiveram sendo reatualizados? Qual foi, afinal, o impacto da tecnologia nas suas trajetórias de formação?

Explora-se a significação da ação social desses sujeitos posicionados como professores em formação inicial, tentando compreender como articularam e operaram com a questão tecnológica, mostrando as suas articulações narrativas em torno das suas identidades do lugar da docência em formação:

É contando nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. Reconhecemo-nos nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção como a história verificável nos provém de uma identidade¹⁸.

Tecer a análise desse material construído por sujeitos que tiveram a especificidade de estarem em um contexto discursivo curricular híbrido de formação docente, quais sejam, o espaço da Prática de Ensino e do PIBID foi, pois, afirmar uma trama na qual as suas concepções interagem com outras formas de ver a temática docente articulada ao debate digital. Considera-se os pontos abordados por eles extremamente interessantes para se avançar nas discussões sobre a historiografia didática, o ensino de História e o debate sobre o currículo acadêmico de História. Assume-se, entretanto, a impossibilidade de explorar todos os pontos levantados, demarcando a análise a partir de recortes e seleções e nos limites do presente artigo.

Cabe dizer também que a plataforma digital escolhida oferecia a possibilidade dos participantes postarem imagens e vídeos, mas estas opções não foram utilizadas, restringindo-se à expressão escrita / textual. Como não havia mínimo nem máximo de caracteres, os relatos tiveram variação em tamanho. Na análise do material, procurou-se observar o título, a sinopse e as palavras-chave que os licenciandos atribuíram às suas

¹⁸ RICOEUR, 1997 *apud* COSTA, Warley da. *Currículo e produção da diferença: negro e não negro na sala de aula de História*. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012, p. 83.

narrativas¹⁹. Acredita-se que esses são espaços interessantes de serem observados porque são locais privilegiados de síntese, de seleção, de destaque, de fixação de sentido e de legitimação do que eles consideram mais relevante de ser dito.

Nos títulos, a palavra tecnologia apareceu em apenas um deles, qual seja, “*Só sei que nada sei... sobre tecnologia*”, sendo que seu autor diz que “*quando usei Platão em meu título foi justamente nesse sentido, que em relação à tecnologia não sei nada*” (Licenciando 8). Em relação às sinopses a palavra tecnologia não se fez presente em nenhum momento; já palavras-chave, os termos privilegiados foram: “Licenciatura em História”, “graduação em História”, “relatos pessoais”, “docência”; “trajetória profissional”, “Ensino de história”, “tecnologias em sala”, “trajetória no ensino”, “história”, “tecnologia”, “UFRJ”; “ensino superior”, “graduação”, “escola”, “transformação” – aparecendo, pois, duas vezes. Não há dúvida de que a reduzida expressividade e visibilidade do termo nesses espaços estratégicos de síntese seja bastante significativa, tornando-se ainda mais acentuada pelo fato de 16 das 20 questões elaboradas no dispositivo de memória remeterem à tecnologia.

Seguindo a sequência de análise a partir das perguntas norteadoras feitas com o intuito de servir como mecanismo disparador para a construção de seus relatos, a primeira coisa que chamou a atenção foi a opinião deles sobre o que seria uma aula “inovadora” e/ou “atraente”. Grande parte dos estudantes respondeu a esta questão associando-a à “realidade do aluno” sem necessariamente mobilizar nessa cadeia equivalencial algo relacionado ao uso de tecnologias. Exemplifica-se a seguir:

Um dos meios encontrados por mim para atrair o aluno são as brincadeiras e a *transposição do conteúdo para a realidade do aluno*, enquanto uma aula inovadora seria aquela que foge do padrão alunos observando/professor falando. Por exemplo, posso dar uma aula sobre Islã e trazer fatos do cotidiano para a aula, levantando conhecimentos prévios e usando matérias de jornal para atraí-los, e nisso fazer uma oficina pedagógica sobre o assunto, fazendo uma aula atrativa e inovadora (Licenciando 3, grifos meus).

A atração do aluno, nesse caso, é defendida por meio da execução de brincadeiras e do direcionamento do olhar para a realidade vivida pelo educando, enquanto que à inovação é atribuído um sentido de quebra à lógica estática de mera observação das aulas. O uso de fontes históricas como periódicos e a adoção da metodologia de oficinas pedagógicas também são vistos como mecanismos de atração e inovação por esse

¹⁹ A plataforma do Museu da Pessoa permite ao internauta inserir o título, a história, a sinopse e as *tags* (palavras-chave) de sua narrativa. No caso, dos 8 alunos participantes, todos escolheram um título, apenas 3 redigiram a sinopse e 5 incluíram palavras-chave.

licenciando. Essa concepção é repetida na fala de outro participante, para quem “uma *aula inovadora é aquela que consegue dialogar com a realidade do aluno e fazê-lo* sujeito do processo de ensino-aprendizagem”, podendo-se incluir aí o uso de recursos como o celular para fins didáticos, mas que, para ser atraente, “o aluno tem que se sentir tocado e participar do que está sendo ensinado” (Licenciando 6, grifos meus). Da mesma forma:

Como docente eu acredito que uma *aula inovadora é uma aula que contextualiza o aluno para a sua realidade cotidiana*. Quanto mais tornamos o currículo ativo e ao mesmo tempo flexível, no que tange aos conteúdos, a aula flui com mais naturalidade e maior interesse dos alunos (Licenciando 7, grifos meus).

A mobilização dessa questão de forma reiterada, fez lembrar da pesquisa desenvolvida por Velasco²⁰ sobre grupos de fluxos de discursos que se hibridizam na mobilização de sentidos de “realidade do aluno”. Na empiria aqui trazida, tal expressão apareceu por diversas vezes, mas, possivelmente por não ser o foco, não foi explicitado em maior profundidade o que os licenciandos entendem por “realidade do aluno”.

Para outro licenciando, uma aula inovadora é:

[...] *aquela que utiliza de diversos instrumentos didáticos para auxiliar os processos de ensino e aprendizagem*. Ainda, considero atraente, até revolucionária, uma aula que aponte as *diferentes perspectivas sobre o mesmo tema e/ou que desenvolva proveitosamente uma interdisciplinaridade entre a História e as outras disciplinas escolares*, rompendo assim com os perigos de uma ‘história única’ e com a distinção entre os campos de conhecimentos. Acredito, desse modo, que utilizar *diferentes ferramentas, desde o livro didático, passando pela utilização de vídeos, músicas, jogos, até o uso de sites, blogs, redes sociais na internet como forma de ilustrar e aproximar o conteúdo debatido em sala com a vida do educando* (Licenciando 4, grifos meus).

Neste caso, os sentidos atribuídos à inovação referem-se à utilização de instrumentos didáticos diversificados, enquanto que a atratividade liga-se ao trabalho do professor de História com diferentes perspectivas interpretativas sobre uma mesma temática, assim como à realização de atividades que, de alguma forma, busquem a interdisciplinaridade. A tecnologia – mediante a utilização de vídeos, sites, blogs e redes sociais na internet – aparece pontualmente e justamente como algo capaz de ilustrar e tecer a aproximação do conteúdo trabalhado em sala com a vida do educando, com a sua realidade.

²⁰ VELASCO, Diego Bruno. *Realidade do aluno, cidadão crítico, conhecimento escolar: que articulações possíveis no currículo de História?*. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em educação, Rio de Janeiro, 2013.

Em outro trecho da fala desse mesmo bolsista, ao comentar sobre a atuação dos professores regentes em seu local de estágio, pode-se observar novamente a atribuição de sentido de aula atraente, agora mais fortemente ligado ao uso de dispositivos tecnológicos:

Os professores regentes utilizam diversas tecnologias para facilitar suas aulas, como projetor, computador e outras coisas, para propiciar exibição de filmes, slides, documentos históricos e etc. *Tudo isso possibilita uma aula mais atraente* e traz o aluno para fazer parte como um agente ativo nas discussões em aula (Licenciando 4, grifos meus).

Enquanto alguns alunos mobilizam, mesmo que pontualmente, o debate tecnológico na atribuição de sentidos ligados à ideia de inovação e atratividade, há aqueles que declaram que “as inovações nas quais penso não passam tanto por inovações de recursos, como, por exemplo, o uso de novos aparelhos e a incorporação da internet no corpo da aula” (Licenciando 1), mostrando abertamente que os seus sentidos atribuídos à inovação não priorizam o uso da tecnologia.

Em relação à frequência de utilização dos dispositivos tecnológicos em seu cotidiano, sobre o que costumam acessar, um dos estudantes diz:

Eu utilizo cotidianamente recursos digitais. É bem verdade que minha internet não é a de melhor qualidade, mas pelo celular e de casa sempre estou utilizando redes sociais, acessando e-mails e buscando informação em sites de pesquisa que possam me ajudar em algo. Já houve casos de eu utilizar internet da faculdade por conta da minha estar ruim no momento. Na maioria das vezes, acesso de casa e do meu celular (Licenciando 6).

A utilização diária, inclusive no espaço da universidade, é corroborada nesta outra fala:

Eu costumo acessar a internet diariamente, pelo computador e pelo celular. Respondo e-mails, leio blogs e redes sociais, além de jornais digitais também. Geralmente faço essas consultas da minha casa, mas quando estou na faculdade também uso o laboratório de lá. Utilizo os recursos tecnológicos basicamente para qualquer atividade acadêmica, tanto como pesquisa e busca por fontes digitalizadas, como para divulgação e conhecimentos de Congressos e oficinas na área de educação (Licenciando 7).

Essas e outras narrativas deixam entrever, então, que redes sociais, *emails*, *sites* de pesquisa, acesso a jornais e revistas digitais, navegação em dicionários e enciclopédias *online*, leitura de *blogs*, etc. costumam ser as atividades mais privilegiadas pelos futuros professores. Um deles chega a exemplificar algumas tensões ligadas às facilidades advindas pelo uso da internet:

A própria compra de livros, para mim, é muito facilitada pela possibilidade de realizar a compra online, através de busca em sites e comparações de preço. O lado negativo, porém, é que você fica menos aberto a encontros, como os que podem acontecer quando se procura por um livro em uma livraria. Por vezes procuramos o livro X e achamos o Y, do qual nem sabíamos da existência. Isso é mais difícil de acontecer quando temos facilidade para encontrar exatamente o que procuramos (Licenciando 1).

“Penso que minha geração é a geração da transição tecnológica” (Licenciando 1), escreveu esse mesmo estudante. Com idades variando entre 21 e 27 anos, percebe-se em suas falas que esses sujeitos tiveram contato com a tecnologia em momentos variados de suas vidas. Esse mesmo licenciando, reflete, inclusive, sobre o impacto de tal contato na sua socialização: “Na adolescência (...) a computação e a internet começaram a se popularizar. No início da década de 2000 – nos meses finais de 2002, para ser mais exato –, passei a ter internet de banda larga em casa, e isso representou uma grande mudança na minha vida e socialização” (Licenciando 1).

Outro aluno diz que o seu contato com a tecnologia foi tardio, chegando a relacionar tal fato com a pergunta sobre a utilização dos dispositivos tecnológicos nas suas aulas de História na educação básica:

Tive meu primeiro computador com acesso à internet de má qualidade aos 15 anos. Hoje tenho 22 anos e ainda não possuo uma internet excelente e isso, em certos momentos, é uma problemática. Enquanto aluna, somente no ensino médio (2007-2009) pude ver a utilização de data-show para projetar filmes e vídeos e isso se deu com frequência na escola técnica que possuía mais recursos. Na minha escola do ensino fundamental, nos anos de 2003 a 2006, havia apenas duas salas com televisão de DVD. Nesse sentido, *posso descrever minhas aulas na educação básica no que tange aos recursos tecnológicos como regular, pois esta utilização de dava esporadicamente. Somente no F' pude ver uma maior utilização e é aqui que possuo uma boa lembrança.* Pude conhecer diversos filmes com temáticas diversas que a professora nos proporcionou (Licenciando 6, grifos meus).

A análise desses registros autoriza afirmar que todos os sujeitos são familiarizados com a tecnologia, fazem usos sociais dela, mas essa familiarização não se deu nos processos de escolarização. Tanto na citação acima quanto na que está adiante, a utilização da tecnologia nos espaços em que estudaram na educação básica foi rarefeita:

Eu lembro que a primeira vez que entrei em contato com um recurso tecnológico foi aos 8 anos na casa de uma grande amiga que tinha computador. Com ela aprendi a ter acesso a internet, ainda discada naquela época, e a jogar vários jogos para diversão. *As minhas aulas de História do ensino básico poucas vezes tiveram recursos tecnológicos como auxílio do professor.* Como estudei em colégios pequenos, na época o data show

ainda era algo muito mais caro que atualmente e nem todas as escolas do meu bairro tinham o aparelho (Licenciando 7, grifos meus).

Entretanto, apesar de a maioria declarar que usa os artefatos digitais frequentemente em seu cotidiano, a visão positiva sobre eles não é partilhada por todos, como pode ser visto no caso a seguir em que um dos estudantes deixa claro que a tecnologia é uma questão incontornável, mas que, para ele, pensá-la articulada à História mostra-se como um movimento incongruente:

Em relação à tecnologia não sei nada [...] não gosto dela, mas não dá pra viver sem ela. *História e tecnologia parecem palavras incongruentes e distantes* [...]. Não há como escapar da tecnologia. [...] Espero que com o início de minha carreira consiga trazer a tecnologia pra dentro da minha sala de aula, pois *a tecnologia faz parte da vida dos alunos e é um gancho importante para se falar de história* (Licenciando 8, grifos meus).

A leitura atenta desses relatos permite concluir posicionamentos divergentes, pautados em mecanismos discursivos distintos nas práticas articulatórias que estabelecem o uso e o não uso de dispositivos tecnológicos. Os trechos acima selecionados na fala do Licenciando 8 – quando ele assume a sua falta de conhecimento sobre o tema e que não gosta de tecnologia – são de suma importância, pois permite desfazer a ideia hegemônica de que uma pessoa, por ser jovem, necessariamente a adora, domina e a usa.

Atendo-se estritamente à questão etária – variante, no caso, entre 21 e 27 anos, como falei acima – poderia-se dizer que todos esses sujeitos são digitalmente alfabetizados. Todavia, grande parte do que foi exposto até o momento, sobretudo a partir do último trecho destacado, no qual se reconhece que a tecnologia é um importante gancho para se falar de História, manifestando-se um desejo que com o início da sua atuação como professor ele seja capaz de usá-la em sala de aula, dá insumos para afirmar que mesmo sendo “nativos digitais” esses sujeitos não necessariamente operam e pensam em termos de uma *ciberliteracidade*²¹.

Além de nem todos gostarem de tecnologia, falando diretamente sobre a sua formação, foi possível encontrar narrativas que negaram por completo a existência da discussão digital – ao menos, em relação aos temas de arquivo, patrimônio e memória – afirmando que ela nunca aconteceu no bacharelado, tampouco na licenciatura:

²¹ LIVINGSTONE, Sonia. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. *Matrizes*, São Paulo, ano 4, n. 2, jan./jun. 2011, p. 11-42. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/66/99>>. Acesso em: 02/08/2016.

Tomando como exemplo minha formação, *não tive nenhuma discussão acerca de arquivo, patrimônio e memória em diálogo com o debate digital*, nem na formação no bacharelado e nem na licenciatura. Desta forma posso sintetizar minha escrita dizendo que *o diálogo da Universidade com a temática tecnológica é insuficiente. Na minha experiência enquanto licencianda posso afirmar que a utilização de recursos digitais não é ampla* (Licenciando 6, grifos meus).

Entretanto, esse mesmo licenciando, em outro momento, traz à sua lembrança uma aula no Instituto de História em que teve que fazer um trabalho em grupo sobre ensino de História e novas tecnologias, a partir de exemplos de docentes do ensino básico que as utilizavam como forma de otimizar o ensino. A estudante chega a citar uma referência teórica para fazer a distinção entre informação e aquilo que se entende por formação, chamando a atenção para o papel do professor nesse processo:

[...] lembro-me de fazer uma disciplina com temática da Educação no próprio Instituto de História com uma professora da casa e ter desenvolvido um trabalho em grupo sobre uso de novas tecnologias da informação e ensino de História. Nós procuramos explorar o tema ressaltando exemplos de professores da Educação Básica que utilizam a internet para otimizar o ensino. Uma frase marcante que lembro até hoje foi a de Circe Bittencourt, autora lida para a execução do trabalho, que afirmava que informação não é formação. Assim, *cabem sempre a atuação do professor em lidar com a multiplicidade de conteúdos da internet e transformá-los em formação*. Isso ficou guardado (Licenciando 6, grifos meus).

“Na faculdade quase não vi nada ligado à tecnologia, somente um professor pesquisava blogs neonazistas, dava aula com o Google aberto, mas sempre foi ridicularizado por isso” (Licenciando 8). Como esse e os exemplos adiante reforçam, para a maioria a discussão da temática digital aconteceu pontualmente, sendo o diálogo da Universidade com tal temática tido como “insuficiente”, “ínfimo” ou “irrisório”:

Nas disciplinas que fiz, nenhuma abordou a questão de como usar a tecnologia para melhorar a compreensão do aluno no ensino de história. Para não dizer que em todas, em duas aulas de prática, discutimos um texto onde a autora narrava a história de um menino do ensino fundamental que, a partir do momento que a professora levou os jogos de RPG para a sala de aula, conseguiu melhorar seu rendimento na disciplina e se interessar por história medieval (Licenciando 2).

Enquanto no trecho acima essa discussão, inicialmente negada, aparece posteriormente em uma aula de Prática de Ensino, no exemplo a seguir ela acontece mediante a realização de um trabalho na disciplina de Psicologia da Educação e como uma unidade a ser estudada na Didática Especial de História, manifestando-se o desejo de que

tanto o espaço escolar quanto a universidade incorporem mais essa reflexão sobre a internet:

Pouco ouvi falar sobre o uso da tecnologia na educação na minha formação, apenas em um trabalho de Psicologia da Educação e numa futura unidade de Didática especial. Eu acho que *a escola e a academia deveriam trabalhar melhor com a questão da internet*, pq ela existe e não há nada que se possa fazer para controlá-la, e é importante ensinar ao professor e ao aluno filtrar as informações e fazerem bom uso dela (Licenciando 3, grifos meus).

Em relação ao assunto dos jogos virtuais – temática que vem sendo refletida por pesquisadores como Alves²², Mattar²³ e Santos, sendo que para este último “a união entre jogos e História é um fenômeno que vem se intensificando” e que “o *videogame* hoje já pode ser considerado um legítimo ‘monumento virtual da realidade’, ‘lugar de memória’ e, inclusive, ferramenta de ensino na sala de aula”²⁴ – um dos PIBIDs diz:

Eu mesma confesso que teria uma grande dificuldade de levar para minha sala de aula uma atividade dessas com jogos online e videogames. Primeiro porque não me interessa e segundo porque, como não conheço, não saberia fazer uma ponte com as atividades de sala de aula que fossem produtivas ao aluno. Admiro muito quem faz (Licenciando 2).

Além do entrave em pensá-los no âmbito das atividades de ensino, seja por falta de interesse, seja por falta de conhecimento, esse assunto também suscita dificuldades quando pensado como objeto de estudo a ser investigado em um possível trabalho monográfico:

[...] pensei em fazer minha monografia sobre um jogo chamado ‘Assassin’s creed’ que possui temáticas como as cruzadas, renascença, história de independência das treze colônias, pirataria, e o último sobre revolução francesa. Mas nenhum dos professores se interessou em me ajudar, nem os que estudam cinema (Licenciando 8)

Sobre metodologias de ensino como as *webquests*, nenhum dos bolsistas opinou. Indagados se / em que medida as tecnologias digitais mudam as suas formas de acesso e usos do passado, apenas um deles responde: “as tecnologias digitais estão mudando as formas de acesso do passado, na minha opinião. Hoje podemos acessar arquivos digitais” (Licenciando 6). Já em relação às possibilidades de se estudar os diferentes contextos sócio-

²² ALVES, Lynn Rosalina Gama. *Game over: jogos eletrônicos e violência*. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

²³ MATTAR, João. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

²⁴ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/historia/games-abordam-eras-reais-despertando-interesse-mas-muitas-vezes-distorcem-os-fatos-15079091>>. Acesso em: 03/08/2016.

históricos a partir da internet, apenas dois pontuaram suas ideias – o primeiro diz que “a internet pode ser muito importante para (...) saber da existência deles [os diferentes contextos sócio-históricos]”, mas que “isso é negligenciado pela escola” (Licenciando 3) e o segundo que hoje “podemos acessar fontes confiáveis, alcançadas através da pesquisa, e conhecer sociedades diversas, seus modos de vida e práticas desconhecidas por nós” (Licenciando 6).

Nota-se, então, que esses três itens não foram alvo de maiores reflexões e aprofundamentos. O mesmo não acontece com a pergunta sobre as diretrizes legislativas proibitivas de tecnologia na sala de aula, vigentes na rede pública de ensino no Rio de Janeiro, que, se por um lado foi compreendida e vista como uma necessidade, por outro foi reconhecida como algo polêmico e complexo:

Penso ser lógico que não se permita ao aluno que fique a aula inteira mexendo no celular, mas *soa irreal, e mesmo ridículo, querer proibir/exigir que os alunos não façam uso em momento nenhum*. Talvez fosse mais interessante integrar essas ferramentas – apesar de não saber como – e, sobretudo, entender que, com ou sem celular, alunos se dispersarão da aula, e não necessariamente isso significa um problema – tanto da aula quanto do aluno. Devemos, pois, cuidar dos exageros, seja por parte dos alunos, seja por parte dos professores, que numa manutenção de um autoritarismo démodé, tentam fazer com que em suas aulas o aluno faça uma imersão no passado, de uma maneira torta, pelo fingimento de que tais tecnologias não foram desenvolvidas. Dessa forma, *acredito que o único caminho realista para lidar com as tecnologias é aprender diferentes usos delas, aprender a pensar com elas*, assim como aprendemos há décadas a pensar com o quadro negro (Licenciando 1, grifos meus).

“Não se deve proibir algo que está cada vez mais presente” (Licenciando 6), diz outro aluno. Nesses dois depoimentos, a proibição não parece ser o melhor caminho. Concorde-se aqui com o Licenciando 1 de que é preciso reconhecer a existência dessas tecnologias e aprender a usá-las de maneiras as mais diversas, assim como aprender a pensar com elas. Acredita-se que essa última ressalva feita por ele marca um deslocamento importante na visão desse futuro professor, sendo justamente essa a defesa que o presente texto visa sustentar, qual seja, de que é mediante o ato de pensar *com* a tecnologia que podemos pensar em mudar a natureza do conhecimento histórico e não apenas ampliar as formas de lhe ter acesso²⁵.

²⁵ COSTA, Marcella Albaine Farias da; GABRIEL, Carmen Teresa. Sentidos de ‘digital’ em disputa no currículo de história: que implicações para o ensino desta disciplina?. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 165-185, mai./ago. 2014.

Ainda sobre essa questão da medida proibitiva, o Licenciando 7 se manifesta reconhecendo-a como algo complicado, mas que compreende:

[...] as dificuldades de se manter a atenção dos alunos em aula diante de tantas opções “mais atrativas” no meio virtual. Ao mesmo tempo acredito que os professores e, assim, a escola, deveriam utilizar dessa ferramenta tão potente como o uso de celulares, tablets e computadores a seu favor. Imagino que acordos devem ser feitos entre alunos e professores para se manter uma boa dinâmica em sala de aula, dentre esses acordos estão o uso das tecnologias. Penso que seria interessante, quem sabe, se os professores estabelecessem a hora da consulta às ferramentas digitais de maneira a orientá-los em como fazer uma boa pesquisa, quais *sites* procurar, como avaliar se aquela fonte digital é confiável e de interesse da pesquisa (Licenciando 7).

A tecnologia é posta, assim, como algo que pode ser utilizado a favor do ensino, mediante acordos entre docentes e discentes. Entretanto, “a maioria dos professores não sabe como lidar com elas” e, em grande em parte dos casos, “os alunos [as] usam para distração, o que causa mais repulsa dos professores” (Licenciando 8).

Sobre o tópico de como os licenciandos consideram as informações que circularam predominantemente via *web*, um deles pondera essa forma de circulação será inevitável, mas afirma: “não sei como elas poderão ficar para a posteridade enquanto fontes do passado” (Licenciando 6). Para outro, “a maioria das informações via *web* são parciais, são mais opinião, não fonte de pesquisa e estudo e, portanto, devem ser utilizadas com cautela, sempre questionando o que está escrito em *blogs* (Licenciando 8). Perante a enorme gama de informações virtuais disponíveis na atualidade, o papel do professor é destacado, como pode ser visto a seguir:

O papel do professor é de fundamental função no sentido da formação do aluno que lida com uma gama de informações virtuais sobre qualquer assunto, sendo esta informação, em muitos casos, de péssima qualidade. *O professor deve ser capacitado para utilizar essas novas mídias digitais e ter recursos de qualidade para utilizá-las em sala de aula.* Esse é um dos grandes desafios, bem como saber fazer uma escolha correta e sábia dos recursos a serem utilizados que possam ajudar no ensino. *O uso das tecnologias deve fomentar a participação do aluno.* Nesse sentido, *o recurso não deve substituir a fala ou atuação do professor.* Antes, deve proporcionar meios para que o conteúdo trabalhado se transforme em um aprendizado significativo (Licenciando 6, grifos meus).

A partir do que foi levantado acima sobre o papel do professor, traz-se abaixo o alerta de Ferreira & Marques, para quem:

O professor, embora atento a essas mudanças, ainda não modificou epistemologicamente a sua prática, apenas tem alterado metodologicamente as aulas. Exibições de vídeos, documentários, filmes ou iconografias, com direcionamentos que reproduzem os mesmos questionamentos das tradicionais aulas de História, o conteúdo pelo conteúdo, não estimulam nos alunos o interesse pelo conhecimento histórico. Para integrar as NTIC no mundo escolar é necessário que o professor tenha conhecimento das suas potencialidades com base na ação e nas práticas educativas²⁶.

Notou-se que o tópico de como a tecnologia pode mudar as suas próprias noções de tempo e espaço, importantes dimensões do conhecimento e objeto de ensino-aprendizagem em História, também não foi privilegiado pelos futuros professores aparecendo pontualmente apenas no relato de um deles ao dizer que “uma excelente possibilidade que a internet nos traz é o encurtamento das distâncias” (Licenciando 6). Acredita-se que esse silenciamento não acontece ao acaso, pois talvez esta fosse uma das questões de maior complexidade dentre as formuladas.

Autores que pensam a cibercultura, como Couto Junior²⁷, Kenski²⁸, Lévy²⁹ e Santaella³⁰, perpassam por essa questão do espaço-tempo em suas produções, todavia, na área de História, não há estudos empíricos que aprofundem nesse tópico, pensando de que forma essa mudança espaço-temporal acontece por meio do uso da tecnologia e que implicações isso pode trazer na aprendizagem histórica.

Solicitou-se a esses futuros professores que falassem também sobre os seus locais de estágio e o uso ou não uso da tecnologia pelos professores regentes. Segundo o Licenciando 1: “Muitos professores, apesar de não serem tão velhos – como vi no A’ – são totalmente resistentes ao fato de alunos olharem o celular dentro da sala de aula” (Licenciando 1). Outro bolsista, que estagia nessa mesma instituição, tece críticas, fixando o que, para ele, significa a potencialidade tecnológica: “No A’, onde faço estágio, não há muita diferença no uso de tecnologia, o uso se dá apenas no uso do vídeo projetor para

²⁶ FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MARQUES, Edicarla dos Santos. Espaço e tempo como dimensões do conhecimento e objeto de ensino-aprendizagem em História. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 240, 2012.

²⁷ COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. *Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook*. Jundiá: Paco Editorial, 2013.

²⁸ KENSKI, 1998.

²⁹ LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

³⁰ SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

passar vídeos ou slide. *Para mim o forte do uso da tecnologia está em promover interação: vídeo projetor é só uma TV maior*” (Licenciando 8, grifos meus).

O posicionamento crítico a essa escola foi reafirmado ainda por outro estudante que a reconhece como um espaço de excelência, mas que lá não há “nenhuma conexão *wifi*, nem para os alunos nem para os professores, e o único recurso minimamente tecnológico são *data shows*” (Licenciando 3). Um deles toca nessa questão mais detidamente, chegando a exemplificar esse uso e falando, inclusive, da iniciativa de construção de um *blog* pelos licenciandos:

Dos dois professores que acompanho, apenas um utiliza muito bem os recursos digitais disponíveis. Um exemplo desse uso foi em uma atividade em grupo em que o professor solicitou que os alunos buscassem na internet, através dos seus próprios aparelhos de celular, significados de determinadas palavras. Esse mesmo professor utiliza um blog criado pelos licenciandos cujo objetivo é disponibilizar os recursos utilizados em aula, como vídeos, filmes e imagens (Licenciando 6).

Ainda falando sobre seus locais de estágio, um dos PIBIDs trouxe uma vivência sua nesse espaço em relação a uma situação de plágio (cultura do “CTRL C + CTRL V”) e de falta de autoria e originalidade na execução de um trabalho, explicitando sua postura caso venha a presenciar uma situação dessas. Diz ele:

Vi isso em meu estágio de prática: os alunos entregando trabalhos sobre Revolução Francesa exatamente da forma que encontrou da internet, sem se preocupar em dar a autoria. É uma situação lamentável. Se eu tiver uma situação dessas, vou desconsiderar o trabalho. É o certo a se fazer. É uma situação lamentável. Eles têm que criar o hábito de escrever, mesmo que seja fazendo um resumo das páginas da internet que leram (Licenciando 2).

Outro bolsista também toca nesse assunto, propondo soluções:

[...] muitos problemas que vemos hoje nos trabalhos escolares são as ‘colas’ dos textos digitais, então talvez tirar um tempinho da aula para trabalhar a importância da ferramenta digital, mas principalmente orientá-los em como a pesquisa e os trabalhos devem ser feitos, são fundamentais para um trabalho de sucesso (Licenciando 7).

Resta-se, por fim, buscar nessas narrativas (auto) biográficas sobre suas trajetórias a articulação desses licenciandos sobre o futuro de sua profissão, considerando o “mundo tecnológico” que ora vivemos, os desafios expostos por eles na incorporação das demandas tecnológicas no contexto das suas futuras práticas escolares enquanto professores e as possíveis contribuições das tecnologias digitais para a participação dos alunos nas suas

futuras aulas de História. Um deles imagina que *“um ‘mundo tecnológico’ irá facilitar o universo de sala de aula e fadar à melhoria das relações estabelecidas”* (Licenciando 4, grifos meus). Já outro, elenca como um daqueles desafios a dificuldade de planejamento, demonstrando receio em subutilizar a tecnologia:

Minhas dificuldades em relação ao uso da tecnologia durante a aula talvez estejam mais ligadas a não saber planejar um uso produtivo desses recursos, porque penso que *o uso pelo uso, a subutilização das ferramentas tende a tornar o que poderia ser melhor em ainda pior* (Licenciando 1, grifos meus).

A existência de conteúdos que, muitas vezes, são atrativos, mas não confiáveis aparece como outro desafio:

Acredito que as tecnologias devem ser obrigatoriamente inseridas no cotidiano da escola. Não temos como fugir disso. Está inserido na vida social do aluno. Penso até que eles esperam por isso. Em relação à disciplina de história, há várias páginas no *facebook, sites, blogs* super interessantes para trabalhar com material sério e profissional, porém seus grandes textos e design não são tão atrativos para os alunos, que preferem algo mais voltado para o entretenimento. Aí é que mora o perigo. Nessas páginas há todo o tipo de conteúdo que os alunos acabam incorporando por serem atrativos (Licenciando 2).

Em relação às suas expectativas como docentes e às possíveis contribuições das tecnologias digitais para a participação dos alunos nas suas futuras aulas de História, um deles fecha sua fala dizendo:

[...] minhas expectativas como professora é poder proporcionar a curiosidade e o prazer que eu tinha ao assistir as aulas de meu professor no C'. Esse é meu objetivo. Para isso tenho que aprimorar minha metodologia. Claro que pretendo recorrer às tecnologias, mas confesso que será um exercício de pegá-las, estudá-las e usar de acordo com minha necessidade. Como farei isso? Não saberia responder agora (Licenciando 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se procurou mostrar neste texto, ao falarem do lugar social de alunos da licenciatura em História da UFRJ que vão gradativamente constituindo-se professores e de suas respectivas trajetórias profissionais ligadas à docência, inúmeras questões instigantes foram trazidas. Buscou-se analisar suas narrativas a partir das suas vivências e de seus processos de subjetivação, procurando-se compreender suas escolhas, opiniões e ações sociopolíticas em meio aos complexos jogos da linguagem, tendo como fio condutor a interface docência-tecnologia.

A grande pergunta que se tinha era: qual é o lugar da tecnologia nessas narrativas? Elas reforçam os discursos hegemônicos da tecnologia apenas enquanto recurso ou subvertem a relação tecnologia – currículo? Muitos dos trechos aqui trazidos parecem deixar em evidência que ao articularem História, ensino de História e tecnologia em seus processos formativos, os licenciandos reforçam e privilegiam significantes ligados à ideia de “recurso”, “ferramenta auxiliar”, “facilitador de aprendizagem”, etc.

Portanto, de uma forma geral, a cadeia definidora de digital na visão desses alunos não parece trazer proposições que pensem a tecnologia para além daquelas ideias de auxiliar da aprendizagem, ou seja, como algo que possa modificar a epistemologia do conhecimento histórico. Questiona-se se isso não aconteceu em função de uma indução no momento de elaboração das perguntas, que, por diversas vezes, também a fixou enquanto recurso; não se a nega enquanto artefato recursivo, mas busca-se ir além dessa visão, transcender esse posicionamento, o que não aconteceu nos relatos desses sujeitos.

Falando ainda do dispositivo de memória que serviu de roteiro para que eles contassem sobre suas trajetórias profissionais, questiona-se também que se não se trouxesse o tema da tecnologia nas perguntas, se ele apareceria como algo na pauta das suas trajetórias de formação – aliás, na narrativa do Licenciando 5, cujo foco manteve-se na sua relação com a UFRJ e seu ingresso na instituição, ela é totalmente renegada, não aparecendo em nenhum momento.

Refletindo sobre o que determina a ação social desses sujeitos que se encontram em uma posição híbrida de formação, buscando-os compreender em suas singularidades e escolhas individuais, procurando dar visibilidade às suas experiências, visto que a experiência docente não está dada, e levando em consideração também as estruturas sociais que lhes são comum do lugar de alunos inseridos em um mesmo contexto discursivo de formação, passa-se a crer no peso da estrutura do currículo acadêmico de formação inicial da Universidade escolhida, no qual o debate do digital não ocupa uma posição de destaque, como apontado anteriormente.

Ao olhar para o currículo acadêmico de formação inicial de professores de História da UFRJ como um espaço biográfico que articula diferentes escalas de análise, pode-se concluir que o contato com a tecnologia, fixada predominantemente como recurso e não como um elemento profissional, pouco tem impacto na constituição desses sujeitos enquanto docentes, não os afeta como professores, deixando em aberto diversos desafios

na articulação discursiva entre currículo e tecnologia para (re) construir sentidos para a História e seu ensino.

**ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: REFLEXÕES EM TORNO DE
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA EM MEIOS
VIRTUAIS NA PROVÍNCIA DE BUENOS AIRES**

**ENSEÑAR Y APRENDER HISTORIA: REFLEXIONES EN TORNO A
EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN
ENTORNOS VIRTUALES EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

Talia Meschiany

Profesora Adjunta Ordinaria de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina
Mestra em Educação pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina
e-mail: taliameschiany@gmail.com

Verónica Hendel

Profesora de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina
Doutora em Ciências Sociais pela Universidad de Buenos Aires, Argentina
e-mail: vero_hendel@yahoo.com

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v5i9.19624>

Recebido em 11 de novembro de 2017

Aprovado em 22 de março de 2017

RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões preliminares sobre um conjunto de práticas e representações da prática de professores sobre o ensino da história, parte do Departamento de Educação Continuada (DFC) da Dirección-Geral da Educação e Cultura da província de Buenos Aires (DGCyE) durante os anos de 2015 e 2016. Analisamos como a formação de professores em exercício através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (EVA) promove e fortalece as boas práticas de ensino. Nós exploramos a troca coletiva no campus virtual da DFC e do uso de redes sociais (*Facebook*). Estes espaços permitem gravar alguns pensamentos que os professores fazem sobre si mesmos, a sua formação e práticas. Neste sentido, eles funcionam como uma possibilidade de análise e diagnóstico do que acontece hoje nas aulas de história no ensino secundário, a partir da troca coletiva entre os colegas. Por outro lado, sugere o ensino de história na escola, incluindo as possibilidades oferecidas pelas TIC nos processos de reflexividade professoral sobre ensino e aprendizagem desta disciplina.

Palavras-chave: Ensino de História; Ambientes Virtuais de Aprendizagem (EVA); Formação Contínua de Professores; Tecnologia de Informação e Comunicação.

RESUMEN

Este trabajo presenta algunas reflexiones preliminares sobre un conjunto de prácticas y representaciones de docentes en ejercicio acerca de la enseñanza de la Historia, en el marco de la Dirección de Formación Continua (DFC) de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE) durante los años 2015 y 2016. Nos proponemos analizar de qué

modo la capacitación de docentes en ejercicio a través de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) promueve y fortalece buenas prácticas de enseñanza. Exploramos el intercambio colectivo en el campus virtual de la DFC y el uso de redes sociales (*Facebook*). Estos espacios permiten registrar algunas reflexiones que los docentes realizan sobre sí mismos, su formación y sus prácticas. En este sentido, operan como una *gran posibilidad* de análisis y diagnóstico de lo que sucede hoy en las clases de Historia en el nivel de enseñanza secundaria, a partir del intercambio colectivo entre colegas. Por otra parte, permite pensar la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, incluyendo las posibilidades que ofrecen las TIC en los procesos de reflexividad profesoral sobre la enseñanza y el aprendizaje de dicha asignatura.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA); Formación Docente Continua; Tecnologías de la Comunicación y la Información.

INTRODUCCIÓN

...Esta perspectiva es la que Bossuet había adoptado para formar al futuro rey de Francia. Él trataba la historia como un repertorio de situaciones presentadas de modo que el joven príncipe se preguntará: “¿Y yo que hubiese hecho?”. Este ejercicio de ficción lo obligaba a clarificar principios, definir prioridades, combinar datos heterogéneos, imaginar varias situaciones de acción. Lo conducía también a considerar que “lo que tuvo lugar” sólo era una de las salidas posibles, pero “los hechos” constituyen un nuevo reparto ineludible ¿Acaso no es eso formarse en cualquier oficio donde se debe tomar decisiones y actuar? (...). Por eso, si quieren contribuir a su formación (...) deben tratar a los futuros docentes como si fueran los futuros reyes¹. Las TIC no son la panacea, no van a solucionar por sí solas todos los problemas educativos, ni por su presencia en las aulas se reinventarán automáticamente las metodologías y los sistemas organizacionales. Lo que ofrecen a las instituciones formadoras es una buena oportunidad de cuestionarse a sí mismas y repensar la relación alumno-profesor-conocimiento².

A través de un relato de experiencia situado en el contexto de acciones destinadas a la formación docente continua, este trabajo presenta algunas reflexiones preliminares sobre un conjunto de prácticas y representaciones de docentes en ejercicio acerca de la enseñanza de la Historia, a partir de la experiencia que hemos desarrollado durante los años 2015 y 2016, como parte de la Dirección de Formación Continua de la Dirección General de Cultura y Educación

¹ CHARTIER, Anne-Marie. ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Historia de la Educación Anuario*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 9, p. 34, 2008.

² ESPAÑA, M. Elena; FORESI, M. Fernanda. Las prácticas y el desarrollo profesional ante las tecnologías de la comunicación. In: SANJURJO, Liliana (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: HomoSapiens, 2012, p. 183.

de la provincia de Buenos Aires (DGCyE), en tanto miembros del Equipo Técnico Regional y el Equipo Técnico Central.³

Para ello analizaremos sólo dos de los dispositivos de formación actualmente en danza en la provincia de Buenos Aires para el área de Historia, a saber un curso de capacitación virtual, referido a la enseñanza de Historia argentina y otro presencial que aborda temáticas que hacen a cuestiones centrales de la planificación escolar. El primer curso se llama “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo” y el segundo “Planificación y enseñanza en Historia y continuidad pedagógica”. Vale aclarar que hoy en día el Equipo formador de formadores de Historia para el nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires cuenta con más de una treintena de cursos virtuales y presenciales con una amplia variedad de temas, elaborados por el grupo de profesionales constituido por alrededor de 25 docentes representantes de todo el territorio provincial.

Ya sea en la instancia de capacitación virtual como en la presencial que analizamos, se implementaron espacios de trabajo compartidos como es el caso de un foro y una red social, Facebook, correspondientemente. Consideramos que estos espacios permiten registrar un conjunto de reflexiones que los docentes realizan sobre sí mismos, su formación inicial y sus prácticas áulicas. En este sentido, operan como una *gran posibilidad* de análisis y diagnóstico de lo que sucede hoy en las clases de Historia en el nivel de enseñanza secundaria, a partir del intercambio colectivo entre colegas - entre los profesores y entre ellos y el equipo docente formador-. Por otra parte, les otorga a sí mismos la posibilidad de *narrarse, contarse y legarse* un conjunto de saberes, estrategias y prácticas que, en términos generales, suelen quedar en la soledad del aula. Por último, habilita también a dar cuenta de una didáctica de la capacitación que se elabora y reelabora en diálogo con los docentes.

Partimos del argumento que sostiene que las “aulas de capacitación”, ya sea en las instancias virtuales o presenciales, constituyen “lugares de experiencia”, si por ello entendemos *un pasaje*, una “atravesamiento” de formación y transformación a través de la cual los sujetos se reconocen a ellos mismos y a los otros y modifican su existencia.⁴ Por otra parte, en ellas circulan imaginarios docentes y representaciones profesoras sobre la enseñanza pero también

³ Este artículo fue escrito y enviado para su publicación en el año 2016. A partir del año 2017, dentro de la Dirección de Formación Continua se produjeron algunos cambios que no están contemplados en este texto.

⁴ LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona: Laertes, 1996, p. 8.

sobre sentidos más amplios acerca de la escuela, los jóvenes, la sociedad, la cultura, la política, etc.

¿Quiénes asisten de manera presencial o cursan virtualmente los cursos de Formación Continua? Debemos decir que la población es heterogénea, tanto como lo es la provincia de Buenos Aires. Algunos docentes tienen una amplia trayectoria profesional y otros, en cambio, una más reciente; lo mismo sucede con la formación inicial. A propósito y tal como sostiene Andrea Alliaud, por la particularidad histórica de nuestro sistema educativo, conviven los que llegan de las universidades y aquellos que llegan de los institutos de formación docente (ISFD).⁵ Otros, y no en menor medida, aún cursan sus estudios de grado pero pueden dictar clase dependiendo de la cantidad de materias aprobadas.

En los apartados que siguen desarrollaremos algunas líneas de pensamiento que se desprenden de la experiencia de formación y que habilitan futuras rutas de trabajo para pensar la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, incluyendo las posibilidades que ofrecen las TIC en los procesos de reflexividad profesoral sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

LAS CULTURAS ESCOLARES Y LAS TRADICIONES INSTITUCIONALES FRENTE A LAS TIC: NUEVOS MODOS DE RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN DE LOS SABERES Y LOS CONOCIMIENTOS.

La literatura sobre el vínculo entre TIC y educación es cada vez más amplia y prolífica. Por lo cual, no nos detendremos en ella, menos aún considerando que no resulta objeto primordial de nuestro trabajo. Sólo tomaremos algunos aspectos señalados por la bibliografía que hoy circula en diferentes ámbitos (académicos, científicos, escolares, etc.) para circunscribir nuestras propias reflexiones.

Partimos de la premisa que acuerda con los argumentos de los especialistas en Tecnologías de la Información y la Comunicación quienes sostienen que las TIC favorecen la *ubicuidad*, es decir, el uso de la tecnología en todo tiempo y lugar y el *aula aumentada*, la posibilidad de combinar la clase en su formato escolar tradicional con otras formas de concebir y acceder al conocimiento, modificando las formas de relación con el saber.

⁵ ALLIAUD, Andrea. La formación de los docentes. In: ROMERO, Claudia (coord.). *Claves para mejorar la escuela secundaria*. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores. Buenos Aires: Noveduc, 2009, p. 198.

Cuando hablamos del aula tradicional nos referimos a aquella que emerge, persiguiendo los estudios de Dussel y Caruso, en el seno de las transformaciones producidas en Europa hacia los siglos XV y XVI con la formación del mundo moderno y la necesidad de generar dispositivos de (auto) regulación, control y disciplinamiento de la población, que hacia finales del siglo XIX se encuentra ya desarrollada y en pleno funcionamiento.⁶

En este tipo de aulas, y en relación con las estrategias de gobierno de los individuos (de las almas, los cuerpos, las mentes, los gestos), las formas de transmisión del saber se identificaban con el “método catequístico”, basado en una serie ordenada de interrogantes formulados por el docente hacia el alumno, donde la respuesta ya estaba, de algún modo, anticipada. En contraste, el avance de las TIC y su inclusión en el terreno educativo ofrece procesos de formación de docentes en ejercicio a través de espacios virtuales promoviendo verdaderos cambios significativos respecto a los modos de relación con el saber.

En este sentido, los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje rompen con algunas matrices legatarias de la “escuela republicana”⁷. Primera ruptura: la idea de *carrera* o *cursus* de los estudios: la concepción progresiva, lineal y gradual en la organización de los saberes resulta trastocada por una forma de producir y apropiarse del conocimiento de manera colaborativa. La metáfora del cambio podría sugerir más bien una relación con el saber como la de un abanico que abre distintos caminos, todos potentes para aprender en colectivo. Segunda ruptura: la *matriz de encierro* de la escuela moderna: la penetración de las TIC y la ubicuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ella genera hace temblar la imagen de los muros, los claustros, las paredes altas que separaban lo que pasaba dentro de la institución escolar de lo que sucedía en el mundo exterior y que la escuela decimonónica heredaba de la época medieval.⁸ Esta representación del *formato escolar* aislado se desvanece frente a la cantidad de información que penetra a través de diversos dispositivos (computadoras, celulares, internet, etc.) generando ambientes de alta disposición tecnológica.⁹ Tercera ruptura: las *formas de*

⁶ DUSSEL, Inés; CARUSO Marcelo. *La invención del aula*. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana, 1999, p. 48.

⁷ DARCOS, Xavier. *La escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica*. La escuela de Jules Ferry, 1880-1905. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008.

⁸ PINEAU, Pablo. ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es la educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’. In: PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *La Escuela como Máquina de Educar*. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2000.

⁹ MAGGIO, Mariana. *Enriquecer la enseñanza*. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 186

comunicación en el aula.¹⁰ Si la metáfora de Comenio en el siglo XVII, al calor de los descubrimientos que se desarrollaban en el marco de la Revolución Científica, era la del docente como un sol, alrededor del cual el resto de los planetas giraban (el saber, los alumnos, el método, la disciplina), actualmente ya no existe un solo portador del saber y un solo poder autorizante -el del maestro-, sino saberes que se pasan y traspasan *entre* múltiples y diversos interlocutores que producen -juntos- conocimiento. Podríamos decir que todos se mueven, inclusive los portadores del saber, movimiento que rompe con un modo de construcción del vínculo pedagógico asimétrico entre el maestro y el alumno.¹¹

El escenario de rupturas que señalamos de modo general da cuenta, entre otros aspectos no detallados aquí, del estallido que ha sufrido el aula tradicional frente al avance de las TIC, aún cuando todavía existen muchas resistencias para adaptarse a las nuevas condiciones tecnológicas que atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las instancias de formación docente continua a través de distintos entornos virtuales de aprendizaje (EVA) se constituyen en tanto testigos de esas mutaciones y permiten articular en los espacios de formación los cambios producidos en la relación con el saber y el conocimiento y las experiencias de los profesores en términos de sus trayectorias escolares y biografías profesionales.

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN A DISTANCIA: EXPLORANDO LA ENSEÑANZA GENUINA Y POTENTE

En Argentina y, particularmente, en la provincia de Buenos Aires, se desplegaron procesos de reforma educativa – acompañados a procesos de escala global, regional y local- en los cuales la capacitación docente ha sido uno de los ejes centrales.¹² Si bien dicho aspecto tiene una larga historia, fue recién en el año 2005 que el estado provincial creó la Dirección de Formación Continua (DFC) con las características y competencias actuales.¹³ En el marco de la

¹⁰ DUSSEL; CARUSO, 1999, p. 48.

¹¹ GRECO, Maria Beatriz. *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario: HomoSapiens, 2007, p. 80.

¹² BIRGIN, Alejandra (coord.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 256.

¹³ Desde entonces, la capacitación se organizó bajo el supuesto que capacitar consiste en analizar la práctica para modificarla a la luz de los conocimientos y habilidades aprendidos, teniendo en cuenta el contexto adónde esa práctica se desarrolla. Concepción inspirada en el escrito: ZAPPETTINI, M. Cecilia;

DFC, las primeras experiencias de educación a distancia datan del año 2007 y dos años más tarde, en 2009, se lanzó el Plan de Alfabetización Digital.

El campus virtual de la DFC consiste en un entorno virtual de aprendizaje que permite brindar cursos de capacitación a distancia para los/as docentes del estado provincial, desarrollado a partir del software *Moodle*.

Los campus virtuales, “también conocidos como ‘plataformas’, son sitios web especializados que poseen herramientas comunicativas que posibilitan la gestión de la enseñanza y del aprendizaje (...) en relación a su función proporcionan un entorno que permite maneras nuevas de relacionarse y de interactuar entre docentes y alumnos, brindan la posibilidad de desplegar a través del monitor de una computadora espacios como aulas (con sus correspondientes clases, trabajos prácticos, bibliografía, recursos), bibliotecas, salas de reuniones, intercambio de experiencias y otras instancias”¹⁴. Para los recorridos de desarrollo profesional pueden promover nuevas reflexiones acerca de las formas de enseñar y una recuperación tanto de cuestiones epistemológicas como didácticas. La formación docente continua en entornos virtuales habilita procesos de construcción de conocimientos donde resulta primordial el trabajo *de* y *entre* los profesores.

Hasta el año 2016, el área de Historia tenía a su cargo tres aulas virtuales¹⁵, donde se encontraban los siguientes espacios, creados, proyectados y diseñados por el equipo docente formador, constituido por la tutora virtual, el tutor asistente TIC y la coordinadora del equipo provincial de Historia del nivel secundario:

- El texto de la clase para descargar, donde se desarrollan los contenidos, seleccionados y escritos por la tutora virtual y la coordinadora del equipo.

RODRIGUEZ, Laura. *Los dilemas de la capacitación*. Un estudio de caso. XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. La Plata: FAHCE-UNLP, 2006.

¹⁴ ESPAÑA, M. Elena; FORESI, M. Fernanda. Las prácticas y el desarrollo profesional ante las tecnologías de la comunicación. In: SANJURJO, Liliana (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: HomoSapiens, 2012, p. 215.

¹⁵ A partir del año 2017 la cantidad de aulas por Tutor Virtual pasó a ser de tres a dos, pero se agregaron cursos nuevos y más Tutores Virtuales, con el propósito de escalabilizar el Campus Virtual de la Dirección de Formación Continua. Asimismo, el diseño de las aulas también ha cambiado a los fines de fortalecer la identidad institucional del Campus Virtual. Según el actual Director del Campus, Ezequiel Layana, Tecnólogo Educativo (UTN), la cantidad de inscriptos durante el año 2015 fue de 13.874 y en 2016, se anotaron para cursar 16.292 docentes, distribuidos en tres cohortes. Para el año 2017 se proyecta el dictado de 4 cohortes, dato que eleva y garantiza una gran cantidad de plazas disponibles para aquellos docentes que aspiran a recorrer el trayecto formativo de desarrollo profesional para la carrera docente en el marco de la DFC. Para el área de Historia los docentes cursantes en esos años fueron aproximadamente 810, aprobó el curso un 40 %.

- Una carpeta de “Bibliografía” (con los materiales bibliográficos de la clase)
- Las consignas de las actividades a realizar.
- Un Foro de Intercambio (donde se socializan las actividades y los docentes se leen y comentan entre sí).
- Un Foro de Consultas TIC (solo para consultas sobre problemas de uso de la plataforma: ¿cómo subir un archivo?; ¿cómo descargarlo?, etc.).
- Foro de Consultas de cada Clase (espacio para hacer consultas sobre los temas que se desarrollan en la clase de esa semana).

En las aulas se diseñaron, a su vez, dos espacios a los que se accedía en forma permanente: el “Banco de Fuentes” y el “Diario de Registro de Experiencia”.

La construcción de un “Banco de Fuentes” ha sido una actividad que plantemos tanto en el año 2015 como en el ciclo 2016 y constituye un espacio en el que los profesores compartían sus actividades. A medida que transcurrían las clases semanales, incorporaban las devoluciones que recibían en los foros por parte de la tutora y el resto de los colegas. Allí también reunían fuentes históricas, recursos audiovisuales y materiales bibliográficos que iban seleccionando. Se trataba de un espacio individual a la vez que colectivo en el cual, como señalamos, recibían devoluciones periódicas por parte de la profesora a cargo y los docentes cursantes.

El “Diario de Registro de Experiencia” lo llevamos adelante solamente en el año 2015 y fue concebido como un espacio personal (a través de una *wiki*) donde los profesores podían expresar/contar/escribir sobre el desarrollo de su experiencia en el curso y sus prácticas docentes en general.¹⁶ A veces encontraban consignas concretas, formuladas por los responsables del curso; en otras ocasiones, en cambio, podían aprovechar el Diario para expresar el modo en el cual iban transitando el trayecto de formación continua.

¹⁶ La *Wiki* es un sitio web colaborativo que puede ser editado por varios usuarios. El diario de clase, que nosotras llamamos “Diario de Registro de Experiencia”, funciona como un documento personal y autobiográfico del docente. Es un registro escrito que incluye opiniones, sentimientos, interpretaciones, reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas puestas en acto en el salón de clase. Se lo utiliza como instrumento para la construcción reflexiva del conocimiento profesional y como recurso de análisis de la teoría o supuestos que sustentan las decisiones docentes. Para profundizar: CAPOROSSI, Alicia. La narrativa como dispositivo para la construcción de conocimiento profesional de las prácticas docentes. In: SANJURJO, Liliana (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario-Santa Fe: HomoSapiens, 2012.

EJEMPLO DE TRABAJO 1: LA CONSTRUCCIÓN DE UN BANCO DE FUENTES

A lo largo del curso, dictado en su modalidad virtual, denominado “Enseñar historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, se les propuso a los/as profesores/as que realicen un Trabajo Práctico de carácter inédito sobre la base de bibliografía del curso, proporcionada por el equipo capacitador. La consigna consistía en seleccionar un conjunto de fuentes históricas escritas, visuales, fílmicas y estadísticas, buscar un principio ordenador de las fuentes en función de contenidos y conceptos a enseñar y secuenciarlas según una fundamentación articulada por un eje estructurante - hipótesis- de enseñanza vinculado con algunas de las entradas que le dimos al tema de los orígenes del peronismo. Sobre esta base, la perspectiva didáctica de la propuesta de enseñanza formulada a los docentes se inscribe dentro de lo que llamamos la historia-problema y el enfoque historiográfico de la Nueva Historia Social.

El proceso de elaboración del Trabajo Práctico se socializa y comenta en los foros específicos, puesto que allí se comparten las fuentes históricas que los docentes seleccionan. Por otra parte, aquí expresan sus inquietudes, el estado de avance de su trabajo mientras que, a la vez, intervienen sobre las fuentes históricas y los análisis de las mismas que el resto de los colegas comparte en los foros. El lugar de la profesora tutora como orientadora del proceso de formación, capacitación y reflexión en este espacio y en esta instancia resulta fundamental, pues opera de modo tal que genera condiciones propicias para crear un ambiente estimulante, reconocido ampliamente por el conjunto de profesores¹⁷:

Docente cursante: “Buenas noches compañeros, adjunto mi trabajo realizado para la clase 3. Espero que les resulte interesante, como a mí me ocurrió con los de ustedes, especialmente con el de Guido y el de María Fernanda.

¡Saludos para todos!”

Tutora: “Me parecieron muy interesantes las preguntas que propusiste. Para poder dar inicio a una clase imagino que se pueden emplear las imágenes junto a las preguntas, lo cual sería un excelente disparador...”

Docente cursante: “puntualmente me pareció un curso muy interesante en cuanto a la perspectiva planteada. Me costó llegar a los plazos porque las actividades tenían su complejidad... sumado al ritmo de trabajo que mantengo y una fuerte gripe, se me complicó un tanto...De todos modos tu muy buena predisposición Verónica es para destacar, como también el

¹⁷ ABENDAÑO LOPEZ, Sandra (coord). *El profesor tutor en la escuela secundaria*. Herramientas para la formación y la capacitación. Buenos Aires: Noveduc, 2013, p. 96.

tiempo que te has tomado en mirar cada actividad, realizar sugerencias, etc., por lo tanto, muchas gracias por la buena onda!!! A todos les deseo una muy buena finalización del curso!!! Nos leemos!!!”¹⁸

Se genera, como podemos leer, además de un intercambio de orientaciones, opiniones, sugerencias, perspectivas de abordaje, testimonio del valioso aporte colectivo en la construcción del conocimiento histórico escolar, cierta empatía entre los docentes donde, además de las cuestiones específicas, comparten situaciones personales pero con un tono amistoso y de cordialidad. Tomamos nota de este hecho porque creemos que en las aulas secundarias sería muy fructífero crear situaciones de enseñanza y aprendizaje amables y de confianza.

La construcción de un trabajo colectivo y colaborativo resulta realmente significativo porque pone en tensión ciertos argumentos que sostienen que la tarea profesional de los docentes radica en la reproducción de una serie de teorías formuladas en otros ámbitos como, por ejemplo, el académico. Por otro lado, existen quienes afirman que los profesores leen y traducen de manera literal lo que dicen los manuales. Si bien es cierto que existe cierta tendencia generalizada al uso de libros escolares más que bibliografía y literatura histórica, igualmente cierto es el hecho de que ninguna traducción es literal. Existe una amplia cuota de creatividad por parte de los docentes a la hora de enseñar.

EJEMPLO DE TRABAJO 2: EL DIARIO DE REGISTRO DE EXPERIENCIA. LA VOZ DE LOS DOCENTES.

En el campus virtual se habilitó un espacio para que los profesores expresen allí su experiencia de formación, de modo tal que oficiara como un diario o registro de clase que los habilitara a dejar por escrito no sólo su proceso de formación y opiniones sobre la modalidad de enseñanza sino, sobre todo, las expectativas respecto del curso y una autoevaluación acerca del desarrollo de su propia formación. Por esta razón, tenían la opción de ir completando este espacio desde el comienzo del curso hasta el final, a partir de una serie de reflexiones relativas a sus expectativas y, finalmente, mediante la elaboración de una evaluación cualitativa sobre la cursada. El registro de experiencia ha sido importante porque, entre otras cosas, arroja luz

¹⁸ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

sobre los modos a través de los cuales el curso impactó sobre su propia trayectoria formativa y las formas de concebir y llevar a cabo la enseñanza con sus estudiantes en las escuelas.

El trayecto del curso me resultó muy significativo para ampliar mi formación y replantear mis prácticas áulicas. Durante su trayecto fui implementando en mis clases o intenté aproximarme a la Historia problema, aunque con contenidos diferentes al origen del peronismo por tratarse de diferentes años.

Incorporé el uso de un banco de fuentes y el planteo de preguntas problemas. Esto resultó muy provechoso. La pauta de este enriquecimiento lo pude advertir a través de los interrogantes que planteaban los alumnos, y el nivel de relaciones que establecían. Además, contribuyó a que profundice más en la Historia social, alejándome un poco de los libros de texto que utilizan los estudiantes, en los que en general abordan más la Historia fáctica. Por último, me permitió repensar la forma de abordar la planificación. Realizar un recorte de contenidos, seleccionar conceptos y categorías de análisis, plantear una hipótesis o un problema de enseñanza como eje vertebrador, constituyó un desafío y una ruptura frente a seguir en forma lineal una lista de contenidos a enseñar. Sigo trabajando en ello¹⁹.

Respecto del modo en el que me fue enseñado el peronismo desde mi educación secundaria y terciaria, el curso dista mucho y es interesante el abordaje ya que nos muestra una variedad de textos, fuentes, donde podemos conformar un ideario del peronismo como ideología muy rico y transmitirlo a nuestros alumnos²⁰.

Ya sea a través de los foros donde manifestaron el desarrollo de su trabajo (ejemplo de trabajo 1) como el registro de experiencia (ejemplo de trabajo 2), los profesores se hacen visibles a través de la escritura. En tanto herramienta intelectual, ella favorece procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio pensamiento que, al materializarse y fijarse en un texto, favorece en el lector la revisión crítica de sus ideas y las posibilidades de transformación. Como herramienta cultural, habilita a la elaboración de géneros escritos (secundarios) que suponen determinada maduración (práctica y de entrenamiento) para producir una comunicación propicia, orientada al intercambio.²¹

Asimismo, estas escrituras iluminan algunas cuestiones fundamentales acerca del estado de la enseñanza de la historia en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, debido a que estos espacios habilitaron dinámicas de alta reflexividad sobre el propio trabajo docente:

¹⁹ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

²⁰ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Primera Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

²¹ ALVARADO, M. y Cortés, M. La escritura en la Universidad: repetir o transformar, *Ciencias Sociales*, Buenos Aires, n. 43, p. 1-3, 2000.

Principalmente la trayectoria por este curso me llevó a reflexionar sobre la importancia y significancia que tiene encarar nuestra práctica desde una perspectiva problematizadora. Considero que el planteo de interrogantes o ejes problematizadores como parte de nuestras estrategias didácticas ayuda a los alumnos a comprender la complejidad de cualquier hecho o proceso histórico analizado. A nosotros como docentes nos permitirá "conocer" qué es lo que realmente los alumnos aprenden sobre ese hecho o proceso enseñado²².

Creo que analizar críticamente las fuentes y poder abordar comprensivamente las representaciones sociales en el aula es sumamente rico e importante. No solo para abordar un proceso histórico como el peronismo, sino también para trasladarlo a la realidad cotidiana²³.

Estas reflexiones nos conducen a pensar en cierta circulación de la enseñanza de la historia como un saber revelado, objetivado, acontecimental, en detrimento de un abordaje de la historia en el aula en tanto una de las formas posibles de producir un relato sobre el pasado y su reposición en el presente con relación a problemas actuales. La historia como un saber que se elabora en torno a hipótesis, preguntas, debates historiográficos, entre otros. A propósito, un docente expresaba:

Considero que lo más complejo fue la construcción de problemas de enseñanza que rompan con la unilateralidad y permitan construir saberes significativos (trato de esforzarme sobre todo en este punto, aunque no siempre logre los resultados esperados) y críticos identificando los factores que intervienen en la explicación de este proceso histórico, estableciendo la red de conexiones entre estos factores y evaluando su incidencia con respecto al primer y segundo gobierno peronista²⁴.

La historia-problema como enfoque de enseñanza, y en tanto orientadora de una propuesta didáctica diferente al modo tradicional, también produce en los/as profesores una necesidad de evaluar los sentidos que adquiere para ellos/as enseñar historia:

Aprendí, que se puede enseñar problematizando, a re-preguntar sobre los hechos y sucesos. A que, dada determinada situación, darle una vuelta y no dejar que sea algo lineal, sin sobresaltos, a ver que se puede engrandecer la

²² Curso virtual "Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo", Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

²³ Curso virtual "Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo", Primera Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

²⁴ Curso virtual "Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo", Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

enseñanza con una sola pregunta, con sembrar una duda, a que los/as estudiantes puedan ir y venir sobre lo que van a aprender”²⁵.

(...) he aprendido que la historia no se puede enseñar de memoria y que es necesario que nuestros alumnos aprendan a investigar, para poder analizar la historia desde otra perspectiva y no solamente por un autor determinado”²⁶.

Frente al desafío de trabajar de una manera renovada con las fuentes históricas, los docentes señalan cierta novedad respecto del uso de diversostipo de información:

En mi experiencia como docente soy de utilizar imágenes para trabajar pero nunca estadísticas o propaganda eso me pareció interesante y lo voy a aplicar, durante mi cursada en la carrera trabajamos con imágenes fijas, videos, recortes pero no fuentes estadísticas²⁷.

Hace muy poco tiempo retome mi práctica docente, y mi experiencia con respecto a la enseñanza del tema "peronismo" es muy limitada. Sin embargo, comparando mi experiencia como alumna de nivel secundario y la manera como se aborda la temática en la actualidad, la mirada se enfoca mucho más en los cambios sociales y sus consecuencias. El desarrollo del tema a partir de imágenes, o del análisis de distintas fuentes nos permite una visión menos fragmentada del proceso y es un intento por despertar el espíritu crítico de los alumnos²⁸.

Me alegra mucho poder compartir con Uds. este espacio que a través de la pluralidad permite resignificar nuestras prácticas. Me sumo al aporte de Natalia en cuanto a la relevancia que cobra en nuestra selección y jerarquización las fuentes históricas iconográficas²⁹.

Se hacen presentes las reflexiones relativas a la incorporación de “nuevos” sujetos a la enseñanza de una Historia que ya no fija su mirada exclusivamente en los grandes líderes y figuras.

Pensando estos temas desde el abordaje de una “historia desde abajo”, es que inevitablemente hay que incluir a las mujeres para un estudio más cualitativo y completo. Y los motivos son varios, ya que al incluir la cuestión del género se profundizan las visiones sobre las relaciones socio-económicas y políticas de tiempos pasados. Al mismo tiempo se le da voz a las mujeres

²⁵ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

²⁶ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

²⁷ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Tercera Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2015.

²⁸ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

²⁹ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

como grupo que ha sido postergado y omitido intencionalmente por la Historia Tradicional³⁰.

En este sentido, hallamos alusiones al curso como experiencia que les permite “replantear” o “repensar” sus prácticas áulicas y proyectar modos de enseñanza u abordajes que no conocían o nunca habían implementado. Motivo por el cual, los criterios historiográficos interpelan a los docentes en su propia formación:

Al trabajar peronismo en la escuela secundaria no me animaba a plantear la utilización de la propaganda no sólo como generadora de consenso sino como herramienta para manipular o crear imaginarios. Luego de trabajar las interpretaciones regionales sobre el fenómeno peronista y los nuevos aportes a este campo de estudio, creo que puede trabajarse este problema como hipótesis con un marco teórico que lo fundamente, lo confronte y lo ponga en discusión”³¹.

En cuanto a lo que fue el curso en sí, me pareció muy enriquecedor, me abrió la mente en cuanto a las distintas fuentes históricas que puede utilizar en mis clases, así como también la posibilidad de que el alumno sea sujeto activo de nuestra historias”³².

He realizado varios cursos (Geografía, Economía, TIC, etc.) pero es mi primer curso de Historia y la dinámica conceptual es muy enriquecedora, ya que generalmente realizaba secuencias didácticas a partir del análisis del enfoque de la historia: social, desde abajo y de la cultura. Sin embargo, la historia de las mujeres, constituye en lo personal, un nuevo paradigma que este curso me dio la posibilidad de abordar, desarrollar y resignificar en futuros procesos de enseñanza³³.

La experiencia de intercambio en los foros, tanto con colegas de diversos lugares de la provincia de Buenos Aires como con la tutora, también ha sido valorada positivamente como un espacio que les gustaría poder sostener o profundizar.

Teniendo en cuenta lo ya mencionado, puedo decir que, todos si bien tenemos, y hemos pasado y hemos sido atravesados por diferentes instituciones que nos han formado. He visto en esta aula virtual y a lo largo de la cursada, diferentes puntos de vista y conceptos de los cuales, puedo decir, y no caer en la obsecuencia; que uno aprende no de solo de su propia

³⁰ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

³¹ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

³² Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

³³ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

experiencia, sino de las experiencia y puntos de vista, aun de aquellos que son contradictorios de nuestras instituciones que nos formaron, pero no por ello, menos enriquecedoras³⁴.

El curso me permitió reflexionar sobre las clases que he dado sobre el peronismo. Gracias a este camino transitado, noté que me centré muchas veces más en lo político (por cuestiones de tiempo y de programa) más que en el aspecto de la “historia desde abajo”. He obtenido recursos nuevos, al mismo tiempo que el trabajo de mis colegas me abrió varias puertas para tratar el tema (preguntas replanteos, etc.)³⁵.

La necesidad de “ser leídos” y la valoración de las devoluciones que reciben al compartir sus actividades con el resto de los colegas, da cuenta de la soledad con la que muchas veces se trabaja. El quehacer docente, sobre todo en el nivel secundario, transcurre en muchos casos sin la posibilidad de compartir e intercambiar los modos de aprender y enseñar.

Me pareció muy buena la propuesta de solicitar la participación en los foros comentado a los compañeros. A veces esto no se da porque no nos conocemos, es difícil repreguntar o cuestionar el trabajo de un colega, por eso los intentos son tímidos y de aprobación, pero creo que es una cuestión de práctica. Con el tiempo los debates virtuales van a ser tan ricos como si se estuvieran dando en el aula³⁶.

También, aparecen descripciones del contexto institucional como una limitante: la falta de tiempo para el dictado de clases más ricas y complejas, la excesiva cantidad de horas frente a los cursos, la escasez de recursos. De todos modos, en la mayoría de los casos, es posible observar la voluntad y el deseo de los docentes de re-pensar y enriquecer sus prácticas. Es decir, la condición de surgimiento de nuevas formas de enseñanza.

Hoy nuestros alumnos (no en su totalidad) están sumergidos en una problemática social cada vez más absorbente. Más allá de eso no todos los docentes, y acá cuestiono la vocación de algunos, dan lo suficiente en los diferentes tramos de la escuela en general. El alumno llega a los diferentes años sin las herramientas necesarias para una redacción o simplemente el entendimiento de texto, entendiendo también la difícil labor del docente que muchas veces es sin apoyo familiar de los alumnos. Esto nos imposibilita dar unos materiales un poco más complejos, ya que también estamos presionados con el tiempo y los contenidos a desarrollar, nos impide el

³⁴ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2015.

³⁵ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

³⁶ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Primera Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

detenimiento en ciertas cosas que deberían estar desarrolladas. Desde mi punto de vista, para seleccionar un material, sea el trabajado en este curso u otros es depende del grupo al que vamos a enseñar. Respecto a los contenidos trabajados son totalmente aplicables para el trabajo áulico y así lograr que no solamente exista la historia de personajes o sujetos específicos, dar cuenta que nosotros como sociedad, HOY estamos escribiendo la historia³⁷.

En concordancia con los aspectos señalados, emergen reflexiones vinculadas al curso como una instancia de potenciación de prácticas innovadoras.

Lo que este curso me aportó fue la reflexión de mi propio trabajo para pensar en cómo potenciar eso que venía trabajando. Una mirada más integral, concreta para pensar no sólo el contenido sino la forma en que se plantea. Pensar en el análisis de diferentes fuentes, cómo se analiza un documento (creo que este es un punto central para nuestros alumnos y que los acerca un poco al trabajo que realiza un historiador) la vinculación entre lo político-cultural-económico-social y el plano nacional y local son cuestiones que en términos de la metáfora de la autopista me hacen pensar que llegué a destino en mejores condiciones de las que arranqué³⁸.

Siempre me resultó difícil la enseñanza del peronismo, debido a la complejidad del histórico movimiento, su actualidad, su constante apelación y resignificación, y la abundancia de interpretaciones académicas y subjetivas. Siempre fue difícil no movilizar o sentirse movilizado y, al mismo tiempo, presentar un tema acabado. Sin embargo, hace un par de años que la decisión de apoyar las clases en diversas fuentes me ha servido para darle coherencia al conjunto y sentido al aspecto estudiado. Este curso no hace más que reafirmar mi idea, mi estrategia, en función de la consideración de la fuente visual como un recurso efectivo para la enseñanza del peronismo y de la unidad en general³⁹.

Como puede percibirse a través de las voces de los docentes, algunas reflexiones están orientadas por la especificidad de la enseñanza de la disciplina y otros factores por el orden institucional, ambas dimensiones se entrecruzan y resultan fundamentales analizarlas así, imbricadas, a la hora de pensar políticas de formación docente.

Los espacios de reflexión sobre el curso, entonces, emergen como lugares privilegiados en los cuales se puede volver sobre las prácticas y re-leerlas a la luz de la experiencia de

³⁷ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

³⁸ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

³⁹ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

formación en curso o interrogarlas a partir de reconocer su propio accionar.⁴⁰ En este sentido, los entornos virtuales, en los cuales la palabra se expresa, fundamentalmente, en forma escrita, potencian las habilidades reflexivas de los docentes sobre su trayectoria y el quehacer cotidiano en las aulas.

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES

Para el curso presencial basado en la temática de la planificación escolar, también realizado en 2015 en un distrito de la Provincia de Buenos Aires llamado Brandsen, situado a unos 85 Km de la ciudad de Buenos Aires, se propuso a los docentes participar, además, en una red social, en este caso a través de *Facebook*.

A esta altura, no caben dudas que la cultura digital nos coloca frente a nuevos desafíos pedagógicos y, el uso de Facebook en el aula, es uno de ellos. Como señala Inés Dussel:

Las redes sociales tienen algunos rasgos que las convierten en ámbitos novedosos: la conectividad, la comunicación casi inmediata, la sociabilidad extensa y la gran visibilidad. Todo eso está permitiendo organizar mundos de experiencia muy distintos a los que conocíamos. También es una novedad la combinación de palabras e imágenes: si bien Facebook y Twitter son plataformas con codificaciones y géneros un poco distintos, ambos comparten (y pugnan por intensificar) esa mezcla de signos que puedan expresar ideas y, sobre todo, sensaciones momentáneas⁴¹.

Otras de las “bonanzas” que podemos señalar del uso de *Facebook* en la clase radica en la capacidad que tiene esta red social para producir una circulación horizontal de los mensajes; promover mayor colaboración debido al intercambio de contenidos; trascender, como señalamos anteriormente, el espacio del aula y seguir comentando, descargando materiales y publicando a cualquier hora y desde cualquier lugar.⁴² Asimismo, el espacio de “los comentarios” estimula la conversación y profundización de procesos cognitivos generados, en este caso, a través de los vínculos que se establecen entre los profesores y entre ellos/as y el/la

⁴⁰ LITWIN, Edith. *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós, 2008, p. 121.

⁴¹ DUSSEL, Inés y J. A. QUEVEDO. *Educación y nuevas tecnologías, los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana, 2010, p. 23.

⁴² ROMERO MANCO, Inés. Facebook. Aprendizaje en red: de lo social a lo educativo, 2011 Disponible em: <<http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/facebook-aprendizaje-en-red-de-1.php>>.

Acesso em:

docente capacitador/a.⁴³ Nos referimos, junto con la autora Mariana Maggio, al enriquecimiento de las prácticas que se produce en estos espacios informales pero no por eso menos formativos, al poder revisitarlas a partir de alguna sugerencia de textos, videos u otros recursos, los interrogantes que se formulan entre los mismos docentes o las sugerencias que se realizan entre ellos y la posibilidad de evaluar el sentido y la orientación de sus propios trabajos, que implementan o implementarán en el futuro.

Por otra parte, el hecho de compartir documentos (trabajos prácticos, materiales, bibliografía, otros), permite que estos textos, en tanto escrituras de los docentes, queden disponibles, visibles, para todos los participantes (e inclusive para otros en caso de que el grupo de *Facebook* sea abierto) y recurrir a ellas cuando así lo necesiten o deseen. Vale en este sentido retomar la categoría de “memorias docentes” para dar cuenta de que estos escritos (junto con documentos burocráticos, planes de estudios, discursos escolares, etc.) producidos en el ámbito escolar pueden iluminar aspectos de la vida de los profesores y sobre el sentido que le imprimen a su trabajo⁴⁴. De este modo, se evidencia que los profesionales de la educación no se limitan sólo a enseñar a leer y a escribir. Son productores de textos que proyectan formas de enseñanza, expresan dificultades, eternizan prácticas o las subvierten. Estas escrituras ganan importancia no sólo para comprender la cultura escolar sino, especialmente, la cultura docente.⁴⁵ En definitiva, textos que operacionalizan de algún modo la producción, transmisión y circulación de saberes y conocimientos. Sin embargo, en la medida que estos documentos se renuevan y/o se reescriben en el espacio virtual, resultan una muestra bien interesante acerca del carácter incompleto y provisorio del conocimiento, pero dejan huella, registro, de los saberes que han pasado por allí y cómo han sido resignificados en un intercambio colectivo entre colegas docentes y capacitadores.

A diferencia del curso virtual, donde se propuso a los docentes elaborar un banco de fuentes con distinto tipos de recursos (bibliográficos, pictóricos, fotográficos, etc.) se solicitó a los profesores que compartan en el espacio de comentarios un Trabajo Práctico ya elaborado

⁴³ MAGGIO, Mariana. *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 186.

⁴⁴ CATANI, Denice Bárbara.; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação, *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 11, n. 1, p. 5-22, 1998.

⁴⁵ MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). *Prácticas de memoria docente*. São Paulo: Cortez Editorial, 2003.

por ellos mismos, que considerasen su mejor producción, queriendo decir con ello un trabajo que considerara valioso por las posibilidades que generaba de aprender, de alcanzar los contenidos o que, simplemente, les gustara. No es motivo de este texto pero el gusto, el placer, las emociones deberían entrar con más énfasis en los estudios sobre la didáctica específica porque sin ese aspecto afectivo-sensitivo mucho de lo que sucede en las aulas, sobre todo la disposición de los docentes para enseñar, no sería posible.

El propósito de la consigna estaba orientado a provocar, poner en movimiento una actitud de búsqueda, reconocimiento y selección de sus propios materiales de trabajo, así como generar empatía con sus documentos y asumirse en tanto hacedores-productores de los saberes que transmiten y arquitectos de los contextos de enseñanza que promueven.

De este modo, la relación con el “saber de la experiencia” era diferente. No se partía de una consigna del equipo formador sino de sus propias elaboraciones y reelaboraciones en función de los intercambios entre colegas en el espacio de los comentarios. Sin embargo, no todo es la panacea. Algunos de los intercambios quedaban inconclusos, sin producir los efectos deseados sobre la práctica del trabajo colaborativo. Algunos ejemplos:

Docente cursante: “Buen día!! El trabajo práctico que voy a compartir con ustedes, es para 2º año de secundaria. Está pensado desde el proyecto de trabajo: "Enseñar Historia a través del cine". El tema abordado es: la Conquista y la Colonización. Trabajo práctico película: “1492. La conquista del paraíso”.

Frente a esta propuesta, la tutora del curso compartió en el espacio comentarios una bibliografía como orientación para el encuadre de su trabajo. La profesora agradeció el aporte pero no pudimos observar el modo en que esa bibliografía fue significativa para la docente. No recibió, en cambio, comentarios de colegas, pero sí dos “me gusta”.

En otra oportunidad, la profesora del curso dejó planteadas las siguientes preguntas:

¿Siempre en la historia hay respuestas correctas o incorrectas? La seguimos y espero se sumen a este debate! o en todo caso también, las respuestas son correctas para quién? ¿Cómo se construye el pensamiento y el conocimiento histórico? Espero intercambio.

Lo que sucedía, en general, era que los/as docentes retomaban los interrogantes en la instancia presencial del curso, puesto que era la primera vez que una red social era utilizada con

sentido pedagógico. De todos modos, esos interrogantes actuaban como estímulo para provocar su pensamiento, porque en los encuentros presenciales se retomaban y se trabajaba sobre ellos.

Creemos, en principio, que dar a conocer las voces de los/as docentes resulta fundamental si aspiramos a conocer qué piensan, qué sienten, qué tienen para decir, para a partir de allí, proyectar políticas de capacitación capaces de acompañar y satisfacer expectativas de los/as profesores que luego se traduzcan en un verdadero impacto en la transformación de la enseñanza. Sin dudas, los entornos virtuales, habilitan por aparición o por omisión a que esas voces aparezcan (o no) de manera espontánea. Y allí radica su valor. Si aparecen, ponen a rodar ideas, pensamientos, sensaciones y si no (como en la propuesta de la red social) también permite a los "formadores de formadores" reflexionar sobre el lugar donde intervenir para producir los cambios esperados.

Ya sea las propuestas de participar en los foros o las redes sociales, habilitan a reflexionar y promover el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. En el primer caso, porque *crear* un TP nuevo (aunque nunca es nuevo del todo) basado en las potencialidades del uso de fuentes históricas como textos posibles a partir de los cuales construir aprendizajes históricos de manera razonada, puede sacarle el vicio, por decirlo de algún modo, a prácticas reiterativas y habituales. Sabemos que, por el tipo de trabajo que atraviesa a los docentes (el vértigo del día a día, el calendario escolar, la cantidad de horas, la cantidad de evaluaciones para corregir, etc.), muchas veces no cuentan con tiempo disponible para "ponerse a crear". Y, en este sentido, el espacio virtual se convierte en un *ambiente estimulante*. En el segundo caso, aún cuando la participación en el espacio comentarios resultó difícil, compartir y revisar esas escrituras otorga certezas a los/as docentes y, sobre ellas, los profesores pueden volver a contextualizar sus producciones en el marco de las condiciones proporcionadas por las redes respecto a la producción del conocimiento y enriquecerlas, revisarlas, ajustarlas, etc.

CONCLUSIONES

La experiencia de formación docente continua que desarrollamos durante el año 2015 y lo que va de 2016 se basó en el dictado de un curso de modalidad virtual donde el foro constituía un espacio fundamental de intercambio colectivo y un curso presencial en el que,

además de las instancias de encuentro en la clase presencial, se les propuso a los docentes trabajar en una red social, en este caso particular, en *Facebook*.

Respecto de las posibilidades que estos espacios ofrecen para producir conocimiento colectivo, socializar, reescribir textos y compartir experiencias, no encontramos demasiadas diferencias, aún cuando existen para el primer caso reglas más “formales”, por decirlo de algún modo, relacionadas sobre todo con las formas de participación, evaluación y acreditación. Ya sea a través del espacio de “comentarios” en *Facebook* como en el espacio del foro (en el campus virtual), estas modalidades de intervención y participación resultan escenarios formativos donde, no sólo se produce el intercambio sino también la socialización, posibilitando el análisis y la interpretación de situaciones didácticas, identificar y contrastar puntos de vista propios y ajenos, articular la teoría con la práctica, explicitar marcos conceptuales, conformar comunidades de aprendizaje dispuestas a seguir aprendiendo sobre su propia enseñanza.

La experiencia nos autoriza a sostener la premisa de que los docentes se visibilizan, paradójicamente, en las instancias virtuales. Con ello no queremos decir que los EVA son la panacea. Pero, aún con sus diferencias (estilos, personalidades, etc.) en los distintos espacios (foros de la clase, de consulta, registro de experiencia, etc.) se expresan, reflexionan, comentan, hacen aparecer su voz por medio de la escritura. Y podemos afirmar que en la gran mayoría de los casos lo hacen con un gran compromiso en el que emerge, a “contrapelo”, la propia evaluación del recorrido de su formación.

Los intercambios, sin embargo, no significan necesariamente acuerdos. Las voces que se expresan a través de la escritura no dejan de ser, también, lugares de litigio.⁴⁶ Se litigan representaciones profesoras acerca de la enseñanza, los hechos de la historia, los modos de aprender y enseñar. Se disputan los saberes y la presencia del Estado a través de los textos curriculares. Arrojan, a su vez, cuestiones más amplias sobre las culturas escolares, la sociedad, la política y la cultura. De allí que se vuelve imprescindible la generación de espacios colectivos de intercambio que democratizan la palabra.

Por otra parte, a través de las voces de los/as docentes, estamos en condiciones de demostrar algunas cuestiones preliminares del estado de la enseñanza de la Historia en la provincia de Buenos Aires. Estas voces permiten registrar situaciones referidas a los desafíos

⁴⁶ RANCIÈRE, Jacques. *El desacuerdo, Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

que les genera a los /as docentes elaborar planificaciones didácticas basada en la historia-problema y enfoques historiográficos no convencionales, a la hora de seleccionar, jerarquizar y secuenciar contenidos. En este sentido, aún notamos la persistencia de prácticas tradicionales de lectura y escritura tales como la repetición, memorización, fijación, etc. El cuestionario guía con preguntas cerradas, el crucigrama y la sopa de letras perviven todavía en algunas prácticas de enseñanza. Nosotros apostamos a que las prácticas de escritura y lectura que propusimos en el campus virtual y en las redes sociales se constituyan en prácticas significativas posibles de traspasar a las aulas, con el objetivo de que propicien una resignificación potente de la enseñanza orientada a los/as jóvenes, centrada en las buenas prácticas.

Los cursos de capacitación junto con otros dispositivos de formación y actualización permanente de docentes en ejercicio que emanan de la Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires, en tanto una política de promoción y regulación promovida por el Estado, que garantiza el derecho de capacitación a todos y todas las/los docentes del territorio provincial, tiene como propósito fundamental mejorar la enseñanza e inspirar buenas prácticas docentes capaces de transmitir a los/as jóvenes saberes socialmente significativos para su inserción en el campo laboral y ejercer su ciudadanía de pleno derecho. Es cierto que *creemos* que la transformación es posible, pero suponer que la modificación y el mejoramiento de las prácticas (y toda la educación) recae sólo en profesores y en dispositivos de formación continua, es olvidar la fuerte incidencia de la formación inicial, los “modelos” profesoraes, los factores contextuales de las instituciones que los atraviesan (estructurales y estructurantes), el peso de las culturas escolares y una “gramática escolar” que se resiste a las reformas educativas⁴⁷. Aún así, los espacios que permiten a los/as docentes “aprender a enseñar” resultan fundamentales para, como expresa Chartier en el epígrafe inicial, generar situaciones donde clarificar principios, definir prioridades, combinar datos heterogéneos e imaginar varias situaciones de acción en el terreno, agregamos, de sociedades democráticas.

⁴⁷ TYACK, David; CUBAN, Larry. Ciclos de política y Corrientes institucionales” “Cómo las escuelas cambian a las reformas. In: _____. *En búsqueda de la utopía*. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE DEBATES E PRÁTICAS

CINEMA AND HISTORY TEACHING AMONGST PRACTICE AND DEBATES

Vitória Azevedo Fonseca

Professora da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, Brasil
Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense, Brasil
e-mail: vitoria.azevedo@gmail.com

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v5i9.10988>

Recebido em: 21 de dezembro de 2016

Aprovado em: 14 de fevereiro de 2017

RESUMO

Tendo em vista debates sobre como usar filmes em salas de aula, especificamente no ensino de história, apresento a experiência de exibição do mesmo filme (*Sombos Tropicais*, André Sturn, 2002) para diferentes turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, adotando procedimentos preparatórios diferenciados a fim de debater e defender a importância de, além da alfabetização da linguagem cinematográfica refletir também sobre o desenvolvimento da compreensão dos estudantes dos debates e diálogos “historiográficos” estabelecidos pela narrativa audiovisual para compreensão das intertextualidades presentes nos filmes. Finalizo com a análise comparativa entre as diferentes metodologias e seus diferentes resultados.

Palavras-chave: filmes; ensino de História; educação; cinema-História

ABSTRACT

In this paper, I present an experience of exhibition of the same movie (*Sombos Tropicais*, André Sturn, 2002) for different classes adopting different methodologies. In one group, students are doing activities about audiovisual language, in another group of students the activities are focusing in understanding of the debates and dialogues "historiographical" established, and, in the last group, there is no activities before the exhibition of film. I conclude with a comparative analysis of the different methodologies and their different results.

Keywords: movies; teaching history; education; cinema-history

Um dos motivos do cinema ser um meio muito rico no processo de formação é exatamente o fato de estimular as emoções do espectador, e esta é um elemento fundamental na educação. Ao assistir um filme, todos os sentidos estão abertos para que não se perca a compreensão da história representada, por isso, a linguagem de ficção é perfeita para o ensino. Segundo Marília Franco, “Cinema e prazer são quase inseparáveis, a

perspectiva educacional pode encontrar incontáveis possibilidades unidas a essa dobradinha.”¹ Ela acredita na linguagem audiovisual como sedutora dos sentidos: “O binômio sentidos-emoção, acionado pelo contato com as imagens em movimento, torna-se o primeiro degrau para se chegar aos níveis racionais mais altos que podem proporcionar uma aprendizagem sólida dos conceitos e sua aplicação.”² Enquanto a educação se debate nas linguagens apropriadas para o ensino “...os meios audiovisuais continuam sendo consumidos largamente pelas pessoas, proporcionando um derrame de informação que, mesmo sem tratamento pedagógico, transforma-se em formação.”³

Conforme indicou Kátia Abud⁴, as facilidades tecnológicas e, principalmente, as iniciativas dos professores, geradas pelo fascínio do cinema, fazem com que a exibição de filmes nas salas de aula, e nas aulas de história, seja algo crescente. Usar filmes na escola e, especificamente, nas aulas de história, além de uma prática comum disseminada, também vem sendo defendido por educadores e pesquisadores como meios de dinamizar a sala de aula para além de um formato tradicional.

No entanto, considerando a especificidade do uso de filmes no ensino de história, proponho que, para além da questão metodológica de como utilizar filmes no ensino em geral, pensemos sobre as características dos filmes exibidos, a especificidade do filme histórico e as experiências múltiplas possíveis no ambiente escolar na aprendizagem histórica.

Os debates acadêmicos em torno da questão Cinema e História nem sempre enfocam as especificidades do filme histórico e as questões específicas do ensino de história. Nesse sentido, os filmes com temáticas históricas acabam sendo deixados de lado e são comumente descartados pois carregam uma carga pejorativa em função de uma tradição de análise. As críticas no seu uso voltam-se para a possibilidade de uso ilustrativo, e, por outro lado, pesquisadores enfatizam a argumentação de Marc Ferro⁵ sobre a impregnação do presente em qualquer filme. No entanto, no ensino de história, entre usar o filme como ilustrativo de uma verdade do passado, e, por outro lado, limitar sua

¹ FRANCO, Marília. Prazer audiovisual. *Revista Comunicação e Educação*, São Paulo, Ano I, n. 2, 1995, p. 52.

² FRANCO, Marília. Linguagens audiovisuais e cidadania. *Revista Comunicação e Educação*, São Paulo, Ano III, n. 9, 1997, p. 27.

³ FRANCO, 1997, p. 34

⁴ ABUD, Kátia Maria. A construção de uma Didática: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História* [online], São Paulo, v. 22, n. 1, 2003, p. 183-193.

⁵ FERRO, Marc. “Existe uma visão cinematográfica da história?” in: FERRO, Marc. *A História Viguada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

abordagem ao presente, existem outras possibilidades do mesmo como dispositivo pedagógico e catalisador de aprendizagens.

De acordo com Marcia Landy a abordagem de filmes históricos, que “chegou tarde” no *roll* de análises dos historiadores, permaneceu durante algum tempo como uma análise de historiadores tradicionais buscando precisão historiográfica, o que acabou por tornar-se um dos maiores obstáculos para uma avaliação mais apropriada dos usos do passado no cinema.

O crítico não pode simplesmente ignorar a eliminação de determinadas informações, a distorção de certos personagens, e a mistura de fato e ficção; um crítico escrevendo sobre a história em filme deve encontrar um método para descrever e analisar esses desvios a partir de dados empíricos⁶.

Os trabalhos de Robert Rosenstone, Pierre Sorlin, e outros, por exemplo, procuram compreender o “texto cinematográfico” a partir dos seus próprios meios ao invés de interpretar pura e simplesmente os eventos a partir de parâmetros externos ao filme, ou, analisa-los como documentos em busca de informações sobre o presente.

Buscando ampliar a compreensão do filme com temática histórica, Robert Rosenstone⁷ classifica-o em três categorias: tradicional, documental e experimental. Os filmes experimentais mesclam tanto documentários quanto ficções e possuem a semelhança de não seguirem o velho estilo naturalista de Hollywood. Para explicar como a interpretação histórica é construída nos filmes experimentais, o autor elenca alguns elementos presentes nos filmes históricos tradicionais e suas contraposições possíveis. De acordo com ele, o filme tradicional cria uma narração, com início, meio e fim embutido numa ideia de evolução humana. Da mesma forma, contra a ideia do filme tradicional no qual o passado parece fechado e simples, alguns cineastas optam, por exemplo, por filmes pensamentos, filmes teses, ou episódicos, para criar uma variedade de pontos de vista, criando, desta forma, uma imagem do passado mais ampla e complexa. Se os filmes tradicionais optam pela constante criação de emoções, os filmes experimentais podem criar representações “desdramatizadas”, sem apelos emocionais. Rosenstone demonstra que

⁶ LANDY, Márcia. *The Historical Film: History and Memory in Media*. London: The Athlone Press, 2001, p. 12.

⁷ ROSENSTONE, Robert A.. *El pasado en imágenes: El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel, 1997

existem diversas maneiras do cinema construir interpretações históricas sem limitar-se à forma de um filme histórico tradicional.

Para além de uma análise do filme como documento, alguns autores brasileiros debruçam-se sobre as relações entre as construções cinematográficas e seus diálogos com tradições historiográficas, tais como trabalhos de Eduardo Morettin, Alcides Freire Ramos⁸ e Vitória Fonseca⁹. Conforme apresentado por Fonseca¹⁰, na utilização de filmes no ensino de história, pelo menos cinco questões devem ser consideradas em função da especificidade deste objeto cultural. Em primeiro lugar, os livros didáticos reproduzem orientações pautadas por debates acadêmicos datados¹¹, nesse sentido, a ideia de enfatizar a linguagem cinematográfica na análise de filmes não deve ser a única abordagem. Outro aspecto, é a compreensão de que filmes históricos estabelecem diálogos com diferentes tradições de interpretações dos temas que enfocam, e, além disso, pode ser considerado um tipo de “adaptação”. Os filmes históricos brasileiros também podem ser inseridos na compreensão da arte com papel social, e, muitas vezes, podem apresentar interpretações do passado válidas historicamente.

Assim, podemos ampliar a noção de filme histórico e compreender suas diferentes estéticas e problemáticas ao longo do último século. Embora o passado tenha sido tematizado diacronicamente na cinematografia brasileira, com momentos de maior ou menor expressão, sempre esteve presente nas telas de cinema, mas, nem sempre em forma tradicional de “filme histórico”. Para Jean Claude Bernardet, o gênero histórico no Brasil “...é quase tão antigo como o próprio cinema de ficção”¹².

No início do século XX, existem referências a filmes sobre Tiradentes, D. Pedro e a independência e a guerra do Paraguai. Filmes realizados por imigrantes italianos visando sua integração à cultura brasileira, segundo Bernardet. Nas décadas de 1930 e 1940, com

⁸ RAMOS, Alcides Freire. *Canibalismo dos Fracos - Cinema e História do Brasil*. São Paulo: Edusc, 2001.

⁹ FONSECA, Vitória Azevedo da. *A Monarquia no cinema: metodologia e análise de filmes históricos*. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

¹⁰ FONSECA, Vitória Azevedo da. “Filmes históricos e o ensino de história: diálogos e controvérsias”. *Revista Locus*, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 415-434, 2016. Disponível em: <http://https://locus.ufjf.emnuvens.com.br/locus/article/view/2915>. Acesso em: 01 fev. 2017.

¹¹ FONSECA, Vitória Azevedo da. Filmes no ensino de História na visão dos livros didáticos: use com moderação. *Revista Labirinto*, Porto Velho, Ano XVI, v. 24, n. 2, p. 57-70, jan./jun. 2016. Tratando também da questão: PEREIRA, Lara R., SILVA, Cristiane B. Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História. *Espaço Acadêmico*, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 318-335, jul./dez. 2014.

¹² BERNARDET, Jean Claude. “Qual é a história?”. In: _____. *Piranha no mar de rosas*. São Paulo: Nobel, 1982, p. 57.

incentivos a realização de filmes educativos, foi criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), em 1937, onde Humberto Mauro dirigiu vários curtas metragens educativos, dentre eles, *O Descobrimento do Brasil* (1937) e *Os Bandeirantes* (1940)¹³. Na década de 1950, a mesma tendência de tematização da história como cultura e construção de uma nacionalidade está presente. No Cinema Novo, a temática histórica também aparece como forma de questionamento do presente, utilizando uma estética particular, que contesta a estética naturalista. A partir da década de 1970, o Ministério da Educação incentivou a produção de filmes com temáticas históricas, e algumas produções foram realizadas. Em meados da década de 1980, a produção cinematográfica brasileira volta-se para a temática histórica, principalmente através do gênero documentário.

A partir de um levantamento¹⁴ realizado pela autora, foi possível identificar, nos últimos vinte anos, englobando produções de 1996 a 2016, em torno de 240 filmes, entre ficções e documentários cuja temática tem alguma relação com o passado, ou, com a dinâmica do tempo na interface entre passado e presente. Analisando os títulos dos filmes e suas sinopses, observamos que nesse universo, 60% dos filmes são documentários, dos mais variados tipos e 40% adotam a estética ficcional, com um grande número de filmes tematizando o período da Ditadura Militar. Existem variados filmes, em diferentes momentos da história do cinema brasileiro, que propõem interpretações sobre o passado, que dialogam com memórias históricas e que constroem, eles próprios, memórias¹⁵.

Um filme histórico, mesmo com seu alto grau de ficcionalização carrega, necessariamente, diversas temporalidades. Nas suas propostas, Marc Ferro aborda uma das temporalidades que pode ser analisada em todos os filmes, que é o presente. No entanto, o filme com temática histórica dialoga com o presente, mas também com a memória histórica, com tradições de representações visuais, aborda o presente das obras de base passadas, e pode, inclusive, problematizar a história.

¹³Sobre estes filmes veja: MORETTIN, Eduardo Victorio. *Cinema e história: uma análise do filme “Os bandeirantes”*. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994; _____. *Os limites de um projeto de monumentalização cinematográfica: análise do filme Descobrimento do Brasil (1937), de Humberto Mauro*. Tese (Doutorado em artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

¹⁴ O levantamento foi realizado em publicações da Ancine (<http://www.ancine.gov.br/>) e no portal História do Cinema Brasileiro <http://www.historiadocinemabrasileiro.com.br/>.

¹⁵ FONSECA, Vitória Azevedo da. História escolar, cinema brasileiro e história pública: caminhos de uma memória. *Revista Observatório*, Franca, v. 3, n. 2, p. 92-112, 2017.

Éder Cristiano Souza, analisando o cinema a partir de referenciais da educação histórica, propõe como abordagem, para além da análise do filme como documento, ou, como forma de escrita da história, uma terceira forma de análise.

Temos então dois enfoques principais: os filmes como documentos históricos, aos quais se recorre para aprofundar a reflexão sobre o período em que as películas foram produzidas. Os filmes como discursos sobre a história, aos quais se constroem críticas historiográficas sobre suas abordagens históricas. Mas há um terceiro enfoque importante, que deve ser também levado em consideração, que se trata de entender os filmes como agentes da história.¹⁶

Esse terceiro enfoque está relacionado a compreender de que maneira o cinema contribui para construção de uma cultura histórica, e, no ambiente escolar, compreender as leituras dos filmes históricos realizadas pelos alunos e professores. O autor defende a importância de pesquisas para compreender de que maneira são realizadas as leituras dos filmes, tanto por parte de estudantes quanto por parte de professores.

Considerando essas reflexões, e, principalmente, questionando as orientações presentes em livros didáticos, a experiência apresentada neste texto dialoga com os debates sobre Cinema e História, incorporando aspectos relacionados ao ensino de História. Os livros didáticos, bases ainda importantes na prática docente em diferentes lugares do país, em geral, orientam aos professores que utilizem os filmes no ensino de História, mas, com algumas ressalvas, como aponta a análise de Fonseca¹⁷. Pautados cada vez mais por diálogos com a tradição acadêmica em relação à análise fílmica, os livros didáticos acabam por disseminar, acriticamente, algumas premissas que são historicamente construídas no campo cinematográfico. Assim, a utilização de filmes no ensino de História é geralmente permeado por interdições. Há quem defenda que não se deva exibir o filme sem uma preparação, sem que os alunos pesquisem antes, etc.

Essa ênfase constante dada pelas orientações de uso de filmes em sala de aula, na necessidade, quase imprescindível, de direcionar a leitura dos alunos, pode não ser aplicável e nem interessante em toda e qualquer situação. Em alguns casos, pode ser muito mais interessante observar as leituras realizadas pelos alunos a partir de suas próprias percepções. E, a partir daí, iniciar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, o

¹⁶ SOUZA, Éder Cristiano. Cinema e didática da história: um diálogo com o conceito de cultura de Jörn Rüsen. *História Revista*, v. 17, n. 1, 2012, p. 19.

¹⁷ FONSECA, 2016.

filme pode servir como catalizador de aprendizagem e também como “sensibilização”.¹⁸

A partir da inquietação sobre metodologias de utilização de filmes com temática histórica na sala de aula, propus uma atividade comparativa na intenção de observar as diferentes respostas dadas pelos estudantes. Nesse sentido, neste texto, apresento considerações sobre, especificamente, o uso de filmes com temática histórica no ensino de história e possibilidades de utilização em sala de aula a partir de uma experiência realizada com alunos do 9º ano.

FILMES NA SALA DE AULA: E AGORA?

Aqueles que possuem a prática de exibir filmes aos alunos sabem que esse uso do cinema é uma experiência temporal, tanto para os jovens quanto para os docentes, na qual vai se construindo aos poucos uma análise crítica e proveitosa. Ou seja, nem o primeiro filme exibido pelo professor, nem a primeira exibição para os alunos, farão milagres. Cada professor vai aprendendo com sua experiência, criando seus próprios métodos a partir das suas possibilidades. Por outro lado, dependendo do grupo de alunos para o qual o filme é exibido o professor poderá encontrar diferentes possibilidades de aprendizagens.

Assim, partindo da proposta de compreender as leituras dos alunos é importante desenvolver, além da teoria sobre os próprios filmes, também análise das possibilidades geradas nas exibições. Apresento abaixo uma experiência inicial que, no entanto, nos aponta para algumas reflexões. Diante das diversas possibilidades, tornava-se premente refletir sobre as respostas dadas pelos estudantes a diferentes metodologias de preparação ao filme. Na prática de sala de aula, foi possível experimentar diversas formas de utilizar os filmes no processo de ensino/aprendizagem e, a partir disso, vários questionamentos foram sendo gerados. Dentre eles estavam se os alunos deveriam ou não ser preparados para assistir ao filme e de que maneira, enfatizando quais aspectos. Decorrente disso, a experiência relatada aqui foi proposta.

O filme escolhido foi *Sonhos Tropicais* (André Sturn, 2002). Em meio a um surto de dengue, com os estudantes desenvolvendo percepções sobre o processo de proliferação de doenças e a necessidade de intervenção do poder público, foi escolhido esse filme pois tematiza o problema da saúde pública no Rio de Janeiro no início do século XX, que

¹⁸ FONSECA, 2016, p. 67

culmina na Revolta da Vacina, tema que também fazia parte do planejamento daquele bimestre, naquelas turmas.

Com três diferentes classes, foram três diferentes tratamentos do mesmo filme. A primeira turma foi preparada para assistir ao filme, com ênfase nas questões da linguagem cinematográfica. A segunda, foi preparada a partir das questões relacionadas ao contexto histórico e as interpretações historiográficas sobre o evento retratado no filme, e, por fim, a terceira turma não foi preparada e assistiria ao filme simplesmente.

PREPARANDO PARA A LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA: ESPECIFICIDADES

A realização de um filme de ficção vai além da criação de personagens e elaboração de tramas que configuram um drama. As personagens são vividas por atores que se pronunciam, projetam falas, dialogam com outras personagens, se posicionam, e recriam a ficção escrita por um dramaturgo ou roteirista em diálogo com as suas características físicas e as suas vivências. Esta personagem vivida por um ator ou atriz, vive em espaços que podem ser extensão da sua personalidade e do seu desejo ou então que recriam o clima do filme. Estes espaços são cenários criados com uma finalidade expressiva levando em consideração texturas, cores e volumes. Por sua vez estes cenários são iluminados, luz concebida, normalmente, de acordo com a premissa do filme com a sua proposta estética e estilística. Cada luz tem seu código expressivo. Além da personagem com seu figurino, o cenário e a luz, temos a *mise en scene* que é a encenação, a maneira como os personagens se movimentam na cena e ainda a câmera que olha. Este olhar da câmera revela enquadramentos, movimentos, focos, angulação, escolhas. O que será mostrado? De que ponto de vista? Plano Geral, plano detalhe, plano médio? E os movimentos de câmera? Tudo narra num filme. Cada um destes elementos expressivos de um filme possui sua maneira particular de operar, mas ao mesmo tempo, quando em diálogo com todas as artes que compõem um filme, um aspecto influencia o outro.

A montagem também exerce um papel significativo na produção de sentido e organização da narrativa e do drama. Existem várias formas de montar um filme o que ocorre de acordo com a sua proposta. Para alguns autores a especificidade do cinema está exatamente na montagem que é o que possibilita a construção de sentido.

Assim, quando manuais escolares mencionam a necessidade da análise da linguagem cinematográfica, em termos genéricos, quando da utilização de filmes no ensino

de história, a afirmação pura e simplesmente pode não gerar ecos na prática docente considerando existir uma complexidade nesta afirmação que requer, muitas vezes, uma formação específica. Desta maneira, a partir de referenciais de análise fílmica, podemos afirmar que não existe uma “linguagem cinematográfica” geral a ser analisada, mas, elementos de uma linguagem especificada em determinado filme, de determinada maneira, gerando múltiplos efeitos.

Por isso, defendo que, ao analisarmos elementos técnicos da linguagem cinematográfica que sejam aliados forma e conteúdo, considerando não apenas a estética, mas, o contexto no qual se insere e os significados interpretativos que geram. Portanto, em cada filme, podem ser eleitos para análise elementos mais significativos para a construção da interpretação histórica que o professor pretenda enfatizar.

No caso de *Sonhos Tropicais* (André Sturn, 2002), a construção das personagens e suas narrativas paralelas foram eleitos elementos significativos considerando a argumentação, presente no filme, para a explicação das causas da Revolta da Vacina, momento culminante do filme. Assim, ao selecionar o trabalho com a linguagem cinematográfica, foram eleitas a narrativa fragmentada e os vários personagens. Os elementos ficcionais não estão dissociados dos conceitos históricos que norteiam um filme. Não pretendemos defender aqui a existência de uma linguagem pré-estabelecida e decodificada do cinema. As soluções encontradas e incorporadas em cada filme estão de acordo com as suas especificidades e fazem sentido no seu contexto.

Tendo em vista estas questões, com a primeira turma, selecionada para ser preparada para ver o filme a partir de um enfoque em elementos da linguagem cinematográfica, foram realizadas diversas atividades com esta finalidade. Atividades voltadas para identificação de aspectos técnicos da linguagem cinematográfica, tais como enquadramento e movimentos de câmera e também enfatizado o aspecto relevante para a compreensão do filme que está relacionado à narrativa e a construção dos personagens. As atividades envolveram recortes de imagens, registros com celulares, criação de narrativas ficcionais a partir da criação de conflitos para as personagens. Em seguida, foi exibido o filme, dividido em duas partes, e, ao final, os alunos responderam ao questionário, participando, em seguida, de um bate-papo.

A ênfase na análise da construção de personagens se justifica em função da especificidade do filme. Em outros casos, são analisados movimentos de câmera, o cenário,

a música, as falas, enfim, esses elementos são selecionados, como mencionado acima, em função de cada caso em particular.

O filme *Sonhos Tropicais* (André Sturn, 2002) é homônimo do livro, do qual é uma anunciada “adaptação”, de Moacyr Scliar (1992) sobre o médico sanitariano Oswaldo Cruz. O filme, diferente do livro, traz diferentes personagens que ocupam papéis importantes na narrativa. O livro tem uma narrativa complexa na qual os tempos presente e passado se misturam. O narrador escreve para o próprio Oswaldo Cruz sobre a sua experiência de ser procurado para falar sobre ele, Oswaldo e, grande parte do livro se ocupa em relatar a sua vida, sempre direcionado ao próprio. Ao compararmos essa estrutura narrativa com o filme percebemos modificações significativas.

Em primeiro lugar, o filme narra trajetórias paralelas entre dois personagens: Oswaldo Cruz e Esther, uma mulher “polaca” que chega ao Rio de Janeiro do fim do século XIX, prometida para casamento que encontra uma realidade muito diferente da imaginada pois é obrigada a trabalhar num bordel, prostituindo-se. Essa personagem aparece em alguns poucos momentos no livro nos quais sua vida cruza a de Oswaldo Cruz. No entanto, outros personagens se cruzam e entrecruzam em uma narrativa cheia de elementos. O personagem de Amaral, um “malandro” carioca e amante pobre de Esther, também aparece em segundo plano no livro e é focalizado no filme. Assim, podemos dizer que os personagens centrais dessa história são Oswaldo Cruz e Esther. Mas o foco do filme não fica apenas neles.

Outros personagens populares aparecem. Prata Preta é apresentado com um filho doente sendo levado para o hospital, onde esbarra com Mariano, um operário que se revolta por não ter sua esposa atendida: operário e negro vivem a mesma miséria e descaso. Durante a narrativa, três senhores, provavelmente jornalistas, focam sobre as notícias do Rio de Janeiro e informam o espectador sobre questões contextuais. Vicente de Souza organiza reuniões no Centro das Classe Operárias, e, clandestinamente, participa de reuniões de militares descontentes, dentre eles Travassos e também Teixeira Mendes, um positivista. Este grupo é representado na narrativa como conspiradores.

Na trajetória de Cruz, ele combate epidemias, cria o laboratório em Manguinhos. As narrativas paralelas se entrecruzam. Com imagens documentais, são apresentadas notícias da época: R. Alves toma posse, pessoas pegam febre amarela, capoeiras são presos, Pereira Passos inicia a reforma do Rio de Janeiro. Cruz é convidado pelo Ministro Seabra para ocupar o cargo da Segurança Pública. Oswaldo Cruz apresenta ao Presidente

Rodrigues Alves o método de Cuba de extermínio dos mosquitos. Os jornalistas falam que Passos e Cruz governam a cidade e fazem o que querem. Cruz orienta os agentes de saúde que em seguida começa a invadir casas e abordar de forma violenta a população. Na casa atingida está a esposa de Prata Preta. Os jornalistas falam da charge “Oswaldo Cuba”. No entanto, o método tem sucesso. Em uma cena, Alves lê a notícia para Cruz de que não existe mais a febre amarela no Rio. Cruz fica apreensivo, ainda precisam acabar com a peste. Propõe a extinção dos ratos. O método é comprar ratos da população. Neste episódio, Amaral encarna a pessoa que criou ratos para vender. Fato este noticiado pelos jornais da época, no Rio de Janeiro.

Na narrativa de Esther, ela passa de uma estrangeira que não aceita a situação de estar obrigada a se prostituir em um bordel a uma administradora de bordel, sob a proteção do chefe de polícia Camargo. No entanto, ela é surpreendida por ele na cama com Amaral, seu amante malandro e pobre. Em função disso, o chefe de polícia transforma os dois em seus inimigos. No contexto da reforma urbana, o bordel administrado por Esther é demolido para dar lugar a uma avenida e ela, e sua amiga, ficam sem espaço para trabalhar em função da inimizade com o chefe de polícia.

Perambulando pelas ruas, a amiga de Esther é contaminada com varíola. É levada para o hospital, onde morre. No hospital, Esther encontra com Oswaldo Cruz e a comitiva com o presidente e deputados, dentre eles, Varela. Esther é voluntária para aplicação da vacina. No entanto, os políticos discutem. Varela discorda e promete oposição. (Uma das enfermeiras menciona o boato de que a vacina seria feita com pus de vaca, e é repreendida). Os jornalistas ridicularizam Cruz, a vacina e sua lanceta. Fazem chacotas obscenas. Esther, sem alojamento, vai trabalhar no boteco do português, sr. Romão, frequentado por Prata Preta, Amaral, e, na revolta, torna-se um ponto de encontro.

No governo, discutem o Regulamento de Cruz, que tem forte oposição. Vicente fala ao povo para resistir ao governo e à vacina. Um homem, preocupado com o filho que tomou a vacina vem conversar com Vicente, que lhe avisa não ter problema nenhum e que não estão contra a vacina, mas contra o governo. Varela também discursa ao povo e fala da invasão de domicílios e falta de segurança das mulheres. Ocorre o primeiro confronto com a polícia. Em paralelo, os militares também sugerem um levante. Iniciam-se confrontos em diferentes lugares da cidade.

Os diversos personagens se encontram na revolta. De um lado, Prata Preta, Amaral, Esther, Mariano; de outro, Cruz tentando explicar a importância da vacina; Vicente

de Souza, instigando a população, com apoio dos militares, de ir contra o governo, e, membros do governo tentando manter o poder.

Inicialmente, a resistência no morro segue firme, mas, ao final, são derrotados pelas tropas do governo. Na rua, no dia seguinte, vemos vários mortos e Prata Preta sendo espancado por policiais. As legendas finais informam sobre o destino de Oswaldo Cruz e dos participantes da Revolta, como Prata Preta, que são enviados para o Acre.

Assim, o filme, com variados personagens e trajetórias que se cruzam na cidade, não é de simples compreensão. No entanto, dramaturgicamente apresenta diversos elementos que podem ser debatidos com os estudantes, que, aliados a uma leitura crítica da historiografia, pode levar a uma análise mais interessante.

PREPARANDO PARA ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA

O filme, apresentado acima, não pode ser analisado sem o estabelecimento de uma relação com a historiografia sobre o tema. Conforme é defendido em Fonseca¹⁹, os filmes históricos estabelecem diálogos com as tradições de interpretações dos temas que enfocam. Assim, uma parte significativa da análise a ser empreendida em uma aula de história diz respeito a compreender o filme como uma forma de interpretação do passado, uma argumentação textual em forma de narrativa ficcional cinematográfica que dialoga com interpretações anteriores.

Considerando ser este aspecto bastante significativo, a segunda turma contou com o desenvolvimento de atividades ligadas à preparação para compreensão de aspectos históricos da Revolta da Vacina e a leitura de autores que realizaram interpretações sobre ela. Assim, os alunos tiveram acesso a reproduções de trechos de jornais que noticiaram a revolta, às charges publicadas sobre Oswaldo Cruz, e, principalmente, tiveram acesso à sínteses das ideias dos historiadores Sidney Chalhoub²⁰; Nicolau Sevcenko²¹ e José Murilo de Carvalho²², a partir do qual foi realizado um debate. Neste debate, com envolvimento ativo dos estudantes, estes apresentaram suas opiniões sobre as causas da revolta. E, no

¹⁹ FONSECA, Vitória Azevedo da. "Filmes históricos e o ensino de história: diálogos e controvérsias". *Revista Locus*, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 415-434, 2016. Disponível em: <http://https://locus.ufjf.emnuvens.com.br/locus/article/view/2915>. Acesso em: 01 fev. 2017.

²⁰ CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril*. Cortiços e epidemias na Corte Imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

²¹ SEVCENKO, Nicolau. *A revolta da vacina - mentes insanas em corpos rebeldes*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

²² CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

geral, aderiram à argumentação de Sevcenko (chamado de Nicolau, pelos alunos), que defende, em seu texto, que a Revolta da Vacina foi um pretexto para a grande insatisfação popular em relação às ações do governo.

Nicolau Sevcenko, em seu livro paradigmático *A Revolta da Vacina* faz um relato da revolta como um clamor do povo por justiça. Segundo ele, essa revolta “se constituiu numa das mais pungentes demonstrações de resistência dos grupos populares do país contra a exploração, discriminação e o tratamento espúrio a que eram submetidos pela administração pública nessa nossa fase da história”²³.

Sidney Chalhoub, em seu livro *Cidade Febril*, analisa, em um dos capítulos a questão da vacina na qual estava envolvida a revolta. Segundo o autor, os historiadores anteriores não se aprofundaram na história da própria vacinação e a relação que a população estabelecia com ela. Este item torna-se de vital importância para compreender a rejeição à vacina que foi justificativa para a revolta. Sua análise é ampla e rica, no entanto, tem pouca ressonância no filme analisado.

Dentre os historiadores apresentados, o livro de Scliar e o filme de Sturn seguem a tendência de José Murilo de Carvalho que argumenta sobre a fragmentação dos formadores da revolta, a presença e manipulação dos militares florianistas, além da falta de controle do povo depois de iniciada a revolta.

Considerando que o filme, além de focar os dois personagens Oswaldo Cruz e Esther, também acompanha os dramas vividos por outros personagens: o malandro Amaral, o operário Mariano, o negro Prata Preta, além de apresentar outros interesses de grupos sociais tais como militares florianistas, políticos opositores, jornalistas, podemos dizer que apresenta argumentação semelhante a elaborada por José Murilo de Carvalho²⁴ sobre a fragmentação da revolta. Assim, a fragmentação narrativa em vários personagens, de diferentes camadas sociais assume um caráter significativo na interpretação historiográfica.

Segundo José Murilo, a composição da revolta foi fragmentada e variou de acordo com o seu desenrolar. No início eram vários componentes, desde operários, comerciantes, estudantes, militares. Com o fracasso do golpe militar a liderança passou aos operários e classes “perigosas”, com os redutos em Sacramento e Saúde. Quanto aos motivos da revolta, segundo ele, há um consenso de que se preparava um golpe contra o poder pelos

²³ SEVCENKO, 1984, p. 5.

²⁴ CARVALHO, 1987.

antigos florianistas. No entanto, não havia o estopim para deflagrar a revolta. O estopim foi a vacina, ou seja, no final das contas, um pretexto para a revolta. Nesse sentido, as interpretações de Sevcenko e Carvalho, se aproximam. E esta foi a visão aceita pelos alunos, em termos genéricos. Eles assistiram ao filme, com uma ideia preconcebida de que houve uma revolta contra o governo tendo como pretexto uma vacinação obrigatória.

CRÍTICA À LEITURA INDUZIDA: ASSISTIR SEM PREPARO

A partir da desconfiança da insistência em “preparar” os estudantes para assistir aos filmes em grande parte dos manuais escolares foi proposto, em uma das turmas, que os alunos assistissem ao filme sem que houvesse qualquer preparação, seja ela voltada para análise da linguagem cinematográfica, seja ela voltada para análise dos aspectos historiográficos do filme.

Conforme defende Souza, é fundamental, para o ensino de História, a atenção para outros aspectos da utilização de filmes.

Todo o potencial de análise fílmica não pode ser explorado sem uma pesquisa aprofundada das narrativas históricas dos jovens alunos, sobre como os filmes históricos se relacionam com o conhecimento histórico. A compreensão das ideias históricas destes sujeitos, diretamente envolvidos no processo educativo, pode direcionar compreensões sobre as formas e funções que tomam os filmes históricos na formação e na cultura históricas.²⁵

Nesta proposta, a opção pela exibição sem preparação partiu da compreensão da necessidade de observar, sem interferência do professor, a leitura que aqueles jovens fariam de um filme a partir da própria bagagem, da sua própria formação histórica, até aquele momento, e, principalmente, observar a capacidade comunicativa, entre os jovens, daquele filme em particular. Assim, optou-se por utilizar o filme como uma espécie de pretexto para que os jovens expusessem suas ideias prévias no contato com uma produção cinematográfica. Esse aspecto torna-se importante e mais amplo se observado a partir dos referenciais do processo de construção de cognição histórica.

A compreensão das formas com que se processam os entendimentos de tais leituras, por parte de professores de história e de jovens alunos, é o problema que se coloca. O trabalho com filmes históricos poderia se focar no aluno, no seu processo de cognição histórica situada (Schmidt,

²⁵ SOUZA, 2012, p. 28.

2009(2), localizando como este processo cognitivo se relaciona com o trabalho a partir deste artefato cultural.²⁶

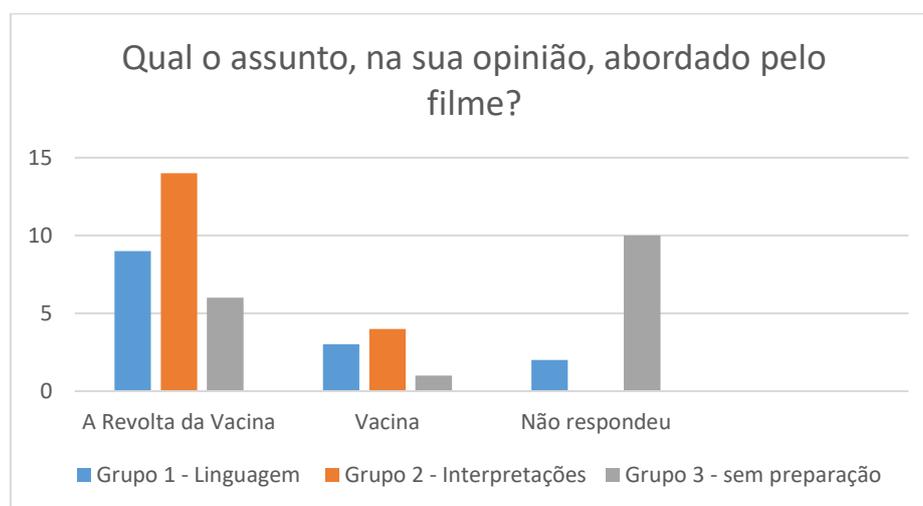
Assim, foi proposto, neste trabalho, que os estudantes pudessem expor suas impressões sobre o filme exibido sem que houvesse qualquer direcionamento por parte da professora. Os cuidados tomados foram o espaço, a visibilidade e a qualidade sonora da exibição, bem como a fruição sem cortes do filme para que houvesse, da melhor maneira possível, concentração dos estudantes em relação ao filme em si. Vejamos abaixo a análise das respostas dadas por eles.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS

Após a exibição, os alunos responderam, sem direcionamento, à algumas questões, por escrito. Na análise das respostas, foi possível fazer uma sondagem sobre a compreensão de cada grupo e os possíveis impactos da preparação na visão de cada um em particular e suas diferenças. A partir das respostas, foram construídos os gráficos apresentados abaixo.

Os gráficos foram montados a partir de respostas abertas, portanto, em alguns casos, existe a condensação de respostas em conjuntos. O grupo 1, equivale ao grupo cuja preparação esteve voltada para a linguagem cinematográfica, o grupo 2, o que teve a preparação voltada para questões da historiografia e, por fim, o grupo 3, que não passou por preparação.

A primeira questão, visava sondar a visão geral que os alunos construíram sobre o filme. Assim, a pergunta foi “Qual o assunto, na sua opinião, abordado pelo filme?”



²⁶ SOUZA, 2012, p. 28.

Gráfico 1 - *Elaboração própria*. Respostas dos alunos da EE Arthur Cyrillo Freire (Sorocaba, SP), em 2015.

Para essa primeira questão, percebemos que os alunos do grupo 2 identificam com mais facilidade o filme com a Revolta da Vacina, e, um número maior de alunos do grupo 3 não foram capazes de identificar o assunto do filme, respondendo simplesmente “não sei” ou deixando em branco. Alguns alunos responderam que o assunto do filme era a vacina.

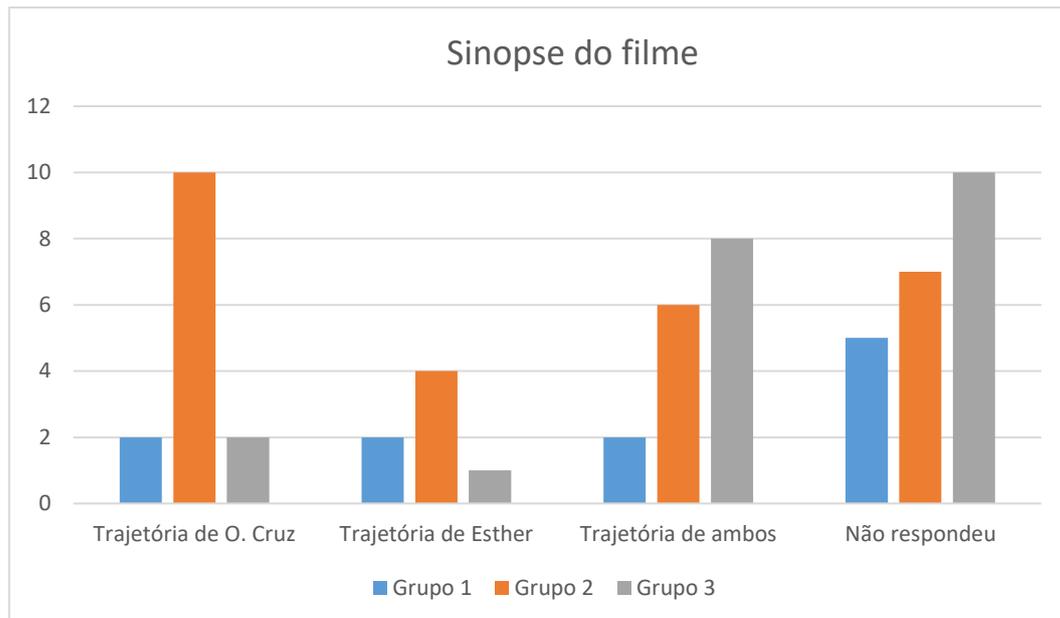


Gráfico 2 - *Elaboração própria*.

Com objetivo de identificar a capacidade dos alunos em produzir uma síntese, textualmente, foi solicitado que escrevessem uma pequena sinopse. Organizando as respostas nos enfoques mais comuns foi possível apresentá-las no gráfico acima, que, nos indica, em primeiro lugar, que o grupo 2 apresentou uma visão mais uniforme e focado nas trajetórias de Oswaldo Cruz e/ou de Esther como eixo narrativo do filme. Já o grupo 1, apresentou uma visão mais pulverizada e pouco uniforme em relação à narrativa com observação de outros aspectos para além dos dois personagens principais, citados acima. Ou seja, ao enfocarem a variedade de personagens não conseguiram sintetizar a narrativa. Já os alunos do grupo 3 apresentaram dificuldades em identificar um eixo principal da narrativa do filme e focou a sinopse na citação de episódios, sem uma coerência entre eles.

A terceira questão está relacionada na observação da capacidade dos alunos identificarem os personagens do filme, assim, foi enunciada como “Quais são os personagens principais do filme?”. A pergunta buscava sondar a capacidade de

identificação de um elemento fundamental numa narrativa cinematográfica, que são os personagens.

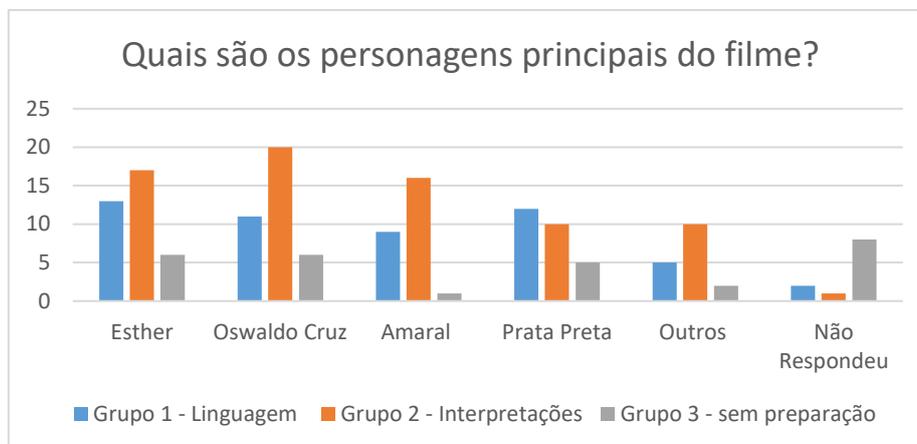


Gráfico 3 - Elaboração própria. *Idem.*

Através da análise das respostas, foi possível observar que a variedade de personagens foi notada pelos estudantes. O grupo 1 identificou vários personagens, focando em Esther, Oswaldo Cruz, Amaral, Mariano, Prata Preta e Vicente de Souza. Já o grupo 2, apresentou uma visão mais difusa dos personagens, com centralidade em Esther, Oswaldo Cruz, Amaral e Prata Preta. No entanto, alguns alunos confundiram os historiadores estudados previamente com os personagens do filme. Já o grupo 3 apresentou grande dificuldade em identificar personagens, e, portanto, muitos não responderam.

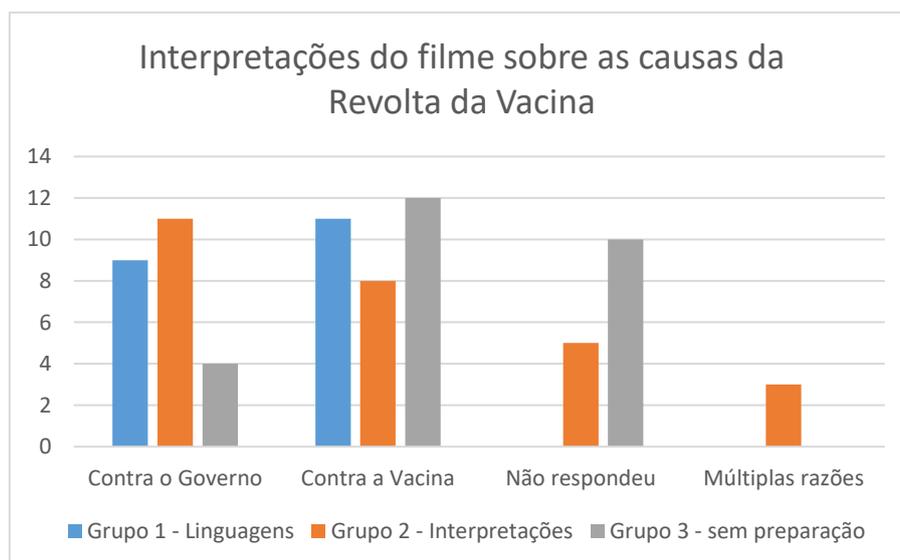


Gráfico 4 - Elaboração própria. *Idem.*

Em relação à última pergunta, que diz respeito às interpretações sobre as causas da Revolta da Vacina, o grupo 1 ficou dividido entre a vacina como causa e como pretexto,

sendo que mais alunos identificaram a vacina como causa. Algo semelhante ocorreu com o grupo 2, mas, nesse caso, mais alunos identificaram a vacina como pretexto e, curiosamente, alguns alunos apontaram para uma visão mais complexa, indicando que a revolta teria variadas causas. Já no grupo 3, a maior parte dos alunos que respondeu optou pela vacina como causa, e, além disso, grande número não respondeu à pergunta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No geral, o que podemos perceber, foi que a preparação acabou direcionando o olhar dos alunos nos grupos 1 e 2. Nesse sentido, o filme acabou sendo menos uma experiência particular e acabou funcionando como um tipo de "confirmação" do que havia sido trabalhado. Enquanto os alunos do grupo 3, que não tiveram nenhuma preparação mostraram interpretações mais independentes, e, ao mesmo tempo, demonstraram maior dificuldade em acompanhar a argumentação do filme.

Enfocando aspectos da linguagem cinematográfica, como resultado, foi possível perceber que no geral os alunos conseguiram identificar as trajetórias dos personagens em seus diferentes conflitos. No entanto, na pergunta referente ao ponto de vista do filme sobre a Revolta da Vacina, os alunos tiveram dificuldade em identificar e a maior parte não conseguiu responder ao que fora perguntado. O olhar, a partir da preparação enfocando as personagens, acabou sendo direcionado para observar a multiplicidade de personagens e a dispersão das trajetórias, características do filme. No entanto, isso dificultou a construção de um olhar sintético na análise da revolta da vacina como evento catalizador e unificador das trajetórias. Ou seja, foi possível levar os alunos a observarem as diferentes trajetórias de maneiras dispersas, sem, no entanto, construir um olhar que buscasse uma unidade entre elas.

Em relação ao grupo 2, após a exibição do filme, foi possível notar, nas variadas respostas, uma ênfase em tópicos abordados e enfatizados em sala de aula, antes do filme. Ou seja, o trabalho de preparação em relação ao conteúdo que seria tematizado pelo filme teve um efeito de direcionar o olhar dos alunos, enfocando o evento final. É interessante que apenas alguns itens, que indicavam uma outra interpretação para a revolta, foram enfatizados pelos alunos, sem, no entanto, alterar a interpretação geral, aparentemente já formada antes do filme. Um exemplo foi uma cena citada na qual uma enfermeira fala que a vacina era feita de pus de vaca que tocou a sensibilidade dos estudantes e que poderia indicar uma causa para a revolta. No entanto, os alunos, no geral, construíram uma imagem

de que a revolta popular foi contra o governo. A maior parte dos estudantes identificou a vacina como tendo sido apenas um pretexto para a revolta. E, chamou a atenção a ênfase dada às ações truculentas do Estado, no filme. Nesse caso, podemos perceber que a preparação dos alunos acabou por direcionar a leitura dos mesmos sobre as interpretações das causas da revolta e a atuação do governo.

Mesmo apresentando diferentes "interpretações" para um mesmo "evento histórico", e explicando esses diferentes pontos de vistas, dependendo de cada autor e, para completar, mesmo o filme abrindo a possibilidade para as diferentes interpretações para as causas da revolta, nas suas narrativas os alunos optaram por explicações únicas como se não fosse possível aceitar as diferentes explicações.

No que diz respeito às respostas do grupo 3, os resultados, após a exibição, foram interpretações mais independentes e menos uniformes e, ao mesmo tempo, mais criativas. Foi possível perceber diferentes níveis de compreensão de aspectos básicos da narrativa do filme demonstrando, talvez, uma certa inadequação entre a linguagem do filme e a percepção dos estudantes.

Dentre as causas para a revolta mais citada por esse grupo esteve que a revolta teria sido causada pelo medo de contrair a doença a partir da vacina. Nessa percepção mais livre, foi possível observar diferentes construções narrativas para dar sentido àquilo que haviam assistido, interpretações que, se não podem ser consideradas "corretas" dentro de uma análise mais estreita, indicam exercícios mentais de tentativas de compreensão do que assistiram. Cito aqui alguns trechos dos textos dos alunos:

"O médico Oswaldo Cruz cria uma vacina para prevenir as doenças que os ratos transmitiam. Pessoas se voluntariaram para testar a vacina. A maioria dos voluntários morreram, apenas uma sobreviveu. E por isso o governo quis que povo tomasse a vacina e pelo fato de muitos terem morrido um grupo começou a achar que o governo queria matar o povo..." (J.P.8ªA)"os 'pobres' achavam que a culpa era da república por querer eles mortos por isso eles se revoltaram" (L.E. - 8ªA)"O povo achava que tomando a vacina iam contrair a doença em vez de curar" (B.C.- 8ªA)"A revolta ocorreu porque o povo tinha medo, achavam que se tomassem a vacina, morreriam" (A.C.8ªA)

A partir desse trecho, foi claro que o exercício realizado pelos alunos que não passaram por preparação foi mais criativo e mais ativo do que os outros grupos, apesar dos outros grupos terem tido outros tipos de compreensões.

Nesse sentido, a partir das análises apresentadas, é possível considerar que, diferentes metodologias levarão a diferentes experiências na utilização de filmes no processo de ensino/aprendizagem. Assim, o professor pode considerar as especificidades dos filmes, dos alunos e dos objetivos da sua proposta e experimentar possibilidades que enriqueçam sua prática e a aprendizagem, construindo uma trajetória múltipla que não se limite a reproduzir prescrições, e que, ao contrário, possa compartilhar suas práticas e enriquecer o conhecimento sobre a utilização de filmes no ensino de história, a partir das próprias práticas escolares.

**ALUNOS DA EJA FALAM SOBRE A HISTÓRIA ENSINADA:
RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E VIDA PRÁTICA**

***EJA* STUDENTS ON THE HISTORY THEY WERE TAUGHT:
CONNECTIONS BETWEEN HISTORY AND DAILY LIFE**

Wilian Junior Bonete

Professor na Faculdade de Guairacá, Brasil
Mestre em História Social pela Universidade de Londrina, Brasil
e-mail: wjbonete@gmail.com

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v5i9.10989>

Recebido em: 11 de novembro de 2016

Aprovado em: 27 de abril de 2017

RESUMO

O presente artigo procura identificar e analisar o pensamento de um grupo de 66 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola Estadual no Paraná, sobre o conhecimento histórico e suas relações com a vida prática. Para tanto, estabelece diálogos com a concepção de consciência histórica, tal como proposto por Jörn Rüsen, bem como os pressupostos que embasam o campo investigativo da Didática da História. Ao final, será possível perceber que os alunos, ao contrário de conceberem a História como uma simples “disciplina escolar”, procuraram relacionar o conhecimento histórico adquirido na escola com suas vidas, relataram os aspectos mais significativos da História escolar e destacaram o potencial crítico e formativo que a História possui.

Palavras-chave: Ensino de História; EJA; Consciência Histórica; Didática da História.

ABSTRACT

This article aims at identifying and analyze the thinking of a group of 66 students in the Youth and Adult Education (YAE), a state school in Parana concerning historical knowledge and its relationship to daily life. Therefore, establishing dialogues with the concept of historical consciousness, as proposed by Jörn Rüsen, as well as the assumptions that underlie the investigative field of didactics of history. At the end, will be possible to see that the students, as opposed to conceive history as a simple "school discipline", sought to relate historical knowledge acquired in school with their lives, they reported the most significant aspects of school history and highlighted the critical potential and training that history has.

Keywords: History teaching; YAE; Historical consciousness; Didactic of History.

Este artigo foi construído a partir dos dados obtidos em nossa pesquisa de mestrado intitulada “*Ensino de História, consciência histórica e a Educação de Jovens e Adultos*”¹. Na ocasião, procurou-se analisar o pensamento de um grupo de alunos que freqüentavam a Educação de Jovens de Adultos – EJA – a respeito da História e sua função social. Além disso, a pesquisa buscou identificar de que forma o ensino de História poderia contribuir para a formação da consciência histórica dos alunos e em que medida eles percebiam (ou não) um sentido prático para o estudo da História. A amostra envolveu 66 alunos do Ensino Médio da EJA de uma escola da rede pública, da cidade de Guarapuava, PR. Os dados foram coletados através de um instrumento de investigação composto por um conjunto de questões históricas (objetivas e discursivas), envolvendo significado, interesse, agrado, confiança, temporalidade, experiência na sala de aula e vida prática².

Ao examinar as respostas foi possível perceber que os alunos realizaram reflexões, em maior ou menor grau, a partir das suas experiências sociais com a disciplina. O resultado geral indicou que a História, longe de ser uma “simples matéria escolar” ou um “amontoado de coisas sem sentido”, é, para os jovens e adultos, uma forma que possibilita a interpretação e compreensão da realidade, do presente e da vida pessoal como parte das mudanças que ocorrem na sociedade.

Para o texto em apreço, analisaremos um fragmento dessa pesquisa maior que no que diz respeito *aos objetivos no estudo da História, o significado do conhecimento histórico para a vida prática e os acontecimentos da História que marcaram a vida dos alunos*. A proposta é dar ênfase nas narrativas produzidas pelos alunos e relacioná-las com os referenciais teóricos que embasam a investigação.

Assim, visando uma melhor exposição do tema, este texto encontra-se dividido em dois momentos específicos. No primeiro, discute-se os referenciais teóricos relativos ao ensino de História, consciência histórica e vida prática. No segundo, apresenta-se os resultados das análises acerca do pensamento dos alunos jovens e adultos sobre a História.

SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

¹ Pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, entre 2011-2013. Contou com financiamento integral da CAPES.

² BONETE, Wilian Junior. *Ensino de História, Consciência histórica e a Educação de Jovens e Adultos*. 198 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em História Social, Londrina, 2013.

A experiência concreta da temporalidade vivida pelos seres humanos é permeada por mudanças e perturbações. São as ameaças constantes do imprevisto, do acaso, ocorrências inesperadas, senso de ruptura, catástrofes, expectativas frustradas, dentre outras, que subvertem diretamente a ordem vida prática cotidiana. Para o sociólogo Zygmunt Bauman³, vivemos em tempos de incertezas e de aceleração do tempo. São tempos em que as preocupações mais intensas que assolam os seres humanos são os temores de serem pegos tirando um cochilo e não conseguir acompanhar a velocidade dos eventos, ficar para trás ou perder o momento que exige mudança. Selva Guimarães Fonseca⁴ comenta que, por esta ótica, o homem contemporâneo não é mais aquele que sofre a ruptura entre o passado e o presente, mas aquele que carrega em si a ruptura como objeto de sua vontade. A “mudança” tem sido o aspecto crucial para a criação do novo, a marca do rompimento com o passado.

De maneira articulada a esse movimento, podemos ainda citar o avanço na transmissão de conhecimentos e inovações tecnológicas que possibilitam indivíduos a terem acesso a múltiplas informações (política, econômica, social, cultural) de maneira imediata. No que tange à escola, todos os elementos correspondentes às mudanças, movimentos, aceleração do tempo, inovações tecnológicas e novas formas de aquisições de informações e conhecimento, exercem forte influência no cotidiano de alunos e professores. Acerca disso, Ronaldo Cardoso Alves pontua:

A Escola, como instituição tradicional de transmissão e reflexão do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da História, depara-se com jovens que vivem nesse contexto de instantaneidade da informação. Independente do grupo socioeconômico, religião, etnia ou qualquer outra categoria de classificação social, à juventude se apresenta uma espécie de mundo do *self-service* no qual a proliferação de opções é de tal monta que a probabilidade de se perder o “gosto” de cada alimento é enorme, devido a mistura de tantos ingredientes diferentes colocados à disposição⁵.

³ BAUMAN, Zygmund. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007, p. 8.

⁴ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizado*. 13 ed. Campinas: Papyrus, 2012, p. 55.

⁵ ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011, p. 33-34.

Ocorre que os sistemas de ensino enfrentam novas demandas formativas, frente à sociedade que possui um ritmo acelerado. Para Flávia Caimi⁶ essas mudanças exigem de professores e alunos uma capacidade de integração e relativização do conhecimento que vai além da mera assimilação mecânica das informações adquiridas nos diversos espaços. Selva Guimarães Fonseca⁷ comenta ainda que nesse novo mapa cultural “situam-se os territórios da crise da educação, da cultura, de valores que são vivenciados pela sociedade contemporânea”.

A partir desse contexto, algumas questões vêm à tona com relação à disciplina de História escolar: qual é o sentido do ensinar e aprender História? Qual tipo de orientação a História pode fornecer para os seres humanos? Para que serve a História? Qual é o objetivo de se estudar História? De que forma a História pode ser útil para a vida prática? Essas e tantas outras indagações permeiam o cotidiano das aulas de História e a busca por suas respostas consistem num grande desafio.

O historiador alemão Jörn Rüsen⁸ destaca que a História consiste no “passado” sobre o qual os seres humanos devem voltar os seus olhos a fim de seguirem em frente, em seu agir, e poderem conquistar o seu futuro. A História deve ser entendida como um conjunto de ações humanas, no qual a experiência do passado e a intenção com relação ao futuro são unificadas em forma de orientação no presente. Todavia, a História só possui sentido mediante a interpretação humana. Nesse processo, a *consciência histórica* reveste-se de grande importância, uma vez que ela consiste numa forma de orientação e atribuição de sentido ao tempo vivido. De modo mais específico, a *consciência histórica*

(...) trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança. (...) A *consciência histórica* mistura “ser” e “dever” em uma narração significativa que refere acontecimentos passados com o objetivo de fazer inteligível o presente, e conferir uma perspectiva futura a essa atividade atual.⁹

⁶ CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHAES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. (orgs.) *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

⁷ FONSECA, 2012, p. 56.

⁸ RÜSEN, Jörn O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010a, p. 57.

⁹ RÜSEN, 2010, p.57.

Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade. O fluxo permanente da transformação através do presente, daquilo que “ainda não é” e do que “já foi”, é algo que foge ao controle humano¹⁰. Tal demanda, exige, dos indivíduos, pensar, interpretar e atribuir sentido a essa corrente, ao seu mundo e a si mesmos.¹¹ A consciência histórica, evocada pela memória, consubstancia-se por meio das narrativas, de histórias, que auxiliam as pessoas envolvidas a localizarem-se no tempo de modo aceitável para si mesmas.¹²

Jörn Rüsen¹³ ressalta que a experiência da temporalidade, da contingência, apresenta-se como ameaçadora da identidade humana. Cabe aos sujeitos interpretar essas mudanças, sendo a narrativa histórica uma possibilidade indispensável na medida em que ela permite realizar a síntese entre passado, presente e futuro em uma relação de continuidade. Pela narrativa, os seres humanos contam suas vidas, inventam-se e instituem-se como pertencente ao mundo, procurando manter uma identidade e dar continuidade a sua experiência.

Para Jörn Rüsen a competência específica primordial pela qual a consciência histórica se efetiva na vida prática é a “competência narrativa”. Essa competência, segundo o autor, pode ser definida como “(...) a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada.”¹⁴

Sendo a consciência histórica uma operação mental de geração de sentido histórico ao tempo, a competência narrativa pode ser definida de acordo com três elementos que constituem uma narrativa histórica: *conteúdo, forma e função*. O conteúdo pode ser entendido como “competência para experiência histórica”, a forma como “competência para interpretação histórica” e a função como “competência para orientação histórica”. Essas três competências representam as três dimensões da aprendizagem histórica, sendo que sua

¹⁰ Parte dessa discussão conceitual encontra-se de maneira mais aprofundada em minha dissertação de mestrado defendido no PPHS/UEL, 2013.

¹¹ CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e Consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p. 28.

¹² RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010b, p. 80.

¹³ RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001, p. 66.

¹⁴ RÜSEN, 2010a, p. 59.

especial importância não é o desenvolvimento de uma competência, mas sim, a relação harmoniosa entre elas.¹⁵

A competência para *experiência* representa a capacidade de o sujeito olhar para o passado e diferenciá-lo do presente. Segundo Jörn Rüsen, a aprendizagem por meio das operações narrativas da consciência histórica aumenta o conhecimento quando se desvela o que aconteceu no passado. Entretanto, é necessário que esse passado tenha significado para o presente de modo a auxiliar na orientação da vida prática. O autor faz a seguinte ressalva:

(...) Nada é histórico simplesmente porque tem um passado. O caráter histórico de algo existente está em uma qualidade específica do tempo: a experiência, assim, é a diferença qualitativa entre o passado e o presente. A aprendizagem histórica está preocupada com o fato de que o passado é um tempo qualitativamente diferente do presente e se tornou o tempo presente.¹⁶

A competência para *interpretação* supõe a habilidade de se reduzir as diferenças de tempo entre passado, presente e futuro, através de uma concepção e atribuição de significado ao todo temporal. Jörn Rüsen¹⁷ comenta que nessa dimensão da aprendizagem ocorre um aumento do conhecimento que por sua vez, é transformado numa mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação. Esses modelos atribuem significado histórico aos fatos e estabelecem as diferenciações de acordo com pontos de vista acerca do que é importante.

Estes modelos de interpretação decidem quais são os elementos da experiência histórica e do conhecimento histórico que são especificamente “históricos”, os quais estabelecem o seu status específico no tempo que fazem parte dos conteúdos da história.¹⁸

A competência para *orientação* representa a capacidade de utilização do todo temporal, com seu conteúdo de experiência, cuja finalidade é a orientação da vida prática. Implica em guiar as ações por meio da articulação entre identidade humana e conhecimento histórico. Essa competência volta suas preocupações para a função prática da experiência histórica significativa, ou seja, o uso do conhecimento histórico utilizado pelas pessoas em seu cotidiano. Jörn Rüsen destaca a importância da apreensão da orientação interna (identidade) e externa (alteridade):

¹⁵ RÜSEN, 2010b, p. 84.

¹⁶ RÜSEN, 2010b, p. 85.

¹⁷ RÜSEN, 2010b, p. 85.

¹⁸ RÜSEN, 2010b, p. 86.

A natureza e a arte da orientação interna e externa de acordo com o seu próprio ser no tempo devem ser apreendidas. Isso já deve ser levado em conta na aquisição de um modelo para a interpretação, uma vez que este modelo deve conter as categorias ensináveis para a interpretação do curso do tempo – isto é, a para o passado, o presente e o futuro. A competência para orientação de si, historicamente, é a habilidade em aplicar este modelo, o qual é preenchido pelo conhecimento e pela experiência, para situações da vida e para formular, assim, como refletir, sobre seu próprio ponto de vista na vida presente.¹⁹

As três operações da consciência histórica, juntamente com as dimensões da aprendizagem histórica se relacionam mutuamente. Não há como pensar a experiência histórica sem significado, tampouco orientação histórica sem experiência. Todos se relacionam ao mesmo tempo, o que demonstra a complexidade da aprendizagem histórica, que possui dois pólos: o da aquisição da experiência e a descoberta de si mesmo nos movimentos da consciência histórica.²⁰

OS SIGNIFICADOS DA HISTÓRIA E DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ALUNOS JOVENS E ADULTOS DA EJA

Nesse momento, é conveniente destacar que o estabelecimento de diálogos com as elaborações teóricas de Jörn Rüsen, e especificamente seu conceito de consciência histórica, aponta para a localização de nossa pesquisa no campo da Didática da História. Nesse âmbito, compreende-se que a “consciência histórica” é um conceito chave que está relacionado não apenas com o ensino de História, mas todas as formas de pensamento histórico. Sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função social da História na vida prática²¹.

Conforme aponta o autor alemão Klaus Bergmann,

Uma reflexão é histórico-didática na medida em que investiga seu objeto sob o ponto de vista da prática da vida real, isto é, na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa com o conteúdo que é realmente transmitido, com o que podia e com o que devia ser transmitido. Refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da História significa investigar o que é apreendido no ensino de História (é a tarefa empírica da Didática da História), o que pode ser apreendido (é

¹⁹ RÜSEN, 2010b, p. 86-87.

²⁰ RÜSEN, 2010b, p. 86-87.

²¹ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão, *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 14, jul/dez 2006.

a tarefa reflexiva da Didática da História) e o que deveria ser apreendido (é a tarefa normativa da Didática da História).²²

Nesse sentido, ao procurar compreender o que os alunos pensam acerca da História, bem como suas ideias e concepções sobre o conhecimento histórico, está-se empreendendo uma análise acerca da consciência histórica de tais alunos. Além disso, conhecer o lado subjetivo dos alunos acerca da História pode consistir numa importante referência para que os professores possam empreender um trabalho de ensino e aprendizagem de maneira significativa para além dos simples conteúdos desvinculados da experiência cotidiana discente. Para tanto, é necessário que o professor conheça o perfil dos alunos da EJA a fim de compreender um pouco mais acerca da realidade em que os alunos estão inseridos. Tal perfil é fundamental para a construção das práticas de ensino que valorizem as bagagens experienciais e culturais que os alunos trazem para a sala de aula.

Partindo desse princípio, a **Tabela 1**, abaixo, mostra que 42% dos alunos situam-se na faixa etária entre 18 a 25 anos de idade, seguidos daqueles entre 26 a 35 anos (24%). É possível inferir, assim, que o público da EJA, na escola selecionada, é formado, em sua maioria, por alunos em fase adulta.²³

Tabela 1 - Dados relativos à idade

Idade	Nº alunos	Porcentagem
18-25	28	42%
26-35	16	24%
36-45	13	20%
46-60	6	9%
Não responderam	3	5%
Total	66	100%

No que diz respeito ao campo de atuação profissional, os alunos relataram uma série de profissões, sendo que 17% deles, até o momento da realização da pesquisa, não trabalhavam ou encontravam-se desempregados. Já 15% relataram trabalhar na função de

²² BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática, *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29, set/fev 1990.

²³ É importante destacar que as informações presentes nas tabelas e amostras a seguir estão publicadas em nossa dissertação de mestrado defendida no PPGHIS/UUEL, 2013. Uma parte desses dados também foi publicada no artigo BONETE, Wilian. Alunos da educação de jovens e adultos e história: entre significados e representações. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2013.

“Auxiliar de Serviços Gerais” e 14% indicaram “profissões diversas²⁴”, conforme mostra a **Tabela 2** abaixo:

Tabela 2 - Dados relativos à atuação profissional

Profissão	N. alunos	Porcentagem
Não trabalha/Desempregado	11	17%
Auxiliar de Serviços Gerais	10	15%
Profissões diversas	9	14%
Vendedor	5	8%
cabeleireiro (a)	4	6%
Secretario (a) / Auxiliar Administrativo	4	6%
Pedreiro	4	6%
Motorista	3	5%
Porteiro	2	3%
Mecânico	2	3%
Supermercado	2	3%
Atendente de loja	2	3%
Encanador	1	2%
Não responderam	7	11%
Total	66	100%

Procurou-se também identificar a média das séries cursadas pelos alunos em tempo regular. Constatou-se que 41% dos alunos pesquisados interromperam seus estudos entre a 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Esses dados somados aos 26% daqueles que cursaram apenas as Séries Iniciais, demonstram um índice de evasão escolar, isso porque mais da metade dos alunos interromperam seus estudos ainda no Ensino Fundamental. A **Tabela 3** demonstra esse resultado:

Tabela 3 - Dados relativos às séries cursadas

Série cursada	Nº alunos	Porcentagem
1 a 4ª série E.F.	17	26%
5ª a 8ª série E.F.	27	41%
1º ao 3º E.M.	12	18%
Não Responderam	10	15%
Total	66	100%

²⁴ Foram indicadas as seguintes profissões: operador ecológico, garçom, operador de empilhadeira, tatuador, autônomo, agente de saúde, auxiliar de cozinha e motoboy.

Nas tabelas 4 e 5 é possível verificar o ano de interrupção e retorno dos alunos aos estudos. Notou-se que 53% deles interromperam os estudos entre os anos de 2001 e 2011. O retorno, por sua vez, deu-se no período de 2009 e 2012 com o índice de 61% das respostas conforme demonstrado abaixo:

Tabela 4 - Ano de interrupção dos estudos

Ano	Nº alunos	Porcentagem
1970-1980	6	9%
1981-1990	5	8%
1991-2000	11	17%
2001-2011	35	53%
Não responderam	9	14%
Total	66	100%

Tabela 5 - Ano de retorno aos estudos

Ano	Nº alunos	Porcentagem
2004-2008	19	29%
2009-2012	40	61%
Não Responderam	7	11%
Total	66	100%

Assim, tendo esboçado algumas informações que dizem respeito ao perfil dos alunos investigados, parte-se agora efetivamente para a análise das narrativas produzidas pelos alunos da EJA acerca da História e suas relações com a vida prática.

A **questão 10** do instrumento de pesquisa procurou identificar a valorização dos objetivos do estudo da História pelos alunos da EJA. O objetivo da história é conhecer apenas o passado? Compreender o presente? Buscar orientação para o futuro? Ou seria a ligação entre as três dimensões temporais? Para tanto, foi lhes apresentado o seguinte enunciado:

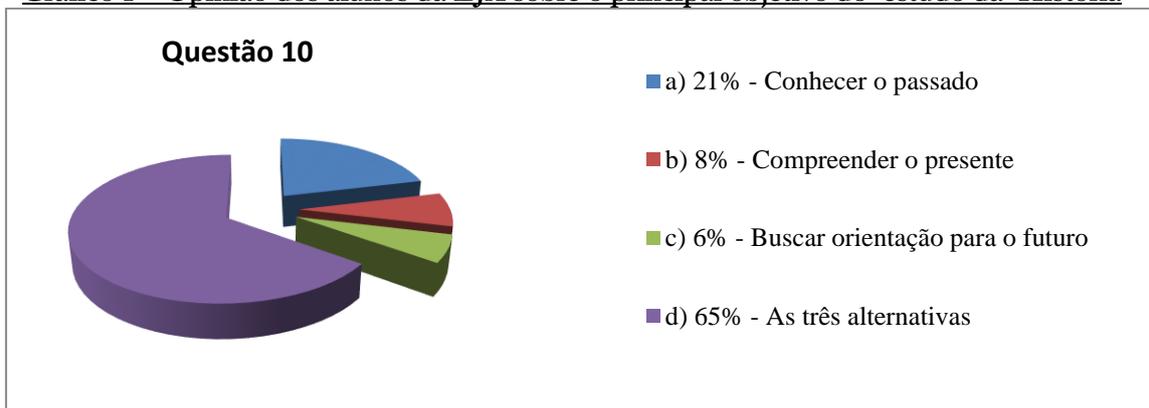
**10. Em sua opinião, qual é o principal objetivo no estudo de se estudar História?
Marque apenas uma alternativa.**

- a) Conhecer o passado. ()
- b) Compreender o presente. ()
- c) Buscar orientação para o futuro. ()
- d) As três alternativas. ()

Explique a resposta que você escolheu:

Entre essas alternativas, 65% dos alunos assinalaram a alternativa “(d) As três alternativas”, das quais se obteve o seguinte resultado geral:

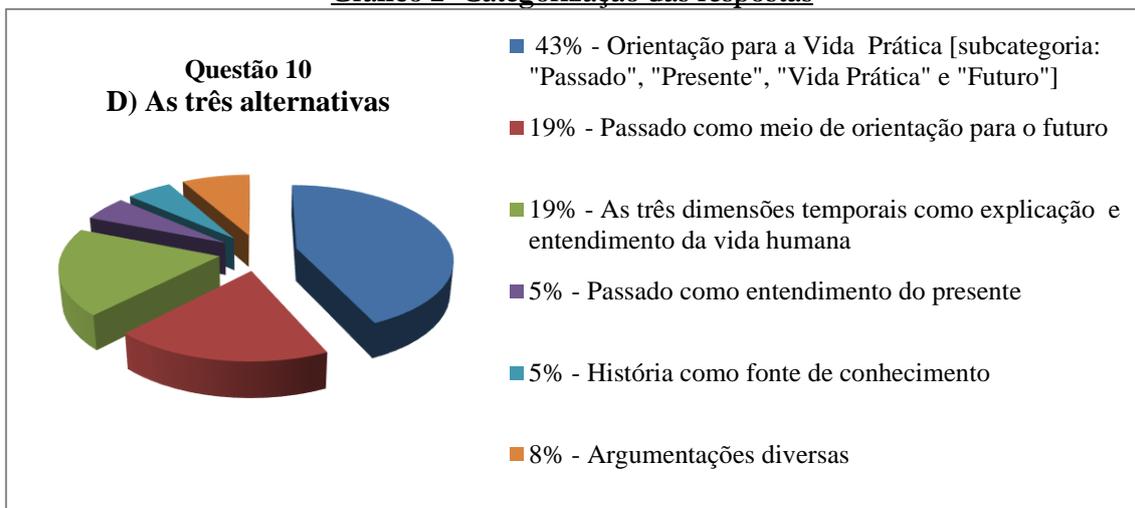
Gráfico 1 - Opinião dos alunos da EJA sobre o principal objetivo do estudo da História



Para a reflexão sobre a escolha dessas alternativas, foi solicitado aos alunos que a explicassem. Das explicações acerca da questão mais assinalada – “(d) As três alternativas” – a análise apontou para a seguinte categorização²⁵:

²⁵ As porcentagens relativas a todas as categorizações apresentadas nos gráficos não se referem ao número de participantes da pesquisa, mas sim ao número argumentações.

Gráfico 2- Categorização das respostas



Como pode ser observado, foram várias as temáticas argumentativas levantadas. No entanto, a linha argumentativa predominante foi identificada na categoria “Orientação para a Vida Prática” (43%). No quadro a seguir reproduzimos algumas narrativas desses alunos:

Quadro 1 - Argumentações

GM24 L1-4²⁶: “(...) temos de saber o que aconteceu no passado para que não cometamos os erros deles no presente e nem no futuro para que continue evoluindo nosso planeta.”

GM 14 L1-3: “(...) história faz parte da nossa vida por isso nos precisamos saber como era a história no passado para compreender o presente e buscar orientação para o futuro.”

GM12 L1-3: “conhecer a história esta ligado ao passado como podemos compreender o presente e também como buscar orientação para o futuro”.

GM9 L1-3: “estudamos a história para estudar o que aconteceu no passado e tentar compreender o que esta acontecendo no presente e tentar entender como será no futuro.”

GM7 L1-3: “(...) é importante saber o passado, é interessante para saber o que mudou até agora e para saber também o futuro o que vai faltar que é água.”

GM1 L1-3: “porque você conhecendo a história você aprende o passado e compreende o presente e te auxilia no futuro”.

GM2 L1-4: “no meio em que vivemos nos temos que estar atento em tudo o que se passa em nosso meio. A história quem faz somos nós mesmos, pois a cada dia a nossa vida se torna uma história diferente e diversificada.”

MM2 L1-3: “porque nosso modo de viver depende muito de conhecer a nossa história, a vida dos nossos ancestrais.”

MM3 L1-3: “é uma maneira de conhecermos o que aconteceu la atrás e através de certos acontecimentos compreender o presente e ter orientação para muitas coisas”.

MM5 L1-3: “o que serei amanhã é resultado do que somos hoje e fomos ontem. Tudo está envolvendo o passado.”

MM7 L1-2: “porque eu acho que a história é capaz de nos ensinar quase tudo na vida.”

MM16 L1-3: “Uma coisa completa a outra, conhecendo o passado eu vou entender o presente e poderei me preparar para o futuro”.

MM20 L1-3: “porque quando eu olhar para o passado, certamente terei alguma lição para o presente e terei escolhas para o futuro”.

MM21 L1-3: “porque temos que conhecer a história do passado, para viver o presente e construir um futuro com menos erro”.

PM5 L1-4: “(...) porque ficamos conhecendo o passado, sabendo o que levou a estarmos assim e tentar apontar os erros e termos um futuro mais livre da política suja”.

PM 10 L1-2: “A história tem para mim como objetivo conhecer o passado, assim explica lá, entender como viviam, assim compreender o presente e nessa mistura nos orientar para o futuro”.

Conforme observado, 43% acreditam que o objetivo maior do estudo da História está relacionado com as três dimensões temporais: “passado”, “presente” e “futuro”, e

²⁶ Nomenclatura utilizada para preservar os nomes e identidade dos alunos que responderam ao questionário.

consubstancia-se como uma forma de “Orientação para a Vida Prática”. Em outros termos, é possível inferir que os jovens e adultos enxergam um sentido na História que lhes possibilita conhecer o passado e articulá-lo à interpretação do presente e à expectativa de futuro.

Por outro lado, nesse mesmo quadro de argumentações, é possível perceber que, para alguns, a História é considerada como “passado”:

“(…) porque uma coisa completa a outra, conhecendo o passado eu vou entender o presente e poderei me preparar para o futuro”.²⁷

“A história tem para mim como objetivo conhecer o passado, assim explica lá, entender como viviam, assim compreender o presente e nessa mistura nos orientar para o futuro”.²⁸

Embora o discurso dos alunos aponte que o objetivo do estudo da História está relacionado às três dimensões temporais e exerce grande influência na vida prática, a ênfase recai sobre o passado. Todavia, conforme já ressaltado por Jörn Rüsen, a História consiste na forma de se olhar o passado com vistas a uma orientação no tempo e no espaço. É importante aqui ressaltar que não se trata de uma História tal como a chamada “mestra da vida”, mas sim, em uma maneira de perceber e prevenir abusos, e ajudar, conforme Luis Fernando Cerri²⁹: “(…) *que o cidadão não seja suscetível a manipulações que o subjuguem a interesses alheios*”.

Entende-se que a História é fruto do agir humano (ou dos feitos) no tempo, no espaço, na experiência de vida. São esses processos concretos que fundamentam qualquer tipo de representação da História. Há, então, convergência e relevância no pensamento histórico daqueles alunos que indicaram que: “(…) *A história quem faz somos nós mesmos*”³⁰, “*a história é capaz de nos ensinar quase tudo na vida*”³¹, ou ainda a afirmação de que o “(…) *conhecer a história esta ligado ao passado como podemos compreender o presente e também como buscar orientação para o futuro*”.³²

Essa breve análise traz consigo algumas indagações: até que ponto o conhecimento histórico se relaciona com a Vida Prática? Em outras palavras, como os alunos estabelecem

²⁷ Aluno (MM16 L1-3).

²⁸ Aluno (PM 10 L1-2).

²⁹ CERRI, 2011, p. 113.

³⁰ Aluno (GM2 L1-4).

³¹ Aluno (MM7 L1-2);

³² Aluno (GM12 L1-3).

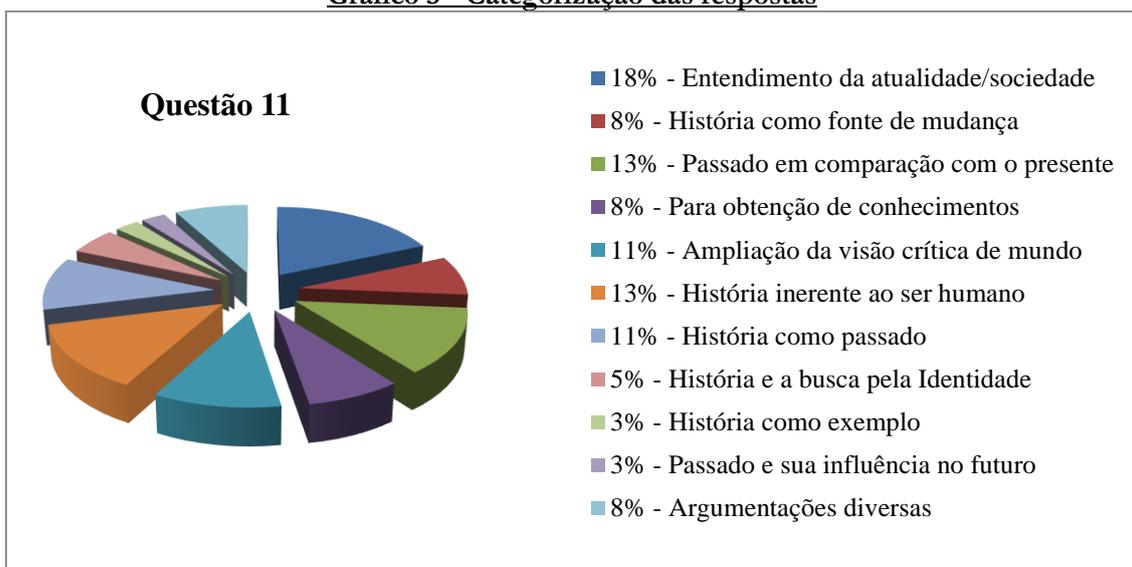
relações entre o conhecimento histórico e sua experiência de vida? A História aprendida na escola é realmente importante para sua formação? Como?

As indagações acima direcionam o foco para a **questão 11** que objetivou verificar se o pensamento dos alunos a respeito da História, expresso em suas narrativas, manteria o mesmo sentido da questão anterior e se eles argumentariam sobre a forma como se relacionam com conhecimento histórico. Para tanto, foi proposta a seguinte pergunta:

11. Você acredita que o conhecimento sobre a História, adquirido na escola, é importante para a sua vida? Como?

Obteve-se então a seguinte categorização:

Gráfico 3 - Categorização das respostas



Como pode ser observado, novamente houve uma variedade de temas nas categorizações, porém é útil destacar que todos os alunos (total de 38) os quais responderam e argumentaram ao questionamento proposto, buscaram apresentar a relação de suas experiências com o conhecimento histórico, mantendo, assim, o mesmo sentido com relação à questão anterior.

Na impossibilidade de analisar todas as respostas dos alunos, convém destacar que 7 (18%) afirmaram que o conhecimento histórico adquirido na escola é de grande importância, pois proporciona o *entendimento da atualidade/sociedade*; 5 (13%) afirmaram que estudar o

passado permite o *entendimento (e comparação) da realidade presente*; e para 4 (11%) dos alunos, a História possibilita a *ampliação da visão crítica de mundo*, conforme pode ser visto a seguir:

Quadro 2 - Argumentações

Entendimento da atualidade/sociedade
GM10 L1-2: sim, porque assim consigo entender melhor a sociedade de hoje.
GM17 L1-2: para compreender as mudanças na atualidade comparando com o passado, exemplo: política, guerra, paz.
GM23 L1: sim, para saber a respeito de como foi criado o país e seus princípios.
GM18 L1-2: sim, pois aprendemos muitas coisas da sociedade atual e de antigamente.
PM1 L1-2: Sim, pois tendo esse conhecimento podemos discutir e tentar melhorar o mundo de hoje.
PM3 L1-2: importante para o conhecimento do passado e o que acontece no mundo inteiro.
PM14 L1-3: Sim, sem a história muita coisa como a tecnologia não seria como ela é hoje (...) sem a história ninguém teria ou poucos teriam acesso.

Note-se que os alunos indicaram o conhecimento histórico, e seu potencial crítico e transformador, como uma fonte que permite “*compreender as mudanças da atualidade comparando com o passado, por exemplo: política, guerra, paz*”³³. Retomando Jörn Rüsen³⁴, a consciência histórica pressupõe que o homem, estando no mundo deve agir de modo intencional e racional sobre ele, não o tomando como dado puro. Dessa forma, para essa parcela dos alunos, a mobilização do pensamento histórico, e, por sua vez, a consciência histórica, é uma forma de entender o mundo contemporâneo, refleti-lo em sua historicidade e também “*discuti-lo a fim de melhorá-lo*”.³⁵

Nessa linha de pensamento, os alunos avançam no posicionamento rejeitando a ideia da História como algo sem sentido ou como mera disciplina escolar, procurando relacionar a influência do conhecimento histórico com suas experiências de vida na sociedade. Isso ficou ainda mais evidente quando demonstrado nos **quadros** abaixo:

³³ Aluno (GM17 L1-2).

³⁴ RÜSEN, 2001, p. 57.

³⁵ Aluno (PM1 L1-2).

Quadro 3 - Argumentações

Passado em comparação com o presente

MM3 L1-3: É importante saber o que aconteceu com quem viveu lá atrás, assim imaginamos hoje e podemos comparar como há diferenças hoje em dia.

MM10 L1-2: muito importante conhecer a história do passado e comparar a história de hoje.

MM11 L1-2: sim, pois aprendemos como era a vida antes e como está agora.

GM22 L1-3: sim, porque você fica conhecendo o que aconteceu no passado que explica muita coisa que está acontecendo no presente.

MM20 L1-2: sim, pois conhecendo a história saberei como agir no presente, e ainda posso falar com as pessoas e trocar idéias.

Nesses fragmentos argumentativos, a concepção de História enquanto fonte de conhecimento do passado continua, mas agora com a indicação de que esse conhecimento explica “(...) *como era a vida antes e como está agora*”.³⁶ Ou seja, “(...) *você fica conhecendo o que aconteceu no passado que explica muita coisa que está acontecendo no presente*”.³⁷

Estudar História é, portanto, um paradoxo: ou viaja-se no tempo ou traz-se o passado ao presente. Esses alunos entendem que é preciso estar conectado com o mundo da informação, mas, por outro lado, entendem que a História ocupa um lugar privilegiado no que diz se refere à compreensão do mundo, suas transformações e contradições. Essa realidade traduz-se a seguir:

Quadro 4 - Argumentações

Ampliação da visão crítica de mundo

GM7 L2-4: (...) aqui na escola é estudado apenas só uma parte da história e já dá diferença, porque ate na política ela estuda os presidentes. Seria bom estudar tudo.

GM9 L1-2: Sim. Se tornando uma pessoa crítica socialmente, economicamente e politicamente.

GM24 L1: sim, através dela entendemos a evolução do mundo.

GM15 L1-4: Sim, na história você aprende não só sobre a história, mas de onde viemos, nossos antepassados, cultura, valores, democracia, história do país dos estados, política, uma abertura para uma visão mais diferente de ver a vida e aprender mais.

Os alunos apontaram essencialmente o conhecimento histórico como um fator preponderante para a ampliação da visão crítica a respeito mundo, já que por esse

³⁶ Aluno (MM11 L1-2).

³⁷ Aluno (GM22 L1-3).

conhecimento entende-se “(...) *de onde viemos, nossos antepassados, cultura, valores, democracia, história do país, dos estados, da política, uma abertura para uma visão mais diferente de ver a vida e aprender mais*”.³⁸

Holien Bezerra³⁹ lembra que o primeiro 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. O conhecimento histórico é, portanto, um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo. O estudo da História em sala de aula leva ao “(...) *entendimento da evolução do mundo*”⁴⁰ e conduz a formação de uma “(...) *pessoa crítica socialmente, economicamente e politicamente*”.⁴¹

Portanto, a História, concebida enquanto um processo que amplia a visão crítica de mundo e objetiva aprimorar o exercício da problematização da vida social como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, busca identificar as diversas relações sociais que se estabelecem em distintos e variados grupos; procura perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos e contradições, as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades, comparando problemáticas atuais e de outros momentos; e por fim posiciona-se de forma crítica no presente, buscando relações possíveis com o passado.⁴²

Na sequência da pesquisa, procurou-se averiguar a existência (ou não) de algum acontecimento ou fato histórico que marcou a vida dos alunos da EJA. Para tanto, foi-lhes apresentado a **questão 12**:

12. Existe algum acontecimento da História que marcou a sua vida? Justifique

O objetivo dessa questão está articulado diretamente às duas questões anteriores. Saber quais acontecimentos ou fatos históricos que permeiam a mente dos alunos é fundamental, pois como afirmado em outro momento, a lembrança, a memória e o

³⁸ Aluno (GM15 L1-4).

³⁹ BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 42.

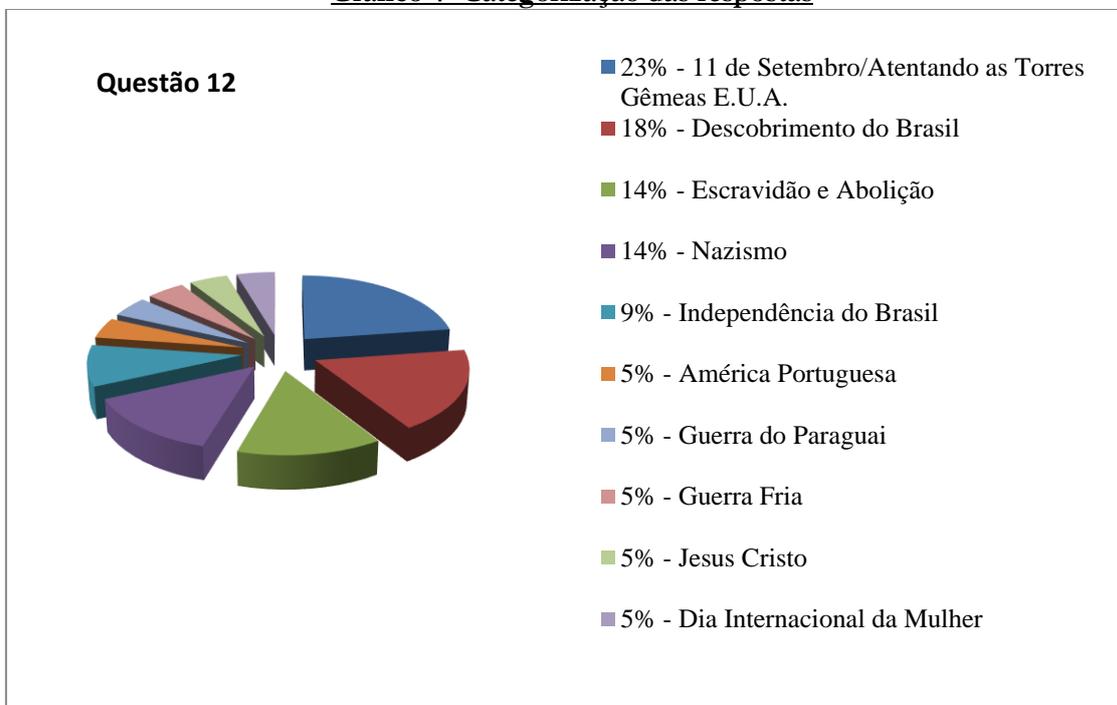
⁴⁰ Aluno (GM24, L1).

⁴¹ Aluno (GM9, L1-2).

⁴² *Ibidem*, 2009, p. 44.

esquecimento são elementos constitutivos da consciência histórica. Sendo assim, foram levantados os seguintes dados:

Gráfico 4- Categorização das respostas



Observa-se que dos 22 alunos que argumentaram ao questionamento proposto, 5 (23%) listaram o acontecimento de “11 de setembro de 2001, mais conhecido como o atentando as Torres Gêmeas (World Trade Center) nos Estados Unidos da América (EUA)”, 4 (18%) listaram o “Descobrimto do Brasil”, 3 (14%) a “Escravidão e Abolição” e 3 (14%) o “Nazismo”. Esses assuntos foram os mais expressivos em índice percentual, porém nem todos obtiveram justificativas.

Segue abaixo a seleção de alguns fragmentos das respostas

Quadro 5 - Argumentações

11 de setembro/atentado as torres gêmeas – EUA.

PM5, L1: 11 de setembro - Foi algo que me marcou pelo tanto de mortos e pelo grau de desrespeito a humanidade.

PM12, L3: 11 de setembro. Eu fiquei muito chocada com tanta desgraça e também porque eu estava assistindo no momento que aconteceu.

MM2 L1-2: O ataque as torres gêmeas, porque foi uma catástrofe, as pessoas morreram sem saber bem o porque.

GM2 L1: a história das torres gêmeas foi um terror total que ficou na memória de todos, principalmente na minha.

Escravidão e Abolição

MM6 L1-2: Sim, a escravidão, é muito triste pensar que o ser humano foi capaz de torturar seu semelhante.

Nazismo

GM9 L1-3: Sim. Na época do Nazismo, me impressionei, foi com objetivo que os alemães "por quererem uma raça pura", sacrificaram a mataram judeus com frieza.

GM11 L1-3: Sim. Na época do Nazismo aquilo me chamou a atenção porque a coragem daquelas pessoas serem má era muito grande.

Guerra do Paraguai

PM10, L1: Guerra do Paraguai: minha família é descendente de paraguaios.

Os alunos afirmaram que o “11 de setembro de 2001” foi um fato que “(...) *marcou pelo tanto de mortos e pelo grau de desrespeito a humanidade*”.⁴³ Devido ao alto índice de “terror e catástrofe”, “(...) *foi o fator que ficou na memória de todos*”.⁴⁴ Vale ressaltar que os alunos não estão errados em considerar o “atentado às torres gêmeas” como um fato histórico, pois muito já se refletiu acerca dos motivos que levaram a tal acontecimento, isto é, seus aspectos ideológicos, políticos, suas causas e efeitos. Em outras palavras, um acontecimento que subverteu a ordem da vida das pessoas no presente e conseqüentemente inaugurou uma nova perspectiva em relação ao futuro.

Outro ponto levantado pelos alunos diz respeito à Escravidão e ao Nazismo. Temas como esses, discutidos em sala de aula e frequentemente relatado em documentários pela TV ou filmes, provocam sem sombra de dúvidas, choque e angústia nos estudantes de uma forma geral. Certamente o trabalho historiográfico de mostrar as especificidades desses assuntos

⁴³ Aluno (PM5, L1).

⁴⁴ Aluno (GM2, L1).

conduz a uma reflexão sobre a própria vida e o futuro da humanidade. Devido a tais fatores, alguns alunos mostraram-se chocados com o “(...) *objetivo que os alemães "por quererem uma raça pura", sacrificaram e mataram judeus com frieza*”⁴⁵ ou com a capacidade do ser humano em “(...) *torturar seu semelhante*”.⁴⁶

Para finalizar essa análise, convém salientar que o fato ou o acontecimento se torna histórico quando há relações com presente. Segundo Jörn Rüsen⁴⁷ é necessário que o passado seja articulado com as orientações presentes no agir contemporâneo, ou seja, às determinações de sentido com as quais o “agir” humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo, ou seja, precisam estar ligadas a um fato de experiência. Para que o fato tenha sentido, é preciso que ele esteja articulado com a experiência pessoal no tempo.

Desse modo, foi possível perceber que os alunos trouxeram à tona determinados acontecimentos e fatos relevantes para si e estabeleceram relações com a vida prática. Isto é, os fatos aqui esboçados conduziram os estudantes à reflexão acerca das crueldades realizadas pelo homem, o que, por sua vez, os fez repensar a própria vida. A História cumpre assim o seu papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse texto, procurou-se deixar claro o entendimento de que a sociedade contemporânea tem passado por diferentes movimentos e transformações que inferem diretamente no ambiente escolar. Conseqüentemente, essas demandas implicam em se pensar novas formas de trabalho com o ensino e aprendizagem de História.

No que se refere à EJA, têm-se em vista a concepção de que o ensino de História pode desempenhar um papel relevante no processo da formação da consciência histórica dos alunos, conduzindo-os a construir novas concepções de vida e interpretações da realidade em que vivem. Jaime Pinsky⁴⁸, citando Eric Hobsbawm, destaca que é impossível negar a importância, sempre atual do ensino de História visto que, “ser membro da comunidade

⁴⁵ Aluno (GM9, L3).

⁴⁶ Aluno (MM6, L1).

⁴⁷ RÜSEN, 2001, p. 73.

⁴⁸ PYNISKY, Jaime; PYNISKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro. (org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 19.

humana é situar-se em com relação a seu passado”. O passado é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições valores e padrões da sociedade.

Ao professor cabe realizar a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do aluno. É necessário que ele conheça da melhor forma possível, tanto um quanto o outro⁴⁹, visto que não há como trabalhar a disciplina de História como sendo distante do universo dos jovens e adultos. As respostas dos alunos aqui relatadas procuraram romper com certo preconceito em relação à modalidade EJA, qual seja aquela de que seu público almeja apenas um diploma ou uma formação rápida para atuar de maneira qualificada no mercado de trabalho.

Ao analisar os fragmentos das narrativas produzidas pelo grupo de alunos investigados, sobre a História e sua função social, percebeu-se que o conhecimento histórico escolar era significativo para suas vidas. Em todo momento, em cada questionamento, os jovens e adultos procuraram refletir, analisar e relacionar os conteúdos históricos com sua experiência e visão de mundo. Obviamente que uma pesquisa dessa maneira possui seus limites, ainda mais com um universo de alunos reduzido. Todavia, acredita-se que os resultados obtidos podem lançar perspectivas que tange a disciplina de História na EJA.

A abordagem através da consciência histórica se mostrou profícua e significativa para a realização da investigação porque, conforme Jörn Rüsen⁵⁰, ela nos apresenta o lado subjetivo que os alunos possuem acerca da História, por meio de suas experiências históricas seletivas, normativas e de uma apropriação significativa. Conforme observado, a História significa, para os alunos da EJA, algo além de uma simples matéria escolar. Pela História, os alunos relataram a possibilidade de se conhecer diferentes culturas, diferentes épocas, bem como a forma pela qual a história da humanidade se desenvolveu até a atualidade. Outros relatos ressaltam a importância de se conhecer o passado para compreender o presente, relacionaram seus interesses em diferentes temáticas como a Guerra do Paraguai, o Nazismo, e mais: destacaram o potencial formativo da História no que se refere a compreensão dos diversos fenômenos que compõe a realidade social vivenciada.

Por fim, vale enfatizar que a História se encontra presente em todos os momentos da vida humana e o passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no

⁴⁹ PYNSKY; PYNSKY, 2009, p. 23.

⁵⁰ RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012, p. 71.

presente. Esse é motivo que faz com que a História continue a ser ensinada nas escolas. É nesse ponto que os jovens e adultos precisam ver o real sentido da História. Esta, por sua vez, é uma parte da tarefa que compete a cada um de nós professores.

RESENHA

SILVA, Marcília Gama da. *Informação, repressão e memória: a construção do estado de exceção no Brasil na perspectiva do DOPS-PE (1964-1985)*. Recife: Editora UFPE, 2014. 339 p.

Rafael Leite Ferreira

Doutorando em História pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
e-mail: rafaleferr@hotmail.com

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v5i9.10992>

Recebido em 11 de novembro de 2016

Aprovado em 22 de março de 2017

Entre os anos de 2012 e 2014, com a criação de diversas Comissões da Verdade no Brasil e quando da passagem dos cinquenta anos do golpe civil-militar de abril de 1964, as discussões a respeito da derrubada do presidente João Goulart e do regime autoritário que se seguiu cresceram de maneira considerável, fomentando a realização de audiências públicas, reportagens especiais, seminários, documentários, filmes e, principalmente, novas e ricas produções bibliográficas. Uma destas produções, por exemplo, foi o supracitado livro da historiadora Marcília Gama da Silva.

Fruto de sua tese de doutorado, defendida – em 2007 – junto ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Pernambuco, o livro, que tem uma agradabilíssima escrita, teve como foco estudar a “rede de informações” instalada, em Pernambuco, durante o regime militar (1964-1985), tomando como base o intercâmbio informacional criado entre o Departamento de Ordem Política e Social de Pernambuco (DOPS-PE) e os demais órgãos de informação nos âmbitos regionais e nacional.

Ao se dedicar à questão da “espionagem/monitoramento/vigilância”, Marcília Gama se associou a um tema que, dentro da historiografia brasileira, tem crescido, qualitativa e quantitativamente, durante os últimos anos. O interesse por essa temática remonta à metade da década de 1980, quando importantes jornalistas lançaram sólidas obras, desnudando a face vil da comunidade de informações. Na década de 1990, uma nova contribuição ao tema foi dada com o lançamento de uma trilogia pela CPDOC da Fundação Getúlio Vargas (FGV), na qual os próprios militares expunham diretamente opiniões, pontos de vista, críticas ou elogios acerca de sua atuação no exercício do poder. Nos anos 2000, o tema teve uma nova alavancada com a publicação de inúmeros artigos em revistas especializadas e riquíssimos trabalhos acadêmicos.

O estudo de Marcília Gama, portanto, ao tratar da questão do monitoramento feito pela ditadura, não apenas complementa as obras clássicas sobre o tema, bem como avança

no cerne da questão, trazendo à tona as nefastas atividades de informações produzidas pela ditadura em Pernambuco em razão de seu recorte espacial local e pela vasta documentação apresentada. Atividades que, além de levianas e fincadas no preconceito e na ignorância, eram conduzidas pela suspeição universalizada, ou seja, sob o lema da “inculpação”, já que partia da pressuposição de que todos poderiam ser subversivos, até que provassem o contrário.

O livro é composto por três capítulos, ao longo dos quais se buscou refutar a tese de que as atividades de informação no Brasil eram precárias ou amadoras. Marcília Gama procurou mostrar que longe de um amadorismo, as atividades de informações faziam parte de uma complexa rede de especialistas que tudo buscava anotar, captar, ouvir, enxergar e arquivar. O projeto da comunidade de informações foi, na verdade, o de ser onipresente. Para manter a vigilância da população, a ditadura, por exemplo, contratou agentes e peritos, deslocou de outros órgãos centenas de servidores para trabalharem com informações e espionagem, utilizou agentes infiltrados nas organizações clandestinas e nos movimentos sociais, além de instigar, cotidianamente, considerável parcela da população a colaborar com as atrocidades cometidas pelo regime.

Uma das preocupações da autora foi mostrar como a questão das informações passou a ocupar um lugar estratégico dentro da ditadura, ou seja, como a extensa e dinâmica rede de informações serviu de base para a manutenção do próprio regime e de seu aparato repressivo. No primeiro capítulo da obra, ao analisar a conjuntura do pré-golpe de 1964, Gama demonstrou que não é afeita a modismos historiográficos e ao recente “revisionismo historiográfico” que vem sendo criticado por diferentes historiadores, nos últimos tempos. E isto é um ponto digno de ser ressaltado, especialmente no atual momento historiográfico que apresenta uma notável relativização de certos eventos e personagens históricos. Retomando análises clássicas de especialistas sobre a temática, Marcília Gama apontou a atuação do “complexo IPES-IBAD” na desestabilização do governo João Goulart e, principalmente, o importante papel que a ESG desempenhou, durante os anos 60, como núcleo formador de opiniões, de visão de sociedade e de comportamento, através dos discursos proferidos, das palestras e cursos ministrados por civis e militares sobre a Doutrina de Segurança Nacional.

É importante ressaltar que embora análise de Gama possa ajudar a entender a lógica e o *modus operandi* dos órgãos de segurança em Pernambuco, o foco da autora não foi o estudo da estrutura da repressão *tout court*, mas sim o desenvolvimento da complexa “rede

de informações” montada pela ditadura nesse estado. Para atingir os objetivos, enfatizou as rotinas policiais de investigação, mostrou as estratégias de vigilância e identificou os discursos policiais produzidos a respeito de alguns grupos, tais como os camponeses, os estudantes e a esquerda revolucionária, que eram considerados “subversivos” e “perigosos” à ordem política e social do país. Tal escolha se deu justamente porque a autora entendeu que os conceitos “informação” e “repressão”, embora conexos, tinham objetivos e atuações diferentes dentro do regime.

Em outras palavras, apesar de entrelaçadas, as atividades de informações (espionagem) e as de segurança (repressão) eram normatizadas, coordenadas e executadas em esferas próprias. Os órgãos de informação trabalhavam na busca, coleta, análise e “pescagem” da informação para alimentar os Inquéritos Policiais Militares, enquanto os órgãos de segurança atuavam diretamente no “estouro” de aparelhos, na prisão, nos interrogatórios, na tortura e no combate direto ao inimigo.

A discussão sobre o “auxílio” do governo norte-americano para a montagem e modernização da polícia política e técnico-científica, em Pernambuco, no início da década de 1960, foi outro grande trunfo trazido por Marcília Gama para o conhecimento da nossa recente história política. Ela mostrou que Pernambuco – visto como um dos principais focos de comunismo e subversão do país – recebeu grandes somas de dinheiro, recursos (transportes, equipamentos de escuta e telefonia etc.) e inúmeros cursos, no país e no exterior, destinados ao aperfeiçoamento de agentes públicos às atividades de informação e repressão. Para a autora, esse apoio financeiro e técnico foi completamente minado com a posse do governador Miguel Arraes, em janeiro de 1963, que desmontou o poderoso “programa de auxílio americano” chamado Ponto IV, gerando forte descontentamento por parte dos policiais estaduais e dos EUA. Com a deposição de Arraes em abril de 64, os acordos foram retomados, tendo a USAID fornecido, já no início de 1965, despesas de viagens e estadias para que técnicos americanos ministrassem “cursos de aperfeiçoamento” a policiais e gestores estaduais.

Em diversas passagens da obra, Marcília analisou com riqueza de detalhes, sobretudo por intermédio de excelentes diagramas, tabelas e organogramas, a superestrutura da polícia política em Pernambuco. Convém aqui ressaltar que a polícia política pernambucana não foi estruturada com o advento do golpe de 64. Embora aperfeiçoada durante a ditadura, tal polícia foi montada ainda nos anos 30, com a clara finalidade de coibir o avanço do comunismo, cuja atuação era vista como grande ameaça à

ordem, sobretudo após o levante comunista de novembro de 1935, ocorrido em Natal, no Recife e no Rio de Janeiro. Seis segmentos passaram então a ser vigiados de perto pela recém-criada Delegacia de Ordem Política e Social de Pernambuco (DOPS): a imprensa, as entidades de assistência social (incluindo os sindicatos), determinadas lideranças; os partidos políticos e associações; a zona urbana (indústria, comércio e empresas) e a zona rural (os camponeses).

Em 1961, a Delegacia foi transformada em Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), aumentando a vigilância e a repressão aos trabalhadores urbanos e rurais durante o governo Cid Sampaio (1959-1962). A modernização da estrutura policial atendeu à necessidade de aperfeiçoar a máquina estatal para o combate das ações consideradas “subversivas” (manifestações, protestos, greves, passeatas, pichações etc). Os corriqueiros abusos cometidos pela polícia estadual só foram contidos, de fato, com a posse de Miguel Arraes no início de 1963.

Contudo, com o advento do golpe, os abusos foram retomados e intensificados pelo DOPS. Com a deflagração do golpe iniciou-se uma fase de puro ódio, uma verdadeira caça às bruxas. Somente nos primeiros dias de abril de 1964, quase duas mil pessoas foram presas em Pernambuco. Na maioria dos casos, as prisões políticas não tinham formalidade legal. Entre as prisões, havia centenas de detenções por desavenças pessoais. Naquele contexto, nas águas da perseguição política, tudo era válido.

Nos limites desta resenha, importa valorizar a riqueza do trabalho de Marcília Gama e a sua contribuição para o conhecimento da polícia política pernambucana e das ações (legais e ilegais) da comunidade de informações, suas formas de atuação, a cadeia de comando, sua organização e funcionamento. No entanto, não poderia deixar de mencionar alguns problemas apresentados na obra. O primeiro, a meu ver, é a utilização da expressão “regime civil-militar”. A autora faz uso desse conceito sem problematizá-lo. É importante destacar que há, atualmente, uma rica discussão historiográfica sobre o caráter civil ou não do regime.

O segundo problema é a interpretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5) como um “golpe dentro do golpe”. Na verdade, quando usamos essa expressão, muitas vezes, estamos refletindo a própria leitura feita pela “linha dura” a respeito do ato institucional de 1968. Entre os anos de 1964 e 1968, o que grande parte dos meios de comunicação e do oficialato então denominava de “linha dura” ou de “força autônoma dentro das Forças Armadas” (autodeclarada a verdadeira guardiã dos princípios da “revolução”) foi se

constituindo como um grupo de pressão muito eficaz e conquistando, paulatinamente, consideráveis espaços de poder no interior do governo. A caminhada e a evolução da presença desse grupo são essenciais para entender diversos episódios do regime, pois evidenciam que o projeto repressivo baseado numa dura “operação limpeza” estava presente desde os primeiros momentos do golpe de 64. Neste sentido, o AI-5 deve ser entendido como o amadurecimento de um processo que se iniciara muito antes, e não uma decorrência dos episódios de 1968, diferentemente da tese que sustenta a metáfora do “golpe dentro do golpe”, segundo a qual o AI-5 iniciou uma fase completamente distinta da anterior.

O terceiro problema identificado na obra de Marcília é a larga utilização de expressões como “populismo”, “democracia populista”, “colapso do estado populista implantado por Vargas”, sem as devidas ponderações e críticas que esses conceitos certamente requisitam. Não vou aqui entrar no mérito da discussão sobre a utilização ou não do conceito de populismo, mas considero que a autora deveria indicar ao seu leitor o aporte teórico-metodológico que orientou os seus estudos.

Outra crítica que lanço ao trabalho é a falta de discussão sobre a relativa diminuição de poder dos DOPSS após a criação e fortalecimento, no final da década de 1960 e início de 1970, de outros órgãos de informações no país (CIE, CISA e CENIMAR). Apesar da alta complexificação da estrutura do DOPS, o órgão passou a perder espaços de poder, ao longo dos anos 70, nas atividades de investigação e repressão política. A Doutrina de Segurança Nacional estabeleceu como seus órgãos centrais o recém-criado SNI e os órgãos de inteligência militares. Elaborando estratégias, produzindo informações e centralizando os informes estes órgãos eram, indubitavelmente, os agentes mais categorizados da repressão. O processamento e a elaboração das estratégias e “informações” estavam confiados aos órgãos centrais (SNI e agências militares); cabia ao DOPS, na maioria dos casos, municiá-los de “informes”.

Por fim – e talvez a questão mais problemática da obra –, é o argumento de que a ditadura se encerrou no ano de 1979. Esta concepção é política e historicamente complicada. Já não bastasse a afirmação de que a ditadura brasileira foi uma “ditabranda” – pois teria sido “mais branda” e “menos violenta” do que outras ditaduras latino-americanas –, busca-se difundir nos últimos anos a falácia da “ditacurta”, segundo a qual a ditadura teria se encerrado em 1979, com a aprovação da anistia e a revogação dos Atos Institucionais draconianos lançados pelos militares.