

WESLEY OLIVEIRA KETTLE (Org.)

História

ENSINADA

MÚTIPLAS
ABORDAGENS

EDITORA
OLYVER

HISTÓRIA
ENSINADA:
MÚLTIPLAS ABORDAGENS

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira
DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2019 Editora Olyver
Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05
Antares, Maceió - AL, 57048-230
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S201p

KETTLE, Wesley Oliveira

História ensinada: em múltiplas abordagens. [recurso digital] / Wesley Oliveira Kettle (Org.) – Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

ISBN: 978-65-81450-54-0

Disponível em: www.lveh.ufpa.br
www.editoraolyver.org

1. Ensino de história. 2. Interdisciplinaridade. 3. Cultura histórica. 4. Aprendizagem.
5. Patrimônio. I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

WESLEY OLIVEIRA KETTLE
- Organizador -

HISTÓRIA ENSINADA: EM MÚLTIPLAS ABORDAGENS

Maceió-AL
2021

 OLYVER

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	07
“CINECLUBE” COM A HISTÓRIA E O ENSINO À DISTÂNCIA: O AUDIOVISUAL NO ENSINO- APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA Ivaneide Barbosa Ulisses Celiana Maria da Silva.....	11
IMAGENS CRUZADAS: PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA NO SERTÃO-CENTRAL CEARENSE Assis Daniel Gomes.....	26
O TEMA DA DITADURA CIVIL-MILITAR ESTUDADO POR MEIO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS Marcelo Terence.....	41
O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: CONSTRUÇÕES DE OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM PARA A REDE PÚBLICA DE ENSINO Leonardo Rocha de Almeida.....	54
MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA PROMOÇÃO DE UMA REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS Júlio César Virgínio da Costa Daniel Leite Gonsalez Motta.....	65
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA INTERFACE COM A HISTÓRIA PÚBLICA Cynthia Simioni França.....	86

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
HISTÓRICA: PRINCÍPIOS PARA A PESQUISA E A
APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Wilian Junior Bonete

Arnaldo Martin Szlachta Junior..... 101

REFLEXÕES SOBRE CULTURA HISTÓRICA,
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CÓDIGOS
DISCIPLINARES DA HISTÓRIA

Josias José Freire Júnior..... 119

ESPAÇO, HISTÓRIA LOCAL E PATRIMÔNIO A PARTIR
DO BAIRRO DO JURUNAS (BELÉM/PARÁ):
FUNDAMENTOS DE UMA PESQUISA COM DISCENTES
DA ESCOLA E. E. F. V. GONÇALO DUARTE

João Nazareno Pereira Corrêa

Carlos Augusto Bastos..... 133

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES ENTRE A HISTÓRIA
E A GEOGRAFIA NAEPT: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS
MULHERES NEGRAS E TRABALHO NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO

Brenda Cardoso de Oliveira

Cátia Oliveira Macedo..... 152

INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA:
AS AÇÕES AFIRMATIVAS E AS ABORDAGENS
ÉTNICO-RACIAIS NAS PROVAS DO ENADE
(2008-2014)

Siméia de Nazaré Lopes..... 177

SOBRE OS AUTORES..... 197

APRESENTAÇÃO

Entre os dias 19 e 22 de outubro de 2020, reuniu-se um grupo de pesquisadores com o objetivo de apresentar e debater estudos sobre as questões que envolvem o ensino de história. Tratou da 2ª edição do Simpósio Online de Ensino de História que elegeu como tema central ‘Usos políticos e a história ensinada’. Durante a semana em que se realizou o evento, puderam ser debatidos os desafios da prática docente em meio a pandemia do Coronavírus, a derrubada de monumentos de personagens ligados ao racismo e a discussão sobre as ideologias presentes nos livros didáticos. Todas essas discussões foram desenvolvidas por grandes especialistas das áreas mobilizadas e que, generosamente, aceitaram compartilhar seus conhecimentos com um público de estudantes e profissionais de todas as regiões do Brasil.

O Laboratório Virtual de Ensino de História (LVEH) da Universidade Federal do Pará (UFPA), que desde 2016 desenvolve atividades online para debater o ensino de história, foi responsável pela organização do evento em que as palestras, mesas de debate, simpósios temáticos e minicursos oferecidos buscaram apresentar discussões atualizadas e próximas às experiências em sala de aula vivenciadas por docentes e pesquisadores. O formato online possibilitou um maior alcance do público que esteve presente participando ativamente das discussões, propondo sugestões e novas metodologias a partir de experiências vividas nas mais diferentes realidades.

A organização de mesas de debate foi estabelecida com o intuito de ouvir diferentes perspectivas sobre o tema do ensino de história privilegiando o diálogo interdisciplinar e as novas tecnologias, com destaque para o uso de materiais audiovisuais em sala de aula. A realização de uma segunda edição do Simpósio Online de Ensino de História (SOLEHI) aconteceu com o apoio do projeto de extensão “Historix: recursos digitais para o ensino de história” que transmitiu

todo o evento ao vivo pelo canal Historix no YouTube (www.youtube.com/historix). O SOLEHI evidencia a importância das pesquisas em torno da dinâmica escolar e o ensino de história que, quando divulgadas, contribuem efetivamente para o aprimoramento das práticas educacionais. Foi também enriquecedor ouvir resultados de investigações ocorridas no exterior e desenvolver diálogos nos 11 simpósios temáticos coordenados pelos pesquisadores de destaque no campo do Ensino de História.

O 2º Simpósio Online de Ensino de História contou com a participação de estudantes da graduação, pós-graduação e profissionais preocupados com diferentes linhas de pesquisas sobre a história ensinada nos espaços formais e não formais. Os pesquisadores que participaram desse evento submeteram a criteriosa seleção a fim de fazer parte desta coletânea que registra não apenas esse importante encontro, como também contribui para a divulgação científica. Nossa intenção como organizadores é oferecer ao público leitor um conjunto de reflexões capazes de trazer à tona os desafios para o Ensino de História.

Composto por textos que investigam experiências educacionais no âmbito do ensino de história e propõem intervenções didáticas, a obra que temos em mãos é composta por reflexões de grande qualidade preocupadas com o aprimoramento sobretudo da prática docente. Todas as autoras e autores que integram esta coletânea procuram as formas diversas de comunicar o conteúdo histórico, tendo bem claro que não há imparcialidade nessa prática, pelo contrário, apontam para a importância de ter a consciência dos posicionamentos políticos daqueles que mobilizam esses conhecimentos, inclusive considerando o público alvo. Os capítulos destacam o desafio da interdisciplinaridade, instigantes discussões sobre uso de imagens, construção de narrativas e os conceitos formulados no campo do ensino a partir de teóricos renomados.

Os primeiros capítulos se articulam em torno da busca pelo aprimoramento da prática docente fazendo uso das ferramentas disponíveis tanto para os professores quanto para os estudantes. A utilização dos recursos audiovisuais é cada mais indispensável não apenas para o ensino de história, mas também para promover uma educação inclusiva considerando toda a potencialidade desse tipo de expediente. As reflexões apresentam diferentes espaços a serem estudados, isso torna o material que o leitor aqui tem em mãos muito rico do ponto de vista da pluralidade de experiências.

Temas aparentemente distantes compõem um cenário bastante interessante para pensarmos sobre a necessidade de pensarmos de forma articulada os conteúdos recorrentes para o ensino de história. Pesquisas de excelência refletem aqui sobre questões patrimoniais, uso de fontes primárias para o estudo de governos totalitários e o debate sobre a construção de ferramentas virtuais para a educação durante o período tão difícil da pandemia do novo Corona-vírus, especialmente para os estudantes nos anos iniciais.

Outro conjunto de reflexões se debruça sobre a formação de professores de história, questões didáticas e disciplinares que envolvem conceitos centrais para a área do ensino de história como a ‘consciência histórica’ e a ‘cultura histórica’. Os argumentos que constituem esses debates também se relacionam ao promover o entendimento dos profissionais da educação no âmbito teórico para uma melhor aprendizagem dos estudantes. Aqui o leitor encontrará pesquisas qualificadas que dialogam com a história pública, experiências docentes e os currículos escolares.

Por fim, o leitor poderá conhecer pesquisas que trata de questões envolvendo gênero e as relações étnico-raciais em diálogo com o ensino de história. As autoras e os autores nos apresentam estudos que estabelecem diálogos interdisciplinares, como entre as disciplinas de história e a geografia e também uma investigação a partir das provas do ENADE realizadas entre os anos de 2008 e 2014 e as ações afirmativas.

O leitor também poderá conhecer uma reflexão sobre a importância de promover a educação étnico-racial a partir de múltiplas possibilidades. Assim, o posicionamento político dessas propostas reafirma contribuição do ensino de história para a sociedade.

De forma geral, esta coletânea reúne temas que se articulam na medida em que argumentam sobre as múltiplas abordagens da história ensinada e negam qualquer tentativa da construção de um conhecimento imparcial. Assim, acreditamos que as discussões podem ser de interesse não apenas dos estudantes e pesquisadores da área do Ensino de História, mas de um grupo mais amplo que possa se interessar pela educação. Agradecemos a cada autora e autor que aceitou compartilhar generosamente seus conhecimentos e experiências. Nosso convite é para que o público aceite refletir sobre a história ensinada e as múltiplas abordagens, considerando a importância desse aspecto para a construção da sociedade. Boa leitura!

Wesley Oliveira Kettle

“CINECLUBE” COM A HISTÓRIA E O ENSINO À DISTÂNCIA: O AUDIOVISUAL NO ENSINO APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

Ivaneide Barbosa Ulisses
Celiana Maria da Silva

Buscamos problematizar a experiência com o projeto de extensão “Cineclube” com a História e o Ensino à Distância”, (PROEX/UECE), que acontece no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso de História (FAFIDAM-UECE), desde 2018. Novas inscrições são realizadas a cada início de semestre e os clubistas recebem certificação semestral, os quais utilizam para as “ACC-Atividades Acadêmicas Complementares/História”. O Curso de História EaD abrange atualmente onze polos da Universidade, ou seja, onze municípios de todas as regiões geográficas do Estado do Ceará. Do início do Projeto foram vários pedidos de adesão, ao final do primeiro semestre 2018.1, concluímos com trinta e um clubistas. E, no segundo semestre 2018.2, com trinta clubistas. No semestre 2019.1, concluímos com vinte e dois clubistas e, no semestre 2019.2, também com vinte e dois clubistas. No semestre 2020.1, concluímos com cinquenta e um clubistas e, nesse semestre 2020.2, contamos com a participação de cinquenta e cinco clubistas. Infelizmente em cidades do interior do Ceará, com raras exceções, existem salas de cinema, portanto, as pessoas não têm esse hábito, esse que é prática cultural, estética a nosso ver formadora do ser. Claro que as pessoas se utilizam de plataformas on-line de filmes, porém poucos pensam nas películas para os espaços de aprendizagem, como as escolas. Partimos do ponto que os filmes são excelentes linguagens no processo do ensino-aprendizagem, em particular para a área de História.

Em geral, enviamos aos participantes, certificados de 20/30h a depender das atividades desenvolvidas. Nos três anos de “Cineclube”, realizamos os fóruns na sessão intitulada “Cinedebate”, no espaço “ACC- Atividades Acadêmicas Complementares/História”, realizamos também chats e questionários de “conhecimentos prévios”. Os fóruns e chats no AVA são propostas de filmes quinzenalmente, na prática, abrem às sextas-feiras e os debates/fóruns permanecem abertos até as quartas-feiras seguintes, concluindo-se com um chat de avaliação (com três horários diferentes - 45 minutos cada). Não escondemos que acreditamos que filmes, séries, músicas, poesias, enfim, as linguagens da arte podem tornar sim o ensino algo mais prazeroso, essa é sem dúvida um dos objetivos, no entanto, não escondemos também que há facilidade de dispersão do aluno, caso não se tenha direcionamentos para a leitura da obra.

Esclarecimento, outro, se refere à linguagem fílmica, primeiro optamos nos projetos, por utilizar em geral, curtas metragens, disponíveis em diferentes plataformas virtuais (*online*), cujas explorações dos conteúdos atendam as abordagens previamente pensadas pela equipe que possam ser potencialidades pelas narrativas fílmicas, e ainda possam ser articuladas com outros textos narrativos para além do livro didático (revistas, romances, poesias, quadrinhos, cordéis, canções, entre outros), incentivando as turmas a apreciação estética e criativa, por meio do campo da arte. Pois, as narrativas fílmicas são um arrebatador meio não apenas para completar/questionar/elaborar os conteúdos da matéria, como é fantástico para a sensibilização estética.¹

Com as narrativas fílmicas trabalhamos os conteúdos agregados à exploração dos conceitos/conteúdos históricos que surgem ao longo da narrativa. Centramos as escolhas de títulos em filmes de produção

¹ Sites mais utilizados pelo projeto: <https://www.youtube.com/?hl=pt&gl=BR>; <https://vimeo.com/pt-br>; <http://portacurtas.org.br/>.

brasileira, não apenas pelo aspecto óbvio dos mesmos se referirem às temáticas do Brasil, mas também porque desejamos que o público se familiarize com esse tipo de produção, de narrativa, de estética. Sabemos que de maneira geral, o público brasileiro se envolve com maior intensidade, devido aos meios de comunicação e mídias, com as produções cinematográficas norte-americanas. Assim, nosso desejo é oportunizar informações e curiosidade a respeito da produção nacional, ajudando a criar uma sensibilidade para um tipo de narrativa fílmica mais ampla.²

Portanto, os clubistas, segundo o que eles mesmos relataram nos fóruns de avaliação, aprenderam a fazer leituras de filmes e a estarem atentos a detalhes e mensagens que nunca tinham percebido antes da experiência do “Cineclube”. Debates, por exemplo, um curta intitulado “Vida Maria”³ aprendemos o quanto é importante não deixarmos “o ciclo da vida se repetir”. Vimos uma série de “Curtíssimos”⁴ e constatamos o quanto é precioso e o quanto podemos fazer em um minuto, repensando o uso do tempo. Refletimos sobre “A invenção da infância”⁵, fizemos memória da nossa infância e percebemos também que “ser criança nem sempre significa ter infância”. Debates um documentário/denúncia intitulado: “Olhos pasmados”⁶ e uma das lições que nos deixou foi: “Semeemos o bem hoje na esperança de amanhã colhermos o bem”. O que bem representa o positivo impacto que a experiência do “Cineclube” possibilita aos que a ele adere.

² Projeto de Extensão História Pelas Vias do Cinema (2020).

³ Curta-metragem em 3D, produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos, 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4>

⁴ Mostra Melhores Minutos 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pHljUumBxQA>>

⁵ Documentário de Liliana Sulzbach, 2000. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c0L82N1C7AQ>>

⁶ Documentário de Jurandir Muller e Kiko Goifman, 2000. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YU6VtLxPU1Q>>

No semestre 2018.2, para além de vermos e debatermos, realizamos atividades na seção intitulada “Debate Teórico”, sempre no espaço “ACC- Atividades Acadêmicas Complementares/História”, e lá, estudamos como melhor realizar roteiros e uso da câmera (principalmente do celular), enfim, terminamos aquele momento com a construção do audiovisual, *“Pedacinhos da História do Ceará”*⁷. Quando os clubistas em equipes ou individualmente trouxeram marcos da história local de Camocim, Campos Sales, Iguatu, Pedra Branca e Jaguaribe. O material foi editado pelos bolsistas do projeto em um audiovisual da turma daquele semestre.

Do polo de Camocim, o documentário aborda a questão da Ponte Metálica do Rio Coreaú localizado na cidade de Granja, procurando apresentar a importância desse ponto turístico para a cidade, o que representou e representa para o município, buscando compreender como se deu sua formação, a relevância na época de sua construção, abordando o ano, de onde veio sua estrutura metálica, quais os custos, os materiais utilizados, comprimento, qual a empresa responsável por sua elaboração, às razões para dar início a essa produção e qual sua importância atualmente. A cidade de Campos Sales apresentou dois vídeos: O primeiro destaca a construção do Santuário de São Pedro no alto do Morro Vermelho no distrito de Quixariú e aqui foi mostrada a força da fé do Dr. Amadeus de Araújo Arrais. O segundo mostra o parque arqueológico do Boqueirão dos Vianas bem como os traços religiosos e mitos que fazem os visitantes se apaixonarem pela natureza e magia que o espaço propõe. Da cidade de Iguatu foi destacada a “Fé de Parede”, o documentário aborda uma forma de representação da fé das pessoas e sua cultura de pendurar quadros religiosos nas paredes das casas, montar e manter altares dos mesmos, narrado por pessoas de dois municípios: Iguatu e Icó. Uma representação do sincretismo religioso das pessoas e sua cultura, sua

⁷ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=qbOW1VrIaPs>>.

importância/simbologia dentro da sociedade. De Jaguaribe foi enfatizada a importância do curso de História na modalidade EAD para os jovens do município, impossibilitados de manterem, por diversas razões, uma faculdade fora da cidade. De Pedra Branca foi abordada a luta do vaqueiro ao transportar o gado em meio a caatinga e a seca, e como os mesmos a partir desses encontros em volta de uma pedra conseguiram mudar o nome do município. Através de vídeos com depoimentos de vaqueiros da região os mesmos relatam como acontecem esses encontros, o porquê dos mesmos se encontrarem no mesmo local, como era o nome do município antes de ser batizado pelos vaqueiros. Nesse sentido “caem bem” as palavras de Ferro (1992, p.77): “Na verdade, não acredito na existência de fronteiras entre os diversos tipos de filmes, pelo menos do ponto de vista do olhar de um historiador, para quem o imaginário é tanto história, quanto História”.

Pedimos aos clubistas envolvidos na produção do filme para escreverem⁸ como foi a experiência de fazerem “Pedacinhos da História do Ceará”. Marília da Costa de Paula, do polo de Camocim, afirmou que:

Poder participar de ‘Pedacinhos da História do Ceará’ foi bem gratificante, consegui desenvolver conhecimento e assim, repassá-lo. Foi bastante proveitoso porque mostrei um pouco da minha cidade para os colegas e também conheci a história dos outros pólos, foi uma oportunidade única, que será de grande importância para minha formação acadêmica.

Alexandre Antonio Cavalcante de Souza, disse que:

Trabalhar com audiovisual sempre foi algo que me chamou a atenção, pois assim como eu, boa parte das pessoas são caracterizadas pelo estilo de aprendizagem ‘visual’, ou seja, aprendem melhor e mais rapidamente, com o auxílio de estímulos oculares, seja um filme, ou uma simples imagem. Se já é prazeroso assistir a tais produções, imaginem como foi instigante desenvolver um curta metragem com base em nossas

⁸ Arquivo “Cineclubes” com a História e o Ensino à Distância. Dezembro de 2018.

experiências locais. Ajudar na produção de ‘Pedacinhos da História do Ceará’, do projeto ‘Cineclube’ da UECE, nos garantiu duas coisas de suma importância para vivência acadêmica: A primeira foi trabalhar com imagens, coisa que poucas

Pessoas sabiam até então, e que embora pareça fácil, carece de técnicas bastante complexas para captar o melhor som, imagem e até a luz do ambiente. A segunda coisa de maior relevância foi o contato com nossa própria história local tanto pela maior vivência com personagens e ambientes pouco discutidos nos meios acadêmicos, mas principalmente por desenvolver em cada um de nós o sentimento de pertencimento a uma história e a uma terra. Por fim, pudemos aprender a lidar com tecnologias diversas e como usar tais recursos em sala de aula, provocando momentos de descobertas valiosas para nossos alunos, facilitando seu processo de aprendizagem. Esse projeto foi de grande valia também, ao nos ensinar a importância em conhecer a nós mesmos enquanto munícipes de Campos Sales, pois somente conhecendo a si mesmos, poderemos lecionar com maior segurança em nossas escolas.

Brunno Ricelly Clares Nogueira, do polo de Iguatú, argumentou que:

O curso de Licenciatura em História da UECE/FAFIDAM, me proporcionou muitas oportunidades e dentre elas, uma visão mais ampla dos contextos mundiais e principalmente da riqueza e magnitude da nossa história, história do nosso país. Tem sido uma caminhada longa e difícil, porém de uma riqueza extraordinária. Uma das possibilidades que o curso me proporcionou foi poder participar do projeto de extensão ‘Cineclube’ com a história e o ensino à distância”, projeto esse que me garantiu um olhar mais amplo, acolhedor e sensível em relação à pesquisa histórica e o cinema. Gostaria de frisar aqui minha participação em umas das atividades que foi ‘Pedacinhos da história do Ceará’, um curta que procuramos trabalhar um pouco da nossa história, do imaginário local, ao qual trabalhamos a fé em uma de suas formas ainda presente, que o trato com imagens de santos em altares em casa e suas imagens em paredes. Foi um trabalho muito enriquecedor e que me proporcionou ainda mais um conhecimento e atenção a essa temática já bem escassa em nosso dia a dia, mas que faz parte da nossa rica cultura. Finalizando, foi uma ótima oportunidade e

uma experiência magnífica, espero que essas iniciativas se propaguem e que sejamos seres ainda mais transformadores e que aprendamos a preservar nossa cultura cada vez mais.

Thayanna Kelly de Oliveira, do pólo de Jaguaribe, disse que:

Poder participar do ‘cineclube’ é muito prazeroso, ainda mais quando se trata de algo que realmente amamos, poder ter contribuído com ‘Pedacinhos da história do Ceará’, me fez ver o quanto que nossa terra, nossa cidade tem algo pra se contar, se mostrar, até mesmo para se descobrir. É um espaço dentro do ambiente que nos une com pessoas de outros polos. Conteí um pouco da história do polo UAB da minha cidade Jaguaribe, polo esse que me deu a oportunidade de participar e conhecer novas pessoas.

Regineide Alves da Silva, do polo de Pedra Branca, afirmou que: “Foi uma experiência que relaciona ensino e pesquisa, produzir “Pedacinhos da história do Ceará” proporcionou conhecer um pouco mais acerca da história local a partir dos memorialistas”.

No semestre 2019.1, realizamos fóruns e chats e, no semestre 2019.2, propomos um minicurso do título: “*Cinedebates em espaços educativos*”. O objetivo principal do curso foi levar o “cineclube” para o presencial, ou seja, que os clubistas coordenassem atividades de debate com filmes em espaços educativos, culturais de seus locais de moradia e trabalho. Infelizmente, quando estávamos nos preparando para tais eventos, veio à pandemia do COVID-19. Sendo então, o primeiro semestre 2020.1, vivenciado dentro do isolamento social, proposto pelo governo do Estado como medida contra o vírus. Dividimos os clubistas em dois grupos: veteranos e novatos. Com os primeiros, continuamos com propostas utilizadas nos semestres anteriores, utilizamos com os novos clubistas materiais já aprovados pelos veteranos. Com os veteranos resolvemos mergulhar no momento vivenciado não apenas por nós, mas por boa parte do mundo: pandemia. Organizamos o trabalho do “cineclube” com uma discussão pautada em curtas do tempo presente postados nas redes sociais e plataformas, sobre

a vivência de diferentes pessoas sobre o isolamento na pandemia, um dos acervos acessados por nós para tal proposta foi o “Museu da Pessoa” com depoimento no site. Entre os meses de junho e julho/20 os clubistas realizaram gravações em celulares com duração de três/cinco minutos sobre as suas próprias experiências diante da conjuntura pandêmica atual. Resultou em vinte gravações⁹ que “transformamos” nos conhecidos “curtíssimos”. Depoimentos onde podemos perceber, das mais diversas maneiras, as lições que essa pandemia nos deixou (está deixando).

O filme em História, além de obra de arte, é fonte histórica, seu significado vai além do cinematográfico, vai além da técnica em si. Ele é analisado em todos os seus aspectos e, de fato, como afirmam os professores Capparrós-Lera e Rosa: “[...] o cinema se torna um importante parceiro no processo de formação do aluno, pois pode contribuir para uma formação cognitiva e simbólica” (2013, p. 196). E assim, podemos entender as suas várias representações. O filme é visto como expressão da sociedade que o produz, e da História em seu contínuo processo de construção. O professor Napolitano (2012) em um vídeo que foi exibido durante a orientação técnica do Programa “Cultura é Currículo”, diz que: “Um filme de tema histórico vai sempre fazer referência a um debate historiográfico ainda que esse debate não esteja explicitado de maneira didática no filme, sempre vai ter referência a um documento histórico, a uma fonte de época, alguma referência à memória”.

Diante dessas constatações surgiu o interesse por parte da bolsista Celiana Maria (coautora do presente) de analisar a relevância didático-pedagógica dos objetivos do “Cineclube” e perceber se nos foi possível alcançar os resultados previstos. Celiana Maria concluirá o curso de História EaD com a monografia sobre a experiência promovida por ela e os colegas, essa intitulada: “CineClube” com a História e a

⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VbNgOAb0Ne4>>.

EAD: vivências e experiências no processo de ensino-aprendizagem (2018-2020). A bolsista pretende problematizar questões em torno da relevância do “cineclube” para o grupo participante, ampliando o estudo de caso para pensar: Os filmes podem auxiliar na metodologia do ensino de História? Podemos considerar “o cinema como mobilizador da aprendizagem”? Partindo da afirmação: O filme é representação e é histórico. Qual deve ser a nossa posição diante dos filmes? Os cineclubes promovidos pelo projeto são uma experiência que vale a pena ser feita? Em retrospectiva, quanto o “Cineclube” ajudou a melhorar a nossa maneira de ver e fazer a leitura dos diversos filmes?

Estamos a problematizar a partir dessas interrogações se os clubistas tiveram aprendido. Se houve mudança na maneira dos clubistas se relacionarem com os filmes, com suas escolhas pessoais; ou o filme é presente ou mais presente nos momentos de aprendizagens deles próprios e de seus alunos (alguns já são professores). Procuramos sempre afirmar que filme independente de ser ficção ou documentário é uma produção humana realizada dentro de um espaço-tempo, portanto, histórico. Não é um retrato do real mesmo quando se coloca tão próximo da ideia de “verdade” como nos casos dos documentários. Nem é uma mentira, mesmo quando se coloca dentro da ficção total. O filme é uma representação e ao mesmo tempo história.

Cabe-nos aqui, a partir da experiência feita, pensar e lançar reflexões sobre o que, enquanto ferramenta didática e pedagógica, o “Cineclube” fomenta para a melhoria da prática educativa, assim a pesquisa também pretende contribuir com uma continuação das atividades do “Cineclube”. Constatamos que o professor é desafiado constantemente a inovar as suas aulas, lançando mãos dos mais variados recursos, a fim de envolver os alunos de maneira concreta nos conteúdos propostos e assim, motivados, eles vão desenvolvendo um “sentimento de pertença”, pertença essa que faz com que os discentes, sentindo-se envolvidos no seu próprio processo de ensino-

aprendizagem, sentindo-se participantes e pertencentes a essa história em seu contínuo processo de construção, participará com mais interesse. Envolvidos, eles aprendem mais facilmente porquê se sentem motivados a participarem da própria aprendizagem e, conseqüentemente, aprendem a ter uma visão crítica do mundo que os rodeia.

O avanço da tecnologia mudou bastante o perfil do aluno e, conseqüentemente, modificou o perfil do professor. Os estudantes nos dias atuais são imágéticos e são “bombardeados” com imagens oferecidas pelas redes sociais. Nas salas de aula sente-se a “urgência” de propostas inovadoras para o ensino-aprendizagem e por conseqüência, de educadores envolvidos nessas novas linguagens do ensino. Nesse sentido, o professor Napolitano (2010) em uma palestra intitulada: “Análise de filme em sala de aula”, diz que: “Vale registrar que o filme como “ilustração”, incremento e reforço de um conteúdo curricular, com exceção do ensino de línguas estrangeiras, não é a forma adequada”. Lançar mãos de todos os recursos multimídias, novas tecnologias e estratégias que favorecem a construção dos saberes é indispensável. Filmes, músicas, quadrinhos, registros fotográficos e iconográficos sobre os temas abordados são outras possibilidades para tornar as propostas mais interessantes e, portanto, mais fáceis de serem discutidas e compreendidas.

Um professor motivado, naturalmente, motiva seus alunos e cria “um ambiente saudável”, rico em troca de experiências. Os professores/historiadores “devem” ser capazes de aproveitar de todas as ocasiões que se apresentam para tornarem as suas aulas atraentes, como atraente é e pode ser a história de cada aluno que está na sua frente e fazer com que os acontecimentos históricos possam ter sentido e significado na vida de cada um deles e assim, a aula será fascinante como fascinante é a História exatamente por que é dinâmica e em contínua construção.

A História é cativante, desafiadora e sempre atual. Como bem diz Marcos Silva (1995): “[...] vale refletir sobre a história imediata como contribuição para se pensar que os diferentes períodos históricos, em vez de fatias mecânicas do tempo, externas a quem os estuda, são histórias em construção...” A História está sempre em contínua construção, não se pode aceitar uma verdade absoluta; os fatos históricos não podem ser trancados em conceitos definidos, limitados, cristalizados. Somos filhos do nosso tempo. Hoje, graças aos “grandes teóricos da história”, podemos constatar que a maneira de estudar a história mudou, todos tiveram e têm uma parte fundamental nos acontecimentos históricos e no cotidiano, não se pode mais aceitar que os personagens fiquem no anonimato, escondidos, e isso faz parte do resgatar a dignidade humana de que todos os sujeitos são dotados. As interpretações são inúmeras porquê inúmeros são os homens que fizeram e fazem a história, cada um tem a sua maneira de contar a própria experiência, como bem acentua Hobsbawm: “O modo como montamos e interpretamos nossa amostra escolhida de dados verificáveis (que pode incluir não só o que aconteceu mas o que as pessoas pensaram a respeito) é outra questão” (1997, p. 3). Essa nossa história vai ser apresentada por vários pontos de vista, por várias interpretações, várias experiências, e essas, devem ser respeitadas porquê parte de cada sujeito que fez e faz a História.

“Apropriando-se” do fato de que a História é feita por cada um de nós: homens, mulheres, brancos, negros, ricos, pobres, professores, alunos... podemos transformar a realidade que nos rodeia, como diz a professora Vavy Pacheco Borges (1993, p. 50): “A história procura especificamente ver as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas. A transformação é a essência da história; quem olhar para trás, na história e sua própria vida, compreenderá isso facilmente[...]” E dessa afirmação, se pode ir ao encontro de Jorn Rusen (2005, p. 14), que afirma:

Consciência histórica é uma categoria geral que não (tem) apenas relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico [...] Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro.

Essa consciência dá ao homem a capacidade de perceber a estreita ligação entre as três dimensões do tempo. Através da consciência histórica, o homem pode perceber que a história está em contínua construção e assim, pode ver a história como mudança, dinamicidade, continuidade, transformação.

Em suma, filmes são vistos como “documentos históricos”, pois, proporcionam o desenvolvimento crítico dos alunos, despertam os seus interesses e curiosidades e assim, eles se sentem envolvidos nas aulas e aprendem de maneira dinâmica e inovadora. Assim, serão capazes de dialogar, debater, questionar, problematizar, pois serão educados a utilizar os vários recursos das mais variadas formas e não somente como simples ilustração do conteúdo apresentado. Como afirmamos acima: O professor é desafiado constantemente a inovar as suas aulas, lançando mãos dos mais variados recursos a fim de atingir a formação da consciência crítica daqueles que irão promover o futuro da nossa nação. Propor leituras diversificadas aos discentes, desperta a criatividade e a curiosidade deles e ainda, como dizem os professores Capparrós-Lero e Rosa (2013, p. 208): “Esta atitude permitirá aos alunos desenvolverem a capacidade de observar, identificar, relacionar, questionar, compartilhar, articular, entre outras. Isto nos indica que a análise de um filme, seja ele do tipo que for, faz efeito na aprendizagem da história”. Pretendemos chamar atenção quanto ao uso de qualquer uma das linguagens artísticas para o ensino de forma geral, seja presencial ou a distância.

Tenhamos em mente também que apesar de não ser de hoje, o uso do audiovisual em sala de aula, por diferentes disciplinas, podemos dizer na nossa experiência que pouco temos encontrado tal uso, para

além do ilustrativo ou lúdico, sem quase ou nenhuma relação com o processo de ensino- aprendizagem. São muitos os motivos que não cabem aqui discutir, no entanto, o que em tese deveria ser algo comum na escola, não o é. Talvez, arrisquemos a explicitar, que um dos problemas é o uso do filme como fonte, pois não é presente na formação dos graduandos, e esse, pode ser um dos diferenciais do nosso projeto.

O filme está se manifestando como uma valiosa ferramenta e estudá-lo significa ir além do didático, significa perceber outras linguagens nas suas potencialidades educativas e estéticas. Marc Ferro (1989, p.203) afirma:

O filme é abordado não como uma obra de arte, porém como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas. Ele vale por aquilo que testemunha. Também a análise não trata necessariamente da obra em sua totalidade; pode apoiar-se em resumos, pesquisar ‘séries’, compor conjuntos. A crítica não se limita somente ao filme, integra-o no mundo que o rodeia e com o qual se comunica necessariamente[...] Pode-se assim esperar compreender não somente a obra como também a realidade que representa.

A experiência do “Cineclube” é, sem dúvidas, de grande riqueza para todos os participantes, pois, permite aos graduandos de História dos polos da UECE, estarem reunidos em um único espaço (fóruns e chats) para debaterem e trocarem ideias sobre os diversos temas propostos. É, sem dúvidas, uma oportunidade para alargar mais os horizontes de aprendizagem de cada participante. De acordo com Souza (2012, p.80): “Nesse processo de didatização do conhecimento, o filme também aparece de forma muito recorrente como um fator motivador, uma inovação que superaria o marasmo e a falta de interesse dos alunos”. O “Cineclube” permite constatar que o filme é um suporte didático-pedagógico dinâmico e atrativo e que pode influenciar positivamente no desenvolvimento de uma metodologia do ensino de História mais consistente.

O presente projeto de extensão é uma experiência fascinante em todos os sentidos, uma vez que tem por base o respeito e o conhecimento mútuo. Acreditamos que quando há interação entre a linguagem do cinema e a transmissão do conhecimento, alargamos mais ainda os horizontes em prol de um ensino-aprendizado eficiente e eficaz, e, conseqüentemente, colaboramos na construção de uma sociedade e de um mundo melhor. Os filmes podem ser muito bem aplicados em aulas não somente de história, mas também nas de geografia, matemática, português, nesta última, pode ser utilizado, por exemplo, para se trabalhar intertextualidade, analisar um discurso, justamente porque trazem um recorte da realidade, seja de forma direta, implícita ou metafórica. A arte, nesse sentido, de representação, prende a atenção dos alunos com a sua linguagem semiótica e os insere em um determinado contexto de forma mais profunda.

REFERÊNCIAS

ULISSES, Ivaneide Barbosa. **Projeto de Extensão “Cineclube” com a história e o ensino à distância.** Aprovado para o ano 2020. PROEX- UECE.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história.** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Col. Primeiros passos. Vol. 17).

CAPARRÓS-LERA, Josep María. ROSA, Cristina Souza da. **O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de história.** Educ. foco, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, jul. / out. 2013, p. 189-210.

FERRO, Marc. **O filme: uma contra análise da sociedade?** LE GOFF, Jacques; 1989.

_____, Marc. Tradução Flávia Nascimento. **Cinema e história.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NAPOLITANO, Marcos. **Cultura é currículo. Análise de filme em sala de Aula**. São Paulo, 06 de maio de 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n1UTnjFnBws>>. Acesso em 03 de novembro de 2020.

_____, Marcos. **Cultura é currículo. O cinema vai à escola**. São Paulo, 27 de julho de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3PMEWU_OV2A>. Acesso em 16 de julho de 2020.

RUSEN, Jorn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso Alemão**; Cad. Cedes. Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Link: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279>>.

SILVA, Marcos. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 23-38.

SOUZA, Éder Cristiano de. **O uso do cinema no ensino de história: Propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica**. Escritas, v.4, 2012, ISSN 2238-7188, p. 70-93.

IMAGENS CRUZADAS: PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA NO SERTÃO-CENTRAL CEARENSE¹

Assis Daniel Gomes

INTRODUÇÃO

Neste trabalho refletiremos sobre as experiências vividas no Projeto Artístico-Cultural “Alegoria do patrimônio”: natureza, técnica e imagens cruzadas do sertão-central cearense (NATIMA)”, realizado na Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus Quixadá, em 2018 e ligado ao Departamento de História dessa referida instituição. Para sua realização, tivemos a participação dos referidos bolsistas-estudantes: Fabricia dos Santos Sousa, Antônio Samuel Ribeiro de Sousa e Rita de Cássia Pereira Távora.

O historiador Marc Bloch ao construir a Apologia da História delineou caminhos e concepções que deveriam ser importantes para o conhecimento histórico. Para isso, defendeu um novo tipo de história que indicava outros caminhos para esse saber-fazer, diferentemente daquele praticado pela escola metódica (ou dito “positivista”). Para isso, criou em parceria com Lucien Febvre a *Revista dos Annales* em 1929. Iniciamos, este trabalho, citando esse historiador para legitimar as nossas intenções em buscar os rastros dos homens no tempo, da primazia pela interdisciplinaridade, de verificar os sentimentos, os cheiros, os sons e odores advindos desse diálogo. A partir dos anos 1920 se ampliou os métodos e as fontes utilizadas pelos historiadores.

¹ Este artigo é fruto do trabalho realizado no Projeto de extensão “Alegoria do patrimônio”: natureza, técnica e imagens cruzadas do sertão-central cearense (NATIMA)”, no ano de 2018 na UECE. Nele realizamos uma pesquisa sobre o patrimônio cultural do sertão-central cearense e divulgamos os seus resultados com a realização de pequenas oficinas em suas escolas de ensino básico. Agradecemos a UECE pelo apoio e a concessão de três bolsas que nos possibilitaram ter o auxílio de três estudantes do curso de História que se dedicaram exclusivamente ao NATIMA.

Portanto, o primado da fonte escrita e oficial foi criticado, outras pistas, que possibilitavam a esse profissional construir a sua narrativa histórica foram incorporadas.

Para isso, fez-se jus a construção de novas tipologias documentais e de metodologias que pudessem confrontar esses dados. Tais inovações advieram do caráter interdisciplinar defendido e assumido pelos historiadores que dialogaram com as outras ciências, sejam humanas, exatas ou naturais, para se pensar novos problemas, objetos e abordagens. A defesa de uma amplitude nesse caráter foi divulgada pela organização da obra *Faire de l'histoire* por Jacques Le Goff e Pierre Nora. Nela se divulgou, sistematizou e compilou as formas de se fazer a História após maio de 1968. Essa maneira resguardava alguns traços dos Annales e se filiava a eles, mas os superavam e faziam rupturas com alguns de seus pressupostos. Para Dosse(1994), essas novas posturas assumidas pelos historiadores de certa transdisciplinaridade ampliaram suas fontes e seus objetos, mas também esmigalhou a História.

Então, caminhamos a partir do diálogo entre as artes visuais, a história da ciência e o ensino de história nesse projeto artístico-cultural. Para isso, usamos como principal recurso as fotografias. Esse contato com as imagens a partir do olhar do historiador possibilitou-nos vê-las como uma fonte para operação historiográfica, bem como um instrumento de divulgação para um público mais amplo de seus resultados, por exemplo, por meio da produção de oficinas sobre o patrimônio cultural nas escolas de ensino básico no sertão-central do Ceará.

IMAGENS DO SERTÃO

Compreendemos a fotografia como um monumento-documento (LE GOFF, 1990) que tece elementos sócio-coletivos, como também, conforme Barthes (1982), um monumento do privado, em que sua ordem fundadora seria a referência, diferenciando-a da pintura, por exemplo. Por isso, a fotografia deve se transformar em imagem onde

esse caráter individual se demuda em simbólico coletivo. É, portanto, essa perspectiva que também olhamos as fotografias, ou seja, a sua transformação em imagem. Para Choay,

A fotografia contribui, por outro lado, para a semantização do monumento-sinal. Com efeito, é cada vez mais pela mediação da sua imagem, pela sua circulação e difusão na imprensa, na televisão e no cinema, que esses sinais se dirigem às sociedades contemporâneas. As fotografias só fazem sentido quando metamorfoseadas em imagens, em réplicas sem peso, nas quais se reúne o seu valor simbólico, dissociado assim do seu valor utilitário (1999, p. 20).

Nesse intuito, dialogamos com as artes visuais verificando a história dessa região por meio das imagens e como seu patrimônio material e natural se apresentava nesses registros. Para isso, aproximamo-nos da geografia, da arquitetura, do urbanismo, dentre outras disciplinas. Sobre o trabalho com as imagens/fotografias que foram feitas sobre algumas cidades da região nos anos aqui eleitos para a investigação, detectamos as mudanças e as permanências de sua paisagem urbana, cultural e natural, as suas transformações arquitetônicas e técnicas, as manifestações sociais que as modificaram.

Os municípios eleitos para esse trabalho foram estes: Quixadá, criado em 1870, e Quixeramobim, fundado em 1856; mas no meio do projeto conseguimos ampliá-lo também ao município de Capistrano, onde realizamos as oficinas sobre o patrimônio cultural em suas escolas públicas. Entendemos, para isso, segundo Hartog(2006), que o patrimônio está inscrito em uma longa duração, que é um recurso em tempo de crise e possui múltiplas definições devido aos diferentes usos, noções e momentos temporais. Para ele, “o patrimônio é uma maneira de viver as rupturas, de reconhecê-las e reduzi-las, referindo-se a elas, elegendo-as, produzindo semióforos” (2006, p.272).

Esse projeto artístico-cultural tencionara analisar a história regional, a partir desses municípios, por meio das imagens fotográficas, do seu patrimônio material e natural. Segundo Albuquerque Junior (2006), a História Regional “participa da construção imagético-

discursiva do espaço regional, como continuidade histórica. Ela padece do que podemos chamar de uma ilusão referencial, por dar estatuto histórico a um recorte espacial fixo, estático” (2006, p.28). Para isso, fizemos exposições fotográficas e performances poéticas-cênicas para apresentar os resultados da investigação. Por exemplo, realizamos uma exposição de fotografias sobre o projeto na XIII Semana de História da UECE - FECLESC, ocorrida entre 24 e 26 de abril de 2018 em Quixadá.

Portanto, o elo entre ensino, pesquisa e extensão se fizera de várias maneiras, por exemplo, nas exposições de imagens, no trabalho de mediação dos bolsistas entre o público e a exposição, na construção de um acervo histórico de fotografias para a UECE-FECLESC, nas oficinas ministradas sobre a relação entre fotografia, patrimônio e história (com uma carga horária de 20 horas aulas) em Capistrano. Algumas instituições foram espaços de pesquisa: Academia de Letras de Quixadá, as bibliotecas públicas de Quixadá e Quixeramobim, biblioteca da UECE-FECLESC, Instituto do Ceará e a Cúria da Diocese de Quixadá. Neles rastreamos e catalogamos a documentação fotográfica existente sobre o sertão-central do Ceará, especialmente sobre os dois municípios mencionados. Pois, consideramos, conforme Gaskell, que “a fotografia é o meio visual em que os acontecimentos passados são com frequência tornados mais acessíveis pela resposta emocional do momento. Isto porque a fotografia traz em si uma relação material e causal com seu sujeito” (1992, p.265).

Nossa reflexão se dividirá, a partir de agora, em dois momentos. Primeiramente, analisaremos o material catalogado sobre o patrimônio cultural de Quixadá, em um dos municípios atingidos pelo projeto. Posteriormente, relataremos a nossa experiência em ações de educação patrimonial realizada em Capistrano no ano de 2018.

TRAÇOS DE UM PASSADO

Nesse sentido, analisaremos em seguida duas fotografias que foram catalogadas pelos bolsistas do NATIMA, essa atividade visava levantar o material existente sobre o patrimônio material e natural do

sertão-central do Ceará. As imagens escolhidas para essa exposição foram referentes à cidade de Quixadá e se construíram nas primeiras décadas do século XX. Para isso, juntamente com a análise das fotografias, olhamos para os indícios que ela trouxe e que nos possibilita pensar a história dessa cidade.

Ambas as imagens fazem parte da história da Igreja Católica em Quixadá, representando construções que representavam a sua imagem de progresso como a afirmação católica nessas terras. Segundo Sousa e Gomes (2019), as fotografias coletadas através do NATIMA possuem traços que podemos classificá-las a partir deste objetivo nas primeiras décadas do século XX: “construir um imaginário de uma cidade bela, rica em seu ambiente natural, uma cidade que estaria em processo de desenvolvimento e ampliação” (2019, p.32).

A construção de espaços de devoção, de sociabilidade e de letramento, exemplificados pela fotografia da construção da Igreja do Sagrado Coração de Jesus e do Mosteiro, era uma forma de transmitir a importância da religião no desenvolvimento local, hoje a força da Igreja Católica de Quixadá nesse setor ainda marca e é uma instituição de poder econômico e político local. Essas imagens apresentavam sinais e representações que não foram possíveis serem feitas pela cultura das palavras, que valoriza os aspectos da classe mais favorecida, colocando-a como imagem civilizada da cidade e marginalizando os outros grupos. Esse esquecimento proposital forjou uma cidade ideal e escondeu a real.

Figura 1 - Mosteiro de Santa Cruz em 1920



Fonte: Acervo de fotos do museu Jacinto de Sousa

Ambas as fotografias usadas, neste artigo, foram recolhidas do acervo do museu Jacinto de Sousa. Sendo colocadas como provas dessa cidade moderna que se construía nos anos 1920, segundo Sousa e Gomes (2019), temos principalmente na segunda a imagem da praça da Igreja, que nos possibilitou verificar os seus usos sociais. Ele era um espaço de paragem, do encontro entre amigos, da conversa política, do encontro entre as crianças, espaço de espera tanto das celebrações religiosas como dos transportes municipais e intermunicipais. O gestual dos corpos ali parados, moveu a imagem e tornou a fotografia que seria uma imagem memorial do prédio religioso, como representação de um cotidiano local onde o centro da vida cotidiana de Quixadá pulsava. Segundo Balazs,

A cultura das palavras é uma cultura desmaterializada, que degradou o corpo humano até fazer dele um mero organismo biológico. Mas a nova linguagem gestual que aí vem emerge da nossa dolorosa nostalgia de podermos ser humano com todo o nosso corpo, nós próprios, da cabeça aos pés (não só nas nossas palavras), e deixarmos de arrastar o nosso próprio corpo como uma coisa estranha, como uma qualquer ferramenta prática. *Essa linguagem emerge da nostalgia pelo homem corpóreo emudecido, esquecido, tornado invisível* (2017, p. 215, destaque nosso).

Essa linguagem imagética quebra a invisibilidade e a escuridão das palavras, dá o movimento e a vivacidade das representações. Por exemplo, comparando as duas fotografias usadas nesse artigo podemos verificar uma cuja representação do patrimônio material se coloca em relevo, na outra o objetivo é o mesmo, mas com o corte dos corpos humanos somos levados a verificar outros aspectos da fotografia, como patrimônio imaterial e instrumento de memória. Segundo Oriá,

Como qualquer experiência humana, a memória histórica constitui uma das formas mais fortes e sutis da dominação e da legitimação do poder. Neste sentido, os grupos dominantes vencedores na História tentam impor a sua visão e a perpetuação de uma memória da dominação. Aos vencidos, restam apenas o esquecimento e a exclusão da História e da política preservacionista (2004, p. 136).

Em relação a isso, podemos verificar como esse espaço foi usado por diversos círculos e redes sociais na cidade, por exemplo, como lugar de encontro para os grupos letrados e religiosos em Quixadá.

Figura 2 - Praça José de Barros e Igreja do Colégio Sagrado Coração de Jesus na década de 1920.



Fonte: Acervo de fotos do museu Jacinto de Sousa.

Nessa foto, podemos verificar uma Quixadá das contradições, por exemplo, essa diversidade se encontra em suas praças, nas roupas de seus passantes e de seus transeuntes. O vestuário dos passantes e dos seus visitantes representavam os sinais de sua classe social, delimitavam o seu lugar no traçado social quixadaense. Posteriormente, em 1938 construiu-se ao lado dessa igreja o colégio do Sagrado Coração de Jesus (ou o Instituto Sagrado Coração de Jesus) visando a educação básica da elite econômica local.

EXPERIÊNCIAS

Neste tópico, tencionamos refletir sobre duas experiências realizadas ao longo do Projeto NATIMA no ano 2018, a saber, a exposição fotográfica feita na Semana de História na UECE e a oficina

realizada na Escola de Ensino Médio Ubiratan Diniz de Aguiar, localizada na cidade de Capistrano - Ceará, sobre o patrimônio cultural.

Na semana de História da UECE uma das atividades realizadas fora a sala de exposição e o mural “manifeste-se”. Essa exposição foi realizada nos primeiros meses do projeto tencionando expor ao público universitário os primeiros frutos do projeto. Naquele momento, acontecia uma onda de opressão dentro e fora da Universidade que se ligava ao movimento conservador que se alastrou no Brasil no referido ano. Por exemplo, ataques aos grupos que defendiam os direitos LGBTs. Essa postura de retrocesso requeria dos professores e da gestão universitária uma postura crítica e de apoio a esses grupos oprimidos dentro da universidade. O painel era uma forma de manifestação sem nomeação, uma forma de colocar sua crítica àquelas situações sem correr o risco de uma violência física e simbólica.

O “Manifesta-se” é uma ligação do presente com o passado, uma forma de lembrar aqueles que defendiam posturas autoritárias e opressoras, por exemplo, as dores que vivemos nos períodos da ditadura militar no Brasil. As fotos desse período e os monumentos que retratavam os instrumentos de tortura, colocados na sala de exposição, chamavam atenção aquela realidade e questionavam os que defendiam o seu retorno. Posterior a essa experiência, compreendemos que a realidade que teríamos contato no ensino básico seria tenso e de bastante conflito, haja vista que o ano de 2018 fora o momento de eleição a presidência do país.

Figura 3 - Foto do mural 'Manifeste-se'.



Fonte: Foto retirada por Fabricia dos Santos, bolsista do Projeto NATIMA.

A realização de oficinas (com uma carga horária de 20 horas aulas) sobre o patrimônio cultural feita pelos bolsistas do projeto, depois de uma preparação teórica e metodológica, foi o momento de transmitir a pesquisa documental e fotográfica utilizada para o ensino básico. O foco, nesse momento, era tornar essa atividade lúdica e prazerosa. Nesse intuito, o ensino de História e a educação patrimonial promovida mediante essas oficinas tinham também o objetivo de realizar no final um produto. Escolhemos, então, a construção por parte dos alunos de Cordéis que seriam expostos na escola para apreciação das outras turmas. Essa aproximação com a cultura local por meio dessa produção foi importante para incentivar os alunos a valorizarem o seu lugar e conseguirem colocar de forma simples o seu pensamento. Portanto, a temática era escolhida pelo aluno; isso nos possibilitou verificar o que cada um naquele momento elegia como importante, por exemplo, alguns escolheram as disciplinas que mais gostavam na escola, outros visavam sua profissão no futuro e os debates políticos atuais. Seguimos as orientações dadas pelos historiadores Jaime Pinsky e Carla Pinsky quando pensaram o ensino de história na sala de aula, ou seja, como torná-lo prazeroso e consequente. Para eles, “o passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso

contrário, estudá-lo fica sem sentido). Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente” (2007, p.23).

No final dessas oficinas, realizamos pesquisa de satisfação dos alunos, visando a melhoria das próximas atividades; escolhemos, então, uma avaliação mediante o papel ou por meio da fala. Isso se fez para não os constranger, mas aqueles que se sentiam à vontade para falar o fizeram, contudo o papel sem a nomeação dava também a possibilidade de saber por meio de uma forma mais concreta o que pensavam.

Depois da sua realização, percebemos o quanto não se dá valor ao que é nosso, o cotidiano deixa natural e não mobiliza os grupos a lutarem para sua preservação. O posicionamento dos alunos sobre a sua vida futuro é revelador sobre o meio social em que estão inseridos, por exemplo, boa parte do público alvo da escola em que atuamos derivavam da zona rural do município e são filhos e filhas de pais que não tiveram a oportunidade de concluírem o estudo básico. As dificuldades com o deslocamento se associavam a uma cultura que não colocava como prioridade as práticas de leituras. A escola se tornava, assim, uma realidade diferente da do aluno, ou seja, ela tirava-o de seu conforto, daquilo que tinha domínio e certeza. Isso os deixava inquietos e com medo de não serem aprovados, o espaço escolar se tornava um monstro de sete cabeças, não o viam como espaço afetivo, mas repressivo. Temos também alunos que já viam o espaço escolar diferente, mas isso fora construído por meio de outras práticas familiares ou do engajamento em grupos que conseguiram abrir o seu campo de visão e de compreensão do mundo, bem como as suas práticas sociais e culturais.

A realização das oficinas nos fez ver como é necessário o encontro entre o ensino superior e o básico, até porque a graduação em história visava a formação de futuros professores, como também o nosso projeto tencionava aliar extensão, ensino e pesquisa. O contato se faz necessário para desconstruir posturas equivocadas em relação ao ensino de história e ao patrimônio cultural presente nas escolas, essas derivadas de uma falta de conhecimento dos docentes ou de uma

postura política. Poder dar visibilidade a outras maneiras de ver e construir a história auxilia o aluno a perceber que a sua realidade é mais complexa do que aquilo colocado por alguns grupos, possibilita-nos desnaturalizar posturas preconceituosas e universalizantes, bases de discursos e práticas autoritárias e desumanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, enfim, para além da pesquisa histórica, mesclamos o olhar do fotógrafo e do historiador, observando as especificidades dos dois saberes e de suas relações. Isso é importante para a própria pesquisa histórica, pois saber a técnica dessa arte visual também é importante para o historiar, sua análise e seus usos artístico-culturais.

A experiência com as oficinas gerou questionamentos que nos fizeram (re)pensar a relação entre história, identidade e patrimônio. Por exemplo, apesar da inovação empreendida no campo da pesquisa em história e no patrimônio cultural, percebemos o uso e a exposição por parte dos participantes de uma concepção bem tradicional de patrimônio e história. Fizemos o seguinte questionamento: A perspectiva tradicional se torna mais presente, pois é mais concreta para os estudantes do ensino básico ou as renovações e as produções atuais não conseguiram chegar de forma efetiva nas escolas públicas brasileiras?

Enfim, a realização desse projeto de extensão nos possibilitou entrar em contato com outros objetos de pesquisa que até aquele momento não conseguíamos perceber. O cotidiano da sala de aula nos ajudou a olhar para essas particularidades que se revela no contato mais agudo no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BALAZS, Bela. O homem visível. **RCL - Revista de Comunicação e Linguagens**, n.47, p.213-219, 2017.
- BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. *In*: Barthes, Roland. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Lisboa: Edições 70, 1982.
- BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- CHOAY, Françoise. **A Alegoria do patrimônio**. Lisboa: Edições 70, 1999.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CRESSWELL, Robert. Técnica. *In*: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. **Homodomesticação/ cultura material**. Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p.329-352, 1989.
- DOSSE, François. **A História em Migalhas: Dos Annales à nova História**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1994.
- GASKELL, Ivan. História das imagens. *In*: BURKE, Peter (org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, p.237-272, 1992.
- HARTOG, François. Tempo e patrimônio. **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, v.22, n.36, p.261-273, 2006.
- KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007.

KNAUSS, Paulo. Aproximações disciplinares: história, arte e imagem. **Anos 90**, v.15, n.28, p.151-168, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LE GOFF, Jacques; Nora, Pierre (org). **História: novos objetos, problemas e abordagens**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1995.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.73-98, 1996.

_____. Como nascem as imagens? Um estudo de história visual. História. **Questões e Debates**, Curitiba, n.61, jul/dez, p.105-132, 2014.

MEDEIROS, Margarida; CASTRO, Teresa. O que é a cultura visual? **RCL – Revista de Comunicação e Linguagens**, n.47, p.01-07, 2017.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto história**, São Paulo, v.10, n.10, p.7-28, 1993.

SOUSA, Fabricia dos Santos; GOMES, Assis Daniel. As técnicas enlaçadas: representações do cotidiano quixadaense (1885-1930). **Boletim de Pesquisa e Extensão em História, Filosofia e Patrimônio (NATIMA)**, Juazeiro do Norte, v.1, n.1, p.29-36, 2019.

SOUSA, Antônio Samuel Ribeiro. Os trânsitos urbanos: memória e cultura material em Quixadá (1900-1964). **Boletim de Pesquisa e Extensão em História, Filosofia e Patrimônio (NATIMA)**, Juazeiro do Norte, v.1, n.1, p.15-21, 2019.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, p.17-36, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História, memória e centralidade urbana. **Revista Mosaico**, v.1, n.1, p.3 -12, 2008.

PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2014.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanesi. Por uma História prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007.

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

TÁVORA, Rita de Cássia Pereira; GOMES, Assis Daniel. Cultura Material e memória: a estação ferroviária de Quixadá e Capistrano. **Boletim de Pesquisa e Extensão em História, Filosofia e Patrimônio (NATIMA)**, Juazeiro do Norte, v.1, n.1, p.45-51, 2019.

VARGAS, Milton (org.). **História da técnica e tecnologia no Brasil**. São Paulo: editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

ZANIRATO, Silvia Helena. **Usos sociais do patrimônio cultural e natural**. Patrimônio e Memória, UNESP FCLAs CEDAP, v.5, n.1, p.137- 152, 2009..

O TEMA DA DITADURA CIVIL-MILITAR ESTUDADO POR MEIO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS ¹

Marcelo Terence

As discussões em torno da memória relativa ao período da Ditadura Civil-Militar no Brasil de 1964 a 1985, sobretudo a partir do ano de 2013, quando da formação e/ou organização de diversos movimentos organizados conservadores, impõe de forma premente ao professor de História da educação básica a necessidade de mobilizar conhecimentos e materiais que tornem o ensino desse tema em sala de aula profundo e atrativo, simultaneamente. Principalmente para que os jovens do país não fiquem à mercê de correntes negacionistas ou relativistas, muitas vezes muito competentes no manejo das novas tecnologias e das redes sociais, mas que expressam uma interpretação distorcida seja dos processos históricos que levaram ao golpe militar de 1964, seja da natureza política do regime que perdurou por 21 anos (SILVA, 2020). Entre as interpretações em voga, está a ideia de que o Golpe de 1964 seria uma revolução preventiva contra o suposto avanço do socialismo ou do sindicalismo, sob a liderança ou o acobertamento do então presidente João Goulart. Estes movimentos levariam o Brasil a uma ditadura de esquerda e os militares teriam se antecipado a esse desfecho. Além do mais, em relação aos métodos ditatoriais impostos ao país nos anos seguintes ao golpe, sobretudo após o AI-5, a justificativa é de que a esquerda estava preparada para a guerra, e o Estado brasileiro era obrigado a manter a ordem por meio da força sem as amarras legais ou institucionais, o que seria inviável dentro das normas democráticas. Percebe-se claramente uma repetição, nos dias de

¹ A proposta aqui apresentada ainda está em construção. Foi primeiramente desenvolvida no ano de 2019 de forma presencial junto aos alunos do Ensino Médio e, no ano de 2020, vem sendo realizada, com ajustes em relação à primeira tentativa, de forma remota por meio de plataformas digitais.

hoje, das justificativas criadas pelos próprios militares autores do Golpe e governantes no período ditatorial. Pode-se denominar esse modo de defender ideologicamente o período da Ditadura como uma corrente relativista: nessa forma de apresentar a memória histórica, a Ditadura não é negada, mas apresentada como a única possibilidade da sociedade brasileira não seguir o caminho comunista soviético ou cubano. Para evitar uma ditadura de esquerda, os militares enveredaram pelo caminho da ditadura de direita, é essa a fórmula da contrarrevolução preventiva utilizada para relativizar a quebra da legalidade democrático-burguesa praticada pelo Golpe de 1964 e os crimes cometidos posteriormente pelos donos do poder.

Além da disputa em torno da memória desse período, evidencia-se a importância e a urgência do estudo do tema pelo fato da sociedade brasileira contemporânea apresentar em seu cotidiano diversas heranças e marcas concretas da Ditadura Civil Militar. Entre elas destacam-se a hipertrofia do poder executivo central, o baixo grau de democratização do Estado brasileiro e a violência e a arbitrariedade policial e judiciária, direcionada, atualmente, para a população negra e os moradores da periferia² (TELES e SAFATLE, 2010). Fazer nossos jovens refletirem sobre tais permanências é um passo decisivo para que criem um posicionamento político em relação a aspectos centrais da sociedade brasileira.

Do ponto de vista da metodologia para o ensino dessa História, parte-se do entendimento que a aprendizagem significativa é aquela que coloca professor e alunos como sujeitos ativos da produção do conhecimento e não como meros consumidores de um conhecimento pronto. A literatura já existente deve ser lida e discutida, mas nada impede que fontes primárias sobre esse período sejam acessadas para que um novo conhecimento, elaborado por cada aluno de forma singular, seja produzido. O aluno emerge assim como sujeito da produção do saber e o professor deve se colocar na posição de mediador

² Não quero dizer com isso que os militares criaram tais problemas na História brasileira, no entanto, sem dúvida, no período em que governaram com seus aliados civis tais práticas foram institucionalizadas e obtiveram a legitimidade oficial.

dessa produção, partindo do princípio formulado por Paulo Freire de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (2003, p. 47). Isso não se confunde, obviamente, com qualquer cogitação de neutralidade ou passividade por parte do professor. Na proposta aqui apresentada é o professor de História quem escolheu os temas, pesquisou os arquivos com antecedência, pressupôs algumas das questões que seriam formuladas pelos alunos e mediou toda a relação entre os alunos e os documentos históricos pesquisados. Além disso, o professor deverá, previamente ao trabalho com as fontes, contextualizar o evento do Golpe de 1964 e a ditadura subsequente, expondo o quadro internacional marcado pela Guerra Fria e a política anticomunista dos E.U.A. e as lutas entre as classes sociais no Brasil, destacando a ascensão da organização popular no país entre os anos 1950 e 1960. Trata-se, portanto, de permitir ao aluno o protagonismo na produção do conhecimento sem extinguir o papel fundamental desempenhado pelo professor como mediador desse processo. Afinal, as fontes não falam por si e o entendimento de todo o contexto de luta social e política dentro e fora do país deve ser compreendido para que possa ser realizada uma leitura e uma interpretação mais sólidas das fontes pesquisadas.

Quanto ao aluno cabe acessar as fontes primárias e elaborar questões novas, estruturando ele mesmo seu processo de conhecimento. As ferramentas e algumas formas de utilizá-las são dadas pelo professor, mas o aluno é quem as maneja e constrói seu próprio conhecimento, muitas vezes, inclusive, produzindo leituras e interpretações não observadas pelo docente.

Nos dias atuais aumentou em muito a possibilidade de se explorar essa metodologia em decorrência da quantidade e da diversidade de fontes sobre o período ditatorial disponibilizadas na internet³. Se antes, há poucos anos atrás, a utilização de fontes primárias

³ Mesmo levando-se em conta a destruição e o ocultamento de milhares de fontes históricas sobre esse período. Ver FIGUEIREDO (2015)

em sala de aula implicava em que o professor realizasse todo o processo de pesquisa e já levasse para a sala de aula os documentos a serem analisados, hoje os próprios alunos podem ser convidados a vasculhar os repositórios digitais em busca de material, enriquecendo ainda mais a experiência da utilização de documentos históricos.

O ato de pesquisa em fontes primárias e de elaboração conceitual norteiam, portanto, a proposta aqui apresentada. A sala de aula deve se converter, com o auxílio das novas tecnologias, em lugar de pesquisa e de produção do conhecimento (Knass, 2001) e é esperado, com isso, que o aluno transcenda essa experiência como pesquisador e sujeito do conhecimento na escola para outros momentos da sua vida, para além da aprendizagem sobre a Ditadura ou qualquer outro período histórico e se torne hábil na leitura crítica das fontes às quais se defronta no cotidiano dentro ou fora da escola (redes sociais, jornalismo tradicional, relatos de outras pessoas). Afinal, é importante salientar que a utilização de documentos históricos na sala de aula não tem como objetivo formar historiadores ou replicar, nas poucas horas semanais destinadas ao estudo da História, a prática de pesquisa desses profissionais. Nos termos de Xavier (2010, p. 1098):

O professor, ao se utilizar da fonte histórica, não a utiliza como os historiadores na academia, mas com o objetivo de levar o aluno a perceber como se constitui a história, como os conteúdos históricos se contextualizam com essa fonte. A fonte torna-se, então, uma ferramenta psicopedagógica que poderá certamente auxiliar o professor na difícil tarefa de estimular o imaginário do aluno na aprendizagem da História.

Além disso, os documentos históricos devem ser apresentados aos alunos como vestígios que possibilitam a problematização sobre as questões do passado, e não estudados como mera ilustração de um conhecimento previamente construído. É importante conduzir o trabalho – e deixar isso claro para os alunos – no sentido de que é a abordagem e as questões colocadas por eles e pelo professor que serão determinantes para o resultado a ser obtido, reforçando a ideia da História como uma ciência em construção, processo no qual os alunos

são participantes ativos. Afinal, se o conhecimento histórico não permite o vale-tudo das discussões das redes sociais, deve estar aberto aos novos materiais e novas questões que são feitas às fontes históricas.

Em relação às fontes históricas pesquisadas, há o entendimento consagrado já há algumas décadas pela historiografia da validade da utilização de fontes variadas para a interpretação do passado. As fontes escritas oficiais, os jornais e as letras de músicas serão analisados sem que se impute uma condição de hierarquia entre elas (CAPELATO, 2015). Pelo contrário, concebe-se que a utilização de todas as formas assumidas pelos vestígios deixados pelo passado - produzidos ou não pelo Estado, por exemplo - podem implicar em uma diversidade de abordagens e tratamentos metodológicos, mas possuem igual validade como material para a produção do conhecimento histórico.

A PESQUISA DAS FONTES PRIMÁRIAS

Após participarem de duas aulas expositivas e de assistirem três pequenos e bons documentários⁴ que contextualizam o período e após colocá-los a par das principais discussões historiográficas sobre as origens e a natureza da Ditadura Civil-Militar, os alunos, divididos em grupos, foram orientados a pesquisar sobre 4 eixos temáticos nos seguintes arquivos/fundos arquivísticos, disponíveis na internet:

1º Eixo de pesquisa - As manchetes e os editoriais da imprensa no momento do golpe de 1964 (Consulta às edições dos dias 1, 2 e 3 de abril de 1964).

Acervos digitais:

- Arquivo do Estado de São Paulo (<http://www.arquivoestado.sp.gov.br>)
- Acervo digital dos jornais “Folha de São Paulo” (acervo.folha.com.br); “O Estado de São Paulo”

⁴a) A Ditadura se instala; b) A Ditadura aterroriza; e c) A Ditadura não se sustenta, disponíveis em: <http://memoriasdaditadura.org.br/tres-documentarios-para-entender-a-ditadura>.

(<https://acervo.estadao.com.br>); e “O Globo” (<https://acervo.oglobo.globo.com>)

- Biblioteca Nacional/Hemeroteca Digital (<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>): a) Jornais: “Tribuna da Imprensa”, “O Correio da Manhã”, “Diário da Noite”. b) Revistas: “Fatos e Fotos”, “O Cruzeiro”.

2º Eixo de pesquisa: As canções e a censura na época da Ditadura Civil-Militar

Acervo digital:

- Fundo Divisão de Censura e Diversões Públicas do Distrito Federal. Arquivado digitalmente no Banco de Dados do portal “Memórias Reveladas”, ligado ao Ministério da Justiça.⁵.

3º Eixo de Pesquisa: Serviço Nacional de Inteligência (SNI): os olhos e os ouvidos da Ditadura Civil-Militar no Brasil)

Acervo digital:

- Fundo SNI. Arquivado digitalmente no Banco de Dados “Memórias Reveladas”⁶.

4º Eixo de pesquisa: A prática da tortura no Brasil dos governos militares.

Acervo digital:

- Projeto Brasil: Nunca Mais⁷.

O conjunto de documentos selecionado pelos alunos revelou-se bastante rico, refletindo a abundância de material ofertada nos arquivos indicados bem como a facilidade de acesso aos mesmos.

⁵ Disponível em: http://pesquisa.memoriasreveladas.gov.br/mrex/consulta/resultado_pesquisa_new.asp?v_pesquisa=&v_fundo_colecao=1009110

⁶ Disponível em: http://pesquisa.memoriasreveladas.gov.br/mrex/consulta/resultado_pesquisa_new.asp?v_pesquisa=&v_fundo_colecao=1008542

⁷ Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/memoria/nuncamais/index.htm> (Volumes 1, 2 e 3)

A próxima etapa foi a elaboração, em diálogo com o professor, de algumas questões utilizadas na análise das fontes encontradas. Na experiência realizada surgiram questões como:

a) Em que ano o documento foi produzido? b) Quais pessoas/instituições o produziram? É um documento do Estado brasileiro? c) Qual o objetivo ou finalidade do documento? d) Esse documento foi produzido para ser lido por quem?

A partir daí os alunos passaram a explorar o material e arrolar o conteúdo e os temas presentes nos documentos encontrados, sendo instados, de acordo com o eixo de pesquisa a qual pertence o grupo, a elaborarem novas questões explorando o conteúdo dos documentos. A etapa seguinte foi a problematização dos resultados encontrados com todo o grupo da sala de aula. Segue abaixo um quadro para cada um dos eixos de pesquisa expondo, de forma bastante sumária, alguns poucos exemplos dos materiais encontrados, das questões elaboradas para sua análise e das conclusões tiradas pelo coletivo dos alunos e do professor.

Quadro 1: As manchetes e os editoriais da imprensa no momento do golpe de 1964. Consulta às edições dos dias 1, 2 e 3 de abril de 1964. (1º Eixo de pesquisa).		
Questões levantadas: Quais as principais manchetes e editoriais dos jornais nos dias logo após o golpe de 1º de abril de 1964? Como os principais jornais e revistas do país se posicionaram em relação ao golpe? Como o golpe foi anunciado por esses meios da imprensa?		
Documentos analisados	Manchetes/Títulos dos editoriais	Observações/conclusões
Correio da Manhã - 01/04/1964	“Magalhães Pinto: João Goulart trai legalidade”	O destaque desse jornal é para uma frase do governador de Minas Gerais. Uma tentativa de camuflar o fato de que quem traiu a legalidade foram os que apoiaram o golpe, como ele próprio.

Tribuna da Imprensa - 02/04/1964	“Democratas assumem comandos militares”	O destaque dessa manchete é a inversão conceitual, denominando de democratas aqueles que retiraram do poder, por um golpe de força, um governo legal e legitimamente eleito.
Diário da Noite - 02/04/1964	“De agora em diante vamos caçar os agentes de Moscou, Pequim e Havana”	No clima da guerra fria, o governador de São Paulo faz referência a uma suposta conspiração internacional comunista que teria influência dentro do Brasil e serviu como justificativa ao golpe.
Fatos e Fotos – abril de 1964	“A grande rebelião”	Apesar da manchete menos comprometida com os militares, a capa da revista traz fotos apenas de governadores golpistas: Ademar de Barros (SP), Carlos Lacerda (Guanabara) e Magalhães Pinto (MG).
O Cruzeiro – extra – abril de 1964	“Edição histórica da Revolução”	Chama a atenção o uso do termo Revolução, utilizado pelos militares responsáveis pelo golpe de 1964 em seus pronunciamentos e nos textos legais.
O Estado de São Paulo - 02/04/1964	“Vitorioso o movimento democrático”	Em tom de alinhamento com os militares, o jornal também inverte o significado de democracia e o aplica aos golpistas de 1964.
O Globo	“Fugiu Goulart e a democracia está sendo reestabelecida”	Idem ao anterior, além de tentar construir um sentido de covardia à saída de João Goulart do país.

O Dia - 03/04/1964	“Fabulosa demonstração de repulsa ao comunismo”	O jornal destaca a manifestação de São Paulo do movimento anticomunista denominado de “Marcha da Família, com Deus e pela Liberdade”, em apoio ao golpe.
-----------------------	---	--

Resultados e conclusões problematizadas com os alunos: a grande imprensa brasileira, de forma geral, apoiou o golpe. O golpe, portanto, não foi fruto apenas da articulação dos militares, pois houve importante apoio de setores civis da sociedade, inclusive de governadores eleitos democraticamente. Além disso, outra discussão surgida foi em torno da alegada neutralidade da imprensa, ideia que pôde ser criticada a partir das manchetes estudadas.

Quadro 2: As canções e a censura na época da Ditadura Civil-Militar (2º Eixo de pesquisa)

Documento: Ofício da Polícia Federal com lista de músicas vetadas, 1978.

Questões levantadas: Que tipo de letras de canções são censuradas? De quais ritmos são essas canções? Há algum argumento artístico para o veto das músicas? Eram só motivos estritamente ligados às disputas políticas que levavam os censores a propor a proibição ou alteração das letras? Quais seriam as razões dos governos militares censurarem letras de músicas como as que são apresentadas?

Músicas/Autores Censurados	Motivo alegado pelo Censor	Frase/Verso apontado como censurável
Dá? Maria/Lauro Roberto da Silva	Obscenidade, malícia, amoralidade.	“Solta um beijo pra gente. Solta o que puder soltar”
De Proveta/Lauro Roberto da Silva	Linguagem chula.	“Ela sente enjoo, e só fala em proveta. É a turma do Disse-me-Disse já anda espalhando que nesse mato tem coelho”
Indiferentemente/ Carlos de Vasconcelos Didier	Dubiedade /homossexualismo.	“Eu bebo, eu fumo. O amor para para mim tanto faz, se é para frente ou se é para trás”.
Insistindo/Ramiro	Incitação contra	“Eu não sei se entendes. O

de Souza Lopes	a ordem pública.	que estou fazendo. Fazer despertar. É que eles estão cortando a gente. E pra se insistir, tem que se disfarçar”.
Curiosidade/Paulo Cidade	Críticas à atuação da polícia.	“Não há coisa que cause mais nojo, Um sujeito sendo espancado. Numa confusão imensa de gente e polícia, A sua inteligência ficou tão sem malícia”.

Resultados e conclusões problematizadas com os alunos: há uma variedade de temas censurados e não apenas temas de natureza estritamente política ou daqueles que se posicionavam contra o governo. Questões morais e comportamentais como frases consideradas obscenas ou que podiam ser relacionadas ao homossexualismo também estavam presentes nos critérios dos censores para o veto às músicas.

Quadro 3: Serviço Nacional de Inteligência (SNI): os olhos e os ouvidos da Ditadura Civil-Militar no Brasil (3º eixo de pesquisa)

Questões levantadas: quais os temas tratados pelo SNI? Eram só assuntos políticos? Quais as prioridades em relação aos assuntos tratados?

Documentos analisados	Assuntos abordados
Boletim nº 207 (06/09/1969)	O contexto da doença do presidente à época, o Marechal Costa e Silva, combinado com a crise envolvendo o sequestro do embaixador dos E.U.A, Charles Elbrick, pelo MR-8 e a ALN. O boletim aponta a necessidade de rapidez na sucessão presidencial, para que a estabilidade volte ao país e para que os movimentos contrários ao regime possam ser energeticamente combatidos.
Boletim nº 222 (24/09/1969)	O documento expressa o contentamento dos militares devido à escolha, pelo Alto Comando das Forças Armadas, do General Médici como novo presidente. Contém uma afirmação sobre a possível

	edição do AI-15, declarando vaga a presidência e a vice-presidência da República (Observação: esse ato foi editado, mas com o número 16).
Boletim nº 232 (06/101969)	O boletim traz itens referentes à disputa pela direção de alguns sindicatos e pelo fato de algumas lideranças serem mais indesejáveis do que outras. Faz ainda referência ainda à prisão de opositores do regime, denominados de “terroristas”, e de ações de alguns desses grupos, como os assaltos a bancos.
<p>Resultados e conclusões problematizados com os alunos: os boletins expressam a preocupação do núcleo do governo em centralizar as informações e sistematizá-las adequadamente. Há uma clara hierarquia dos assuntos, com destaque aos da política interna, seguidos por temas como a repressão aos grupos opositores. Fica evidente a capacidade dos órgãos de repressão obterem informações de forma capilarizada, possibilitando o conhecimento, por parte do núcleo central do poder federal, de assuntos sem repercussão nacional, como a referida eleição de diretores de sindicatos.</p>	

Quadro 4: A prática da tortura no Brasil dos governos militares (4º eixo de pesquisa)	
Documento analisado: Projeto Brasil: Nunca Mais (Texto integral), Tomo 5, Vol.1	
Questões levantadas: Em quais anos se concentraram as denúncias de tortura? Quais os tipos de torturas foram denunciadas e quais as mais frequentes? Onde essas torturas eram realizadas e por quem? Como essas denúncias foram arroladas?	
Período com mais denúncias de torturas	De um total de 6.016 denúncias de torturas entre os anos 1964 e 1977, 4.506 se concentram entre os 1969 e 1973.
Tipos de tortura denunciados	Foram arrolados 281 tipos de torturas, sendo os mais frequentes os choques elétricos, o pau-de-arara e a nudez do torturado. Há ainda denúncias relacionadas ao estupro de presas, ao uso de animais peçonhentos, e a obrigar o preso a carregar fezes, esmagar os testículos e arrancar as unhas.

Locais de realização das torturas	Foram listadas 236 dependências nas quais houve denúncias de torturas, incluindo Batalhões do Exército, Delegacias de Polícia, locais clandestinos, em viaturas policiais, nas casas dos torturados etc.
Resultados e conclusões problematizadas com os alunos: a tortura foi uma prática recorrente dos órgãos dos governos durante o período da Ditadura, e foi praticada em equipamentos oficiais e clandestinos montados pelos órgãos de repressão. A tortura não era uma prática aleatória levada a cabo por decisão individual dos agentes do Estado e sim uma prática institucional, organizada e praticada com método para a obtenção de informações dos opositores dos governos militares. Havia uma prática reiterada de despir os presos e de infringir-lhes torturas nos órgãos sexuais ou praticar violência sexual principalmente contra as mulheres, ainda que tenha havido notícia de práticas da mesma espécie também em relação aos homens presos.	

Percebe-se que o trabalho com documentos históricos, especificamente em relação ao tema aqui proposto, proporciona que seja suscitada uma gama extensa de subtemas e de desdobramentos possíveis de serem utilizados na sequência do processo de ensino e aprendizagem. O mais importante é que isso se dá sem a dependência de livros didáticos, apostilas ou propostas curriculares externas, escolhidos ou formulados por instâncias superiores ao âmbito escolar. Pelo contrário, é no próprio processo da ação e da reflexão sobre esse fazer, no cotidiano escolar, que os alunos e o professor constroem as possibilidades do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CAPELATO, Maria. Helena. **"A imprensa como fonte e objeto de estudo para o historiador"**. In: VILLAÇA, M. & PRADO, M. L. C. (Org.). História das Américas: fontes e abordagens historiográficas. São Paulo: Humanitas: CAPES, 2015, p. 114-136.

FIGUEIREDO, Lucas. **Lugar nenhum:** militares e civis na ocultação dos documentos da Ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOMES, Ângela. de Castro. **A reflexão teórico-metodológica dos historiadores brasileiros:** contribuições para pensar a nossa história. *In:* GUAZELLI, Carlos A.B. et al. Questões de teoria e metodologia da história. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 2000. p. 19-26.

KNAUSS, Paulo. **Sobre a norma e o óbvio:** a sala de aula como lugar de pesquisa. *In:* NIKITIUK, S. M. L. (org.). Repensando o ensino de história. São Paulo: Cortez, 2001. p. 26-46.

SILVA, Danilo C. P. **Embates Semiótico-discursivos em redes digitais bolsonaristas:** populismo, negacionismo e ditadura. Trabalho em linguística aplicada, Campinas, v. 59, n. 2, p. 1171-1195, 2020 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-8132020000201171&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20/09/2020.

TELES, E. e SAFATLE, Vladimir. **O que resta da ditadura** – a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

XAVIER, Érica da Silva. **O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico:** a canção como mediador. *In:* Antíteses, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 1097-1112. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: CONSTRUÇÕES DE OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM PARA A REDE PÚBLICA DE ENSINO

Leonardo Rocha de Almeida

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido versa sobre a apresentação de materiais didáticos para o ensino de conceitos do campo da história nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública. Esse processo se torna importante devido a pandemia de COVID-19, uma doença que ataca principalmente o sistema respiratório e se propaga em grandes proporções. Dessa forma, pensar em mecanismos de ensino para a rede pública que dispõe muitas vezes de recursos escassos tanto de seu corpo docente quanto discente no que se refere a tecnologias e materiais para o desenvolvimento do ensino remoto.

O processo de pensar sobre como ocorrem as situações de adaptação referentes ao distanciamento tem sido constante durante o ano de 2020, não só no que se refere à educação, mas também em outros setores como o de eventos como descrito em Almeida et al. (2020).

Essas discussões sobre os usos das tecnologias no contexto da escola pública vêm acontecendo ao longo dos últimos anos, principalmente na organização de recursos para a efetividade de uma inserção tecnológica das crianças num contexto de aulas mais interessantes, conforme discutido em Souza, Almeida e Pereira (2017) em que discutem o ensino de Língua Portuguesa a partir de radionovelas.

Porém, não só discutir as técnicas é necessário, como também pensar no acesso das crianças aos materiais. Tendo em vista que as aulas

acontecem de modo digital é preciso questionar quais os mecanismos fornecidos para as crianças da rede pública. Santos, Schneider e Almeida (2017) levantam na época a questão referente às *Wifi Zone* nas escolas públicas de periferia. Essa ideia também perpassa no que se vê hoje, de quais os locais que as crianças poderiam ter acesso às atividades caso não dispusessem de internet em casa. A discussão sobre a entrega presencial de atividades e como elas podem ser organizadas e medidas é importante, porém não é o foco deste artigo.

Pensar nesses critérios faz com que possamos ver de forma mais ampla a realidade educativa, principalmente no que se refere aos enfrentamentos sobre o Covid-19. Dessa forma, as aulas para o contexto precisavam seguir alguns critérios dentro de um modelo assíncrono e que possibilitasse as famílias promover interações com as crianças, tendo em vista as ferramentas disponibilizadas pela rede de ensino.

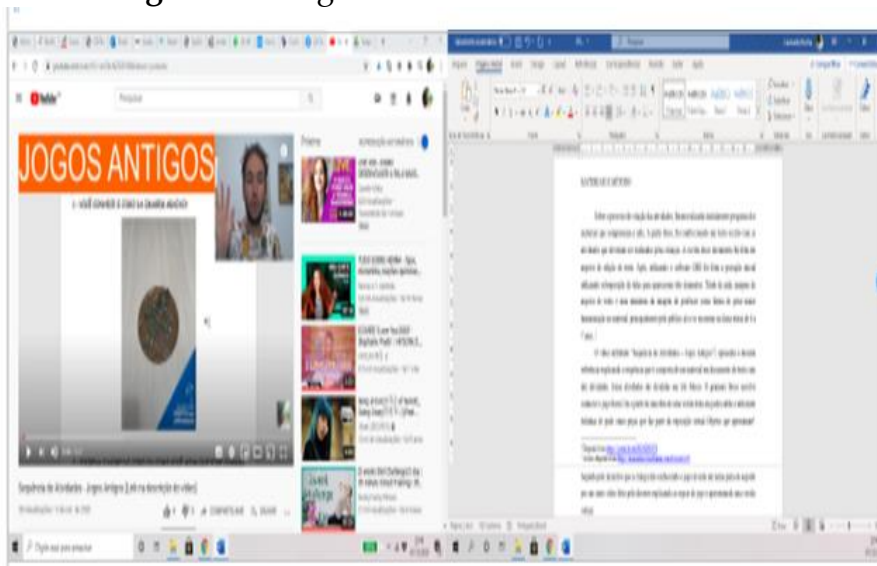
O material desenvolvido consiste em vídeos disponibilizados online junto de atividades escritas. O foco da atividade escrita aborda os jogos antigos e desenvolve uma prática de valorização da memória familiar junto do incentivo à visita de exposições virtuais. Esse material pode ser considerado um Objeto de Aprendizagem disponibilizado via internet e que pode auxiliar na aprendizagem do sujeito, pois são divididos em várias pequenas partes que podem ser reutilizadas também de forma independente (FUCK, ALMEIDA, PEREIRA, 2017).

MATERIAIS E MÉTODO

Sobre o processo de criação das atividades, foram realizadas inicialmente pesquisas dos materiais que compuseram a aula. A partir disso, foi confeccionado um texto escrito com as atividades que deveriam ser realizadas pelas crianças. A escrita desse documento foi feita em arquivo de edição de texto. Após, utilizando o software OBS foi feita a gravação inicial utilizando sobreposição de telas para aparecerem três elementos: Título da aula; imagem do arquivo de texto e uma miniatura da imagem do professor como forma de gerar maior

humanização no material, principalmente pelo público alvo se encontrar na faixa etária de 6 a 7 anos. Como pode ser visto na Figura 1.

Figura 1 - Imagem do vídeo utilizado na aula.



Fonte:

<https://www.youtube.com/watch?v=snOXzNZ6OY8&feature=youtu.be>
Acesso em: 30 nov. 2020.

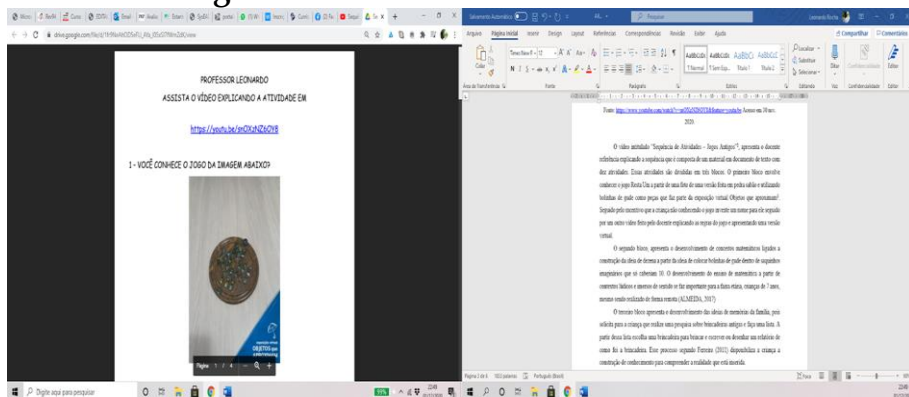
Todo o material desenvolvido é disponibilizado de forma gratuita e online, levando em consideração que muitas famílias enviaram para escola informações de não conseguirem acessar o aplicativo fornecido pela mantenedora. Dessa forma, ao mesmo tempo que o vídeo e o texto estão alocados no Youtube e no Google Drive com acesso livre pelo link, também estão com os mesmos links e arquivos no aplicativo oficial. Essa situação forneceu às famílias maior possibilidade de acesso, assim como que outras pessoas interessadas pudessem conhecer o material.

O vídeo intitulado “Sequência de Atividades – Jogos Antigos”¹, apresenta ao docente referência explicando a sequência que é composta de um material em documento de texto com dez atividades. Essas

¹ Disponível em <https://youtu.be/snOXzNZ6OY8>

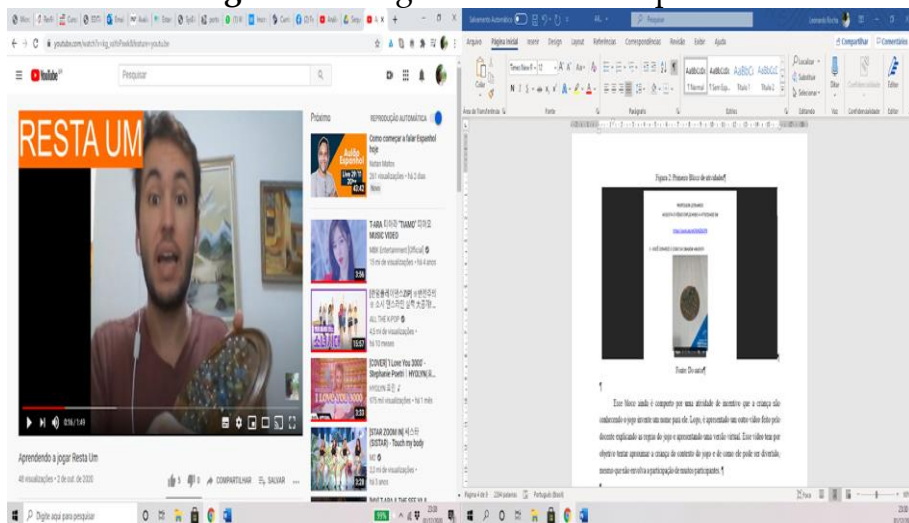
atividades são divididas em três blocos. O primeiro bloco envolve conhecer o jogo Resta Um a partir de uma foto de uma versão feita em pedra sabão e utilizando bolinhas de gude como peças que faz parte da exposição virtual Objetos que aproximam². Como pode ser visto na Figura 2:

Figura 2 - Primeiro Bloco de atividades



Fonte: Do autor

Figura 3 - Imagem de vídeo de apoio.



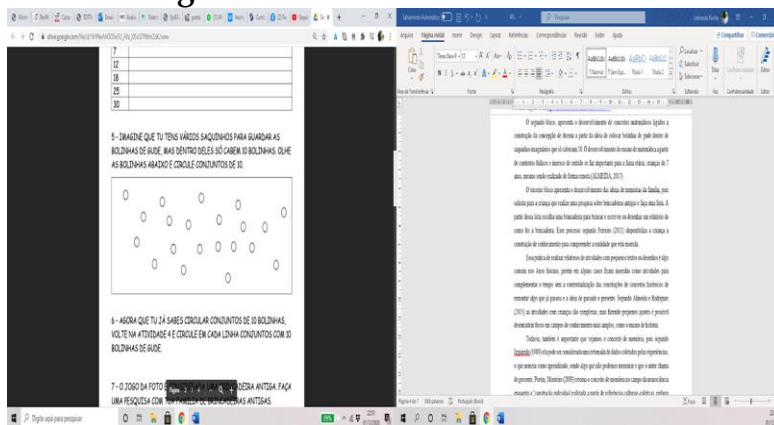
Fonte: https://youtu.be/kg_vaYoPwxk Acesso em: 30 nov. 2020

² Acesso disponível em <https://museudascoisasbanais.com.br/acervo/#/>

Esse bloco ainda é composto por uma atividade de incentivo que a criança não conhecendo o jogo invente um nome para ele. Logo, é apresentado um outro vídeo feito pelo docente explicando as regras do jogo e apresentando uma versão virtual. Esse vídeo tem por objetivo tentar aproximar a criança do contexto do jogo e de como ele pode ser divertido, mesmo que não envolva a participação de muitos participantes. O vídeo complementar segue o mesmo modelo do vídeo de orientação, com sobreposição de um título referente ao assunto e a explicação do docente (Figura 3).

O segundo bloco, apresenta o desenvolvimento de conceitos matemáticos ligados a construção da concepção de dezena a partir da ideia de colocar bolinhas de gude dentro de saquinhos imaginários que só caberiam 10, conforme figura 4. O desenvolvimento do ensino de matemática a partir de contextos lúdicos e imersos de sentido se faz importante para a faixa etária, crianças de 7 anos, mesmo sendo realizado de forma remota (ALMEIDA, 2017). Pela distância entre as crianças e o professor, as orientações das atividades necessitam ser claras, não somente no vídeo de orientação das atividades, mas também no processo de escrita, pois algumas famílias devido às questões técnicas não acessam as orientações e guiam-se apenas pelo que está escrito.

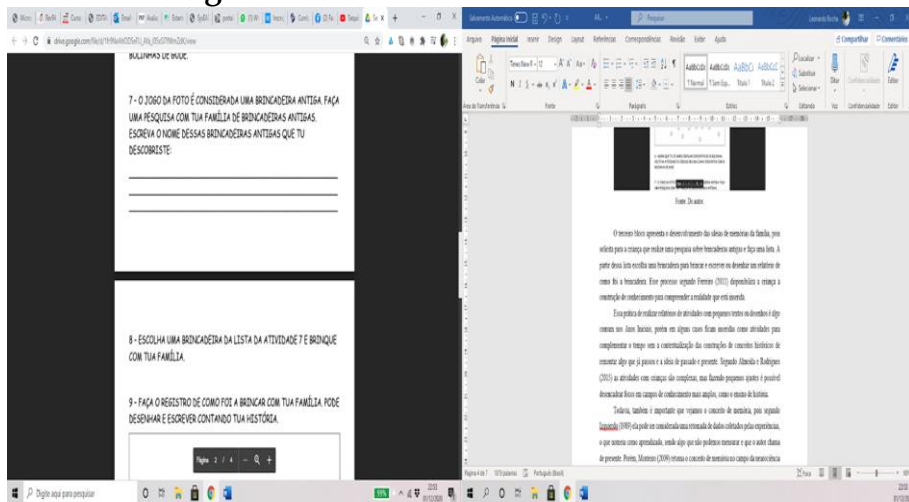
Figura 4 - Atividades matemáticas.



Fonte: Do autor.

O terceiro bloco apresenta o desenvolvimento das ideias de memórias da família, pois solicita para a criança que realize uma pesquisa sobre brincadeiras antigas e faça uma lista. A partir dessa lista escolha uma brincadeira para brincar e escrever ou desenhar um relatório de como foi a brincadeira (Figura 5). Esse processo segundo Ferreiro (2011) disponibiliza à criança a construção de conhecimento para compreender a realidade que está inserida.

Figura 5 - Bloco sobre memória familiar.



Fonte: do autor

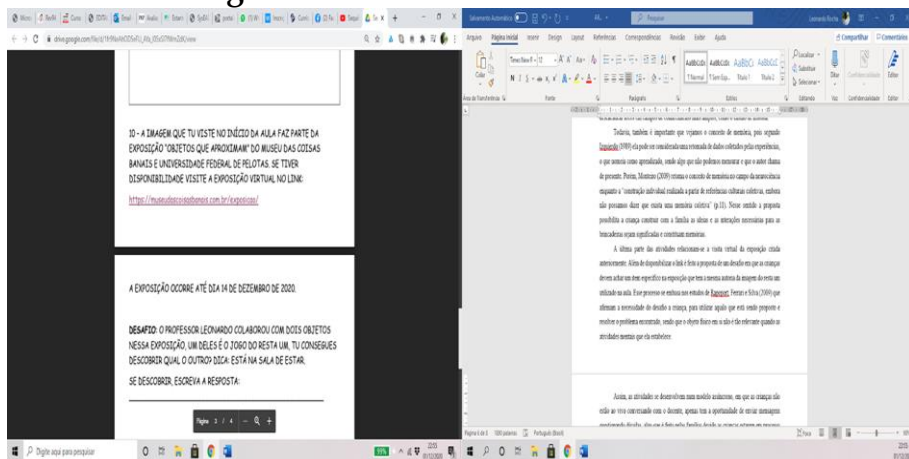
Essa prática de realizar relatórios de atividades com pequenos textos ou desenhos é algo comum nos Anos Iniciais, porém em alguns casos ficam inseridas como atividades para complementar o tempo sem a contextualização das construções de conceitos históricos de remontar algo que já passou e a ideia de passado e presente. Segundo Almeida e Rodrigues (2015) as atividades com crianças são complexas, mas fazendo pequenos ajustes é possível desencadear focos em campos de conhecimento mais amplos, como o ensino de história.

Todavia, também é importante que vejamos o conceito de memória, pois segundo Izquierdo (1989) ela pode ser considerada uma retomada de dados coletados pelas experiências, o que nomeia como

aprendizado, sendo algo que não podemos mensurar e que o autor chama de presente. Porém, Monteiro (2009) retoma o conceito de memória no campo da neurociência enquanto a “construção individual realizada a partir de referências culturais coletivas, embora não possamos dizer que exista uma memória coletiva” (p.11). Nesse sentido a proposta possibilita à criança construir com a família as ideias e as interações necessárias para as brincadeiras sejam significadas e constituam memórias.

A última parte das atividades relacionam-se à visita virtual da exposição citada anteriormente. Além de disponibilizar o link é feito a proposta de um desafio em que as crianças achem um item específico na exposição que tem a mesma autoria da imagem do resta um utilizado na aula (Figura 6). Esse processo se baseia nos estudos de Rapoport, Ferrari e Silva (2009) que afirmam a necessidade do desafio à criança, para utilizar aquilo que está sendo proposto e resolver o problema encontrado, sendo que o objeto físico em si não é tão relevante quando as atividades mentais que ela estabelece.

Figura 6 - Atividade de visita virtual.



Fonte: Do autor.

Assim, as atividades se desenvolvem num modelo assíncrono, em que as crianças não estão ao vivo conversando com o docente, apenas têm a oportunidade de enviar mensagens questionando dúvidas, algo que é feito pelas famílias devido às crianças estarem em processo de alfabetização. Sendo importante entender que por se tratar de conteúdos conceituais, eles não estão estáticos pois podem ser ampliados a partir de maior significação dos conhecimentos ao longo da vida (ZABALA, 1998).

A partir do exposto, é possível perceber que há uma procura dos materiais na página do professor não só pelas famílias das crianças, principalmente quando analisado de forma geral a taxa de visualização. Pois como pensado na perspectiva de criação de objetos de aprendizagens, há segmentação dos vídeos para que as orientações sobre cada item do texto de atividade estejam separadas de vídeos de explicação de conceitos, por exemplo. Dessa forma, outras educadoras ou outros educadores podem se valer do material para suas próprias aulas, dessa forma colaborando para a construção e ampliação do repertório docente. Além disso, como a realidade do ensino remoto está presente em grande parte do Brasil, muitas crianças e adolescentes podem pelos mecanismos de busca encontrar os vídeos e utilizarem como fonte de pesquisa e ou reforço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido a pandemia ainda estar em curso e não haver garantias de um retorno seguro das aulas presenciais em outubro de 2020 não é possível tecer resultados sobre a efetividade das ações de ensino remoto desenvolvida de forma efetiva dentro da rede pública, pois há dificuldades de acesso por segmentos de famílias devido as condições sociais que cada uma se encontra. Porém, espera-se que a socialização do desenvolvimento de atividades possa fomentar novas práticas.

Essa socialização apresenta alguns resultados, no vídeo referido foi possível perceber um total de 39 visualizações e no vídeo complementar explicando as regras do resta um 44 visualizações. Esses

dados reforçam o compartilhar das práticas para além das 24 crianças matriculadas na turma de origem, sendo que apenas 16 têm acesso à plataforma institucional. Todavia, os dados referentes aos downloads do texto não estão visíveis pelas limitações do sistema de compartilhamento de arquivo.

Por fim, é importante reforçar que o ensino de conceitos históricos no ambiente escolar inicia antes da caracterização de uma disciplina na grade curricular, sendo relevante entender que professoras e professores com formação distinta a licenciatura em história começa nesta caminhada de apresentar às crianças conceitos como ontem, hoje e amanhã, patrimônio histórico entre outros, mesmo que não formalizem essas aprendizagens no campo da história, ficando em grande parte soltas como um conteúdo cotidiano que já cristalizou nos currículos da Educação Infantil e Anos Iniciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leonardo Rocha; RODRIGUES, E. O. P. . Alfabetização e Educação Patrimonial: Uma proposta possível. *In: VIANA, M; MATOS, A. P.; BRUM, C.; KARPOWICZ, D.; COMIRAN, F.; OLIVEIRA, L.; BRASIL, L.; WEBER, P.; LAPUENTE, R.; WENDT, W.. (Org.). O Historiador e as Novas Tecnologias – Reunião de Artigos do II Encontro de Pesquisas Históricas – PUCRS*. 1ed.Porto Alegre: Memorial do Ministério Público do Rio Grande do Sul, 2015, v. , p. 386-397.

ALMEIDA, Leonardo Rocha; et al. DINÂMICAS E ESTRATÉGIAS DE UM CORAL UNIVERSITÁRIO NA PANDEMIA DE COVID19. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 12, n. 3, 20 nov. 2020

ALMEIDA, Leonardo Rocha. APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE A RELAÇÃO BIUNÍVOCA E RECÍPROCA EM CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO: O ÁLBUM DA FAMÍLIA. *In: VII Congresso Internacional de Ensino de Matemática*, 2017,

Canoas. Anais do VII CIEM. Canoas: Editora da ULBRA, 2017. p. 1-16.

FERREIRO, Emília. Processo de aquisição da língua escrita no contexto escolar. *In*: FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.6)

FUCK, R. S. ; ALMEIDA, Leonardo ; PEREIRA, L. P. .
AVALIAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM SOBRE EQUAÇÕES DO 1º GRAU: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE MATEMÁTICA. RENOTE. **REVISTA NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**, v. 15, p. 1-11, 2017. Disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/597/454> Acesso em 30 nov. de 2020.

IZQUIERDO, Ivan. Memórias. *In*: **Revista Estudos Avançados**. vol.3 no.6 São Paulo May/Aug. 1989. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000200006> Acesso em 10 de janeiro de 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. *In*: **Seminário de Pesquisa e Práticas Educativas**: os desafios na pesquisa do ensino de História, I. 2009. Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Universidade Rural do Rio de Janeiro, 2009. p.26. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf> Acesso em 30 de março de 2014.

RAPOPORT, Andrea. FERRARI, Andrea Gabriela. SILVA, João Alberto. A criança de seis anos e o primeiro ano do ensino fundamental. *In*: RAPOPORT, Andrea *et all*. (Org.). **A criança de seis anos**: no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 9-16.

SANTOS, C. S. ; SCHNEIDER, C. C. ; ALMEIDA, L.R. . O Uso De Wifi Zone Em Escolas Públicas Municipais Da Periferia De Porto Alegre: Possibilidades E Desafios. **Revista Redin**, v. 6, p. 1-10, 2017. Disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/609/465> Acesso em 31 nov. 2020

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUZA, A. P. S. ; ALMEIDA, L.R. ; PEREIRA, L. P. . Recursos tecnológicos no ensino de Língua Portuguesa: a experiência da radionovela em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma rede Municipal. **Revista Redin**, v. 6, p. 1-11, 2017. Disponível em <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/591/448> Acesso em 30 nov. 2020

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA PROMOÇÃO DE UMA REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Júlio César Virgínio da Costa
Daniel Leite Gonzalez Motta

INTRODUÇÃO

As questões que apresentamos neste texto são originárias de um projeto de pesquisa¹ que reflete as problemáticas que nos incomodam e instigaram a mobilizar esforços em diversas esferas constitutivas de nossas vidas profissionais, como professor-pesquisador e como cidadãos.

Diríamos que elas apresentam relações com as questões que a cada dia se apresentam fortemente diante de nossos olhos, na necropolítica²¹⁷ estruturada em nossa sociedade, e que se revelam explicitamente nos assassinatos de negros e negras diariamente vistos nos noticiários. Também no racismo estrutural presente nas ofensas sistemáticas que assolam esse e outros grupos marginalizados, na enorme exclusão social, no ensino de viés hegemônico e que ainda adota uma perspectiva eurocêntrica e distanciada da realidade e das pesquisas do campo do ensino de história. Além, claro, das falas negacionistas de parte de “autoridades” governamentais, que mais uma vez demonstram todo seu preconceito, seu desconhecimento da realidade do país.

Também é possível afirmar, já caminhando pela trajetória da pesquisa desde outubro de 2019, que apesar das hipóteses, dos referenciais teóricos e dos vestígios, estamos em busca de “nossa ilha

¹ Esse trabalho é financiado pela Pró-reitora de Pesquisa da UFMG com financiamento para aquisição de material e bolsa de Iniciação Científica

² Termo cunhado por Achille Mbembe em *Necropolítica*, (2020).

desconhecida”. No sentido traduzido pelas palavras de Saramago, de que “não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcarmos nelas”, quando analisamos os arquivos, os registros e pelas vozes que ecoam nas entrevistas e nas milhares de fotos sobre o evento que foram descobertas nos arquivos da escola. É um estar inquietante da curiosidade, que não é ingênua, como nos assinala Paulo Freire (1994, p. 148), é, em suas palavras e reflexões, uma necessidade do tipo ontológica que vem caracterizar o processo de criação e também de recriação do existir humano. A esse respeito, Freitas (2010) tece algumas considerações pertinentes e de suma importância para sua compreensão.

Foi a capacidade de olhar curiosa e indagadoramente o mundo que tornou os homens e mulheres capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade. [...] O tema da curiosidade é desenvolvido em sua obra antes mesmo de se fazer presente sob forma da expressão *curiosidade epistemológica*. Ao definir a educação como um ato de conhecimento, Paulo Freire faz a denúncia da pedagogia da resposta como fundamento das práticas da *educação bancária*, cujas certezas se revelam castradoras da curiosidade dos educandos” (FREITAS, 2010, p. 107. In: Streck et al, 2010).

É um estar no campo da pesquisa valorizando a práxis docente, as diversas e inumeráveis práticas educativas e sequências didáticas mobilizadas em nossas escolas. No sentido de que sabemos de muitas, centenas de ações empreendidas pelo Brasilafora, mas como estão sendo pensadas? Com quais objetivos? Com quais elementos? Assim, mesmo “conhecidas”, são desconhecidas até que desembarquemos nas mesmas. Que nos debruçemos sobre os documentos e compreendamos seus objetivos e a epistemologia que move essas práticas pedagógicas.

Em busca não do tempo perdido, como assinala em sua obra Marcel Proust, mas talvez de um tempo entendido onde disputas por lugares, memórias e histórias possam descortinar como as ações mobilizadas no Centro Pedagógico da UFMG/Festa da Consciência Negra podem ou não atender à Lei. 10.639/03 realizada desde 2012

até ano corrente, 2020.

Tema esse que vem nos últimos anos fazendo parte integrante das pesquisas, dos debates, dos encontros do campo e das práticas desenvolvidas, especialmente na Educação Básica. Debates, produção de materiais, que ainda estão aquém da importante questão, de esforços de diversos movimentos e grupos que extrapolam a esfera escolar, mas em conexão com a mesma vem promovendo inúmeras reflexões e lutas contra o racismo e pela implementação da Lei 10.639/03.

Oficialmente, esse percurso se inicia em 2003, com a publicação da lei, sendo incluído no currículo oficial a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Porém, já é possível identificar, nessa pesquisa, e em outros escritos³ que ações nesse sentido, já eram realizadas no Brasil para uma outra forma de ver, ser e sentir essa questão. Ou seja, há outras ilhas desconhecidas!

A referida pesquisa visa analisar o percurso das atividades didático- pedagógicas desenvolvidas no Centro Pedagógico, doravante CP, da UFMG desde a promulgação da referida lei IDENTIFICANDO e DESCRREVENDO como a mesma vem sendo objeto de ensino e reflexão, a partir da percepção dos docentes, dos técnicos administrativos e dos bolsistas que, também, se formam neste espaço escolar e que, de certa forma, estão envolvidos nessa prática educativa. Quais lembranças? Quais memórias a festa produziu? Em qual sentido? De uma visão positivada sobre a temática? Ou um reforço das estereotípias tão fortemente presentes em nosso imaginário? Quão sensíveis podem ter sido esses eventos na desconstrução de preconceitos, ou como possibilidade inicial de lançar sementes, em conseguir barcos em busca das ilhas desconhecidas que nos levem a um

³ COSTA, Júlio César Virgínio da; GONZALES, Daniel Motta. Múltiplas possibilidades e perspectivas da prática educativa na educação básica para promoção de uma reeducação das relações étnico-raciais. Anais do XI Perspectivas do Ensino de História, 2020. No prelo. COSTA, Júlio César Virgínio da Costa. Sujeitos e arquivos escolares: diálogos pela reeducação das relações étnico-raciais e desenvolvimento da práxis educativa. Revista do Caderno de Pesquisa do CDHIS da UFU, 2020. No prelo.

continente, a uma percepção, mesma que inicial, de nossas raízes matriciais?

Temos como principais objetivos da pesquisa, ANALISAR e COMPREENDER a aplicação da Lei. 10.639/2003 no CP da Universidade Federal de Minas Gerais a partir de um levantamento histórico das atividades didático-pedagógicas, especialmente, as que envolvem as atividades comemorativas realizadas em novembro (Dia da Consciência Negra) neste estabelecimento de ensino. Também é de nosso interesse IDENTIFICAR e DESCREVER como a referida Lei vem sendo objeto de ensino e reflexões no CP a partir das percepções dos(as) docentes envolvidos(as) nessa prática educativa. Considerando aspectos das narrativas dos docentes e demais participantes da comunidade escolar do colégio, enquanto profissionais críticos e reflexivos, levando em consideração as suas concepções de ensino em relação à temporalidade histórica e as questões da diversidade étnico-racial.

A esses objetivos acrescentamos um de grande relevância, que será parte mais central desse texto, porque estabelece uma conexão com o projeto, a lei. 10.639 e a formação docente na UFMG. O de ANALISAR como as ações que envolvem a temática da Lei 10.639/2003 são percebidas, refletidas e influenciam a formação dos diversos monitores/estagiários e bolsistas das licenciaturas da UFMG que atuam no CP. E ainda, identificando como a temática e legislação vem sendo mobilizado nas diversas licenciaturas da universidade.

Diante do quadro atual, salientamos que a pesquisa não pode ser desenvolvida em sua plenitude. Ainda não tivemos acesso a três arquivos escolares, pois a universidade está fechada e também não estamos tendo condições de entrevistar os docentes e os técnicos administrativos, pois as demandas do trabalho remoto estão sobrecarregando a todos e todas, além das questões da própria sobrevivência física nesse momento tão difícil. Pelo projeto, ainda temos o ano de 2021 para a conclusão do trabalho.

Mas podemos, com os documentos já analisados, com as entrevistas realizadas, indicar alguns elementos muito interessantes

dessa prática educativa iniciada em 2012. Como por exemplo, que em 2020 a Festa da Consciência Negra passa a ser denominada de o Mês da Consciência Negra, havendo assim, uma ampliação considerável do evento e, podendo, dentro do contexto da pandemia, apresentar os variados trabalhos, ao longo do mês, e não apenas em um único dia. Um outro elemento presente nos dados coletados até o presente momento, é o envolvimento dos três ciclos da escola, do aumento da presença da comunidade escolar, da ampliação e diversificação de atividades e convidados externos à escola.

Para o desenvolvimento dos objetivos da pesquisa foram analisados os registros fotográficos do Dia da Consciência Negra, localizados no acervo da própria instituição, que obtivemos cópia antes do fechamento da universidade, a fim de produzir uma análise e um levantamento histórico das atividades efetuadas durante todas as edições da festa. Ao todo foram analisados registros fotográficos referentes a festa da Consciência Negra de cinco anos. Somados a esses documentos, temos entrevistas com bolsistas que atuaram no CP em 2019. Ao todo, temos 1256 fotos.

Também já foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e funcionários técnico-administrativos, sendo essas entrevistas uma amostra ainda pequena, o atraso se justifica pelas condições já salientadas nesse texto.

MEMÓRIAS E LEMBRANÇAS: VOZES QUE REGISTRAM EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NAS LICENCIATURAS

Através das entrevistas realizadas com monitores/estagiários que atuaram no Centro pedagógico em 2019⁴, e buscando atender um de nossos objetivos de pesquisa, pudemos perceber através da fala dos próprios entrevistados/as, percepções acerca das experiências formativas vivenciadas por eles/as nas diversas licenciaturas presentes na UFMG. As entrevistas realizadas deram foco principalmente para as memórias, lembranças, marcas e percepções que se relacionam com a

⁴ Alguns já atuam há mais tempo, renovando a bolsa de monitor.

lei 10.639/2003, e como essa lei é abordada dentro das licenciaturas e entendida por aqueles/as que estão passando por experiências formativas dentro da UFMG. As “ilhas desconhecidas” dessa experiência formativa começam a ser descobertas.

Certo Júlio, então uma coisa que dentro das licenciaturas principalmente de história, a gente tem um pouco de crítica na nossa área, é que a gente só tem de fato é a gente só começa a ver coisas e escutar um pouco sobre práticas educativas e leis que regulam essas práticas educativas dentro da escola em um período muito posterior. Então, até o quinto período, a questão da educação ela não é uma questão central nas matérias de licenciatura obrigatória. Então é, eu tive contato com essa lei dentro da faculdade, um pouco mais como essas leis regulam e influenciam isso mostrando como uma disputa de poder, dentro do semestre passado que foi o quinto período que começou as práticas de estágio. Dentro das práticas de estágio, a gente estudou um pouco sobre essa questão das leis e como que as leis atuam, e em especial essa lei: 10.639. A gente viu um pouco mais sobre a atuação dela, e como que ela ainda é uma lei que prevê uma reeducação, e prevê uma valorização da cultura, uma mudança de pensamento também como uma espécie de uma dívida histórica que se tem com a cultura afro, afro-brasileira e a manifestação dela e tudo mais. Então comecei a ouvir um pouco só no semestre passado dessa lei assim, algo muito centrado em uma matéria mesmo (Trecho de entrevista realizada pelo autor com o monitor D. em fevereiro de 2020) (Grifo nosso).

O trecho acima expressa percepções próprias de experiências formativas que se relacionam com a lei 10.639 vivenciadas pelo entrevistado na graduação. Neste caso, do curso de História. Demonstra uma percepção que não é nova nas licenciaturas brasileiras, a dicotomia interna aos cursos de licenciatura em relação às questões da sala de aula, de se pensar o ensino básico a partir da famosa e perniciosa dicotomia entre teoria e prática. Porém, a voz que ecoa nessa entrevista, ou uma das “ilhas que aportamos”, já nos sinaliza que há alguma mudança de postura. Talvez um pouco tarde, já no meio do curso, mas não da forma como classicamente vinha se configurando, que só se tomava conta das questões pedagógicas, didáticas e outras quando se chegava à Faculdade de Educação, já praticamente no último período do curso.

A obrigatoriedade da temática cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar instituído pela lei 10.639/2003, nos possibilita e nos leva a pensar outras perspectivas e possibilidades para tratar dessas questões na educação básica. Conseqüentemente, essa mesma lei nos empurra e nos leva a pensar novas perspectivas e possibilidades para abordar essas temáticas na formação docente dentro dos cursos de licenciatura. Os cursos de licenciatura apresentam um papel fundamental na efetivação dos princípios expressos na lei e na lei de diretrizes correlatas à mesma.

Segundo Mauro Coelho e Vilma Coelho:

A formação docente emerge, então, como instância estratégica no processo de implementação da lei, pois, por meio dela, os futuros professores seriam capacitados não apenas em acordo com a crítica a perspectiva que tem pautado a constituição da memória histórica, mas, sobretudo, no domínio das competências e habilidades necessárias ao combate às diversas formas assumidas pelo racismo no ambiente escolar (COELHO; COELHO, 2018, p.11).

Dessa forma as licenciaturas apresentam um papel importante na estruturação e implementação da lei 10.639/2003. As entrevistas realizadas na pesquisa com os monitores/estagiários nos possibilitam analisar suas percepções, memórias, lembranças e vozes acerca das experiências formativas vivenciadas por eles na licenciatura que se relacionam com as abordagens e perspectivas dadas pelas licenciaturas em relação à essa temática.

Então é, sobre a lei não teve nenhum debate especificamente acerca delapelo que eu me lembro. Assim é, tem discussões, muitas discussões na aula. Principalmente nas de prática sobre a separação, essa barreira que tem entre o que se estuda na academia e o que se estuda na escola. É, óbvio que esse tipo de conteúdo aparece, mas sobre a lei em si, alcances e aplicação eu senti falta, assim eu não lembro de ter tido uma aula específica sobre ela ou uma discussão específica sobre ela. Mas, eu me lembro de que sempre que surgia esse assunto alguns professores se prontificavam a conversar sobre. Então é uma coisa assim, vamos conversar sobre X tema de aula, ler um texto de X autor, aparece essa discussão e ela envereda para falar

sobre isso. Mas é, eu não lembro de nenhuma aula específica nenhuma, um conjunto de aulas específicas sobre (Trecho de entrevista realizada pelo autor com a monitora/bolsista T. em outubro de 2020) (Grifo nosso).

A partir das entrevistas realizadas notamos a percepção deles acerca da lei 10.639 e de como ela é trabalhada e abordada dentro dos cursos de graduação, é uma percepção que mostra a abordagem desta lei nos cursos como algo pontual e até mesmo inexistente. Como relatado por eles, as discussões acerca da legislação existem em maior ou menor grau dentro de cada curso, porém, não aparentam ser discussões que se aprofundem na temática da lei e na sua aplicabilidade e desenvolvimento. Ou seja, não é possível identificar uma abordagem sistematizada e correlata com a própria formação inicial, ou seja, não atende às expectativas salientadas por Coelho e Coelho (2018) e muito menos pela legislação, especificamente, à Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Diante desse quadro, a pergunta que fica é até que ponto os cursos de licenciatura vêm atuando como instância estratégica e necessária no processo de implementação da lei 10.639/2003 e, portanto, de uma formação inicial menos eurocêntrica?

Eles/as são categóricos em afirmar que “Mas é, eu não lembro de nenhuma aula específica nenhuma, um conjunto de aulas específicas sobre.”, “Então, até o quínto período, a questão da educação ela não é uma questão central nas matérias de licenciatura obrigatória.”

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhecesse que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se

enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2003, p. 17) (Grifo nosso).

Desta forma nos indagamos, como os cursos de licenciatura estariam contribuindo para a erradicação do racismo, do atendimento à Lei. 10.639 e de suas diretrizes? Sabemos que as diretrizes se referem diretamente às escolas da Educação básica no Brasil. Porém, a mesma frisa a importância da formação de docente nesse processo que busca assegurar o direito à igualdade de condições de vida, de cidadania e que possam garantir o igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros, assim, como destaca a diretrizes.

MEMÓRIAS E LEMBRANÇAS: VOZES QUE REGISTRAM A PRÁTICA EDUCATIVA/FORMATIVA NO CP

No âmbito de nossa pesquisa, conforme já salientado, também direcionamos nossa busca e nossos esforços para a descoberta de outras “ilhas desconhecidas”, no caso, aquelas ligadas à própria percepção desses bolsistas sobre a aplicação da lei. 10.639/03 no CP da UFMG. Quantas vezes os estudantes da graduação em seu processo formativo vivenciam experiências formativas relevantes, sensíveis e marcantes, mas não possuem espaço para serem ouvidas, compartilhadas e, o mais adequado, mobilizadas enquanto experiências formativas da própria universidade e na formação de docentes, aqui nos referimos sobre as possibilidades ofertadas pelas bolsas de pesquisa, monitorias e pelos estágios supervisionados. Em trabalho anterior, (COSTA, 2007), fizemos essas mesmas indagações, porém, nos referimos, naquele momento, especificamente ao estágio supervisionado na licenciatura em História, e, atualmente, sobre a ação enquanto bolsistas da UFMG atuantes no colégio de aplicação desta instituição. Vejamos essas marcas descobertas pela curiosidade freiriana de buscar o conhecimento.

Certo, certo. No tempo em que eu estive aqui, eu estive aqui cerca de oito meses e tive contato com os alunos do primeiro ciclo, especificamente do segundo ano. É, uma coisa que me, que me pareceu muito presente é que pelo menos, é eles têm matérias um pouco mais simplificadas, matérias de português matemática e estudos integrados. Dentro das matérias de português e matemática algumas delas a gente via alguns jogos, na matéria de matemática alguns jogos remetentes a África e tudo mais. E dentro da matéria de português a gente via um pouco dessa questão de alguns textos que tocavam nesse assunto. Só que na matéria de estudos integrados, foi o que eu mais presenciei assim, a professora ela desde o começo do ano, ela deu, ela começou uma série de trabalhos voltados para essa questão da África, voltadas para o alfabeto africano que é o que os alunos tinham mais contato assim, que eles estavam na fase de terminar a alfabetização e tudo mais. Então o alfabeto Africano eu vi que foi algo muito rico por que não só ele, a professora trabalhava o alfabeto mais ela ligava sempre esse alfabeto, as letras do alfabeto com coisas da própria cultura Africana, coisas da própria África, como animais e outras coisas que fazem bastante sentido para esse público que era o público dela que eram as crianças. Então eu tive muito contato com isso, e tive contato um pouco com a própria preparação para o dia da consciência negra dentro da sala de aula. Isso foi muito interessante para mim, por que eu vi que, não é algo que é um dia só isolado. Pelo menos na turma em que acompanhei não era, a preparação não começava um mês ou algumas semanas antes, algumas semanas antes do dia da consciência negra, mas era uma preparação nessa questão de longo prazo de trabalhar esse tema, esse tema ser algo pertinente de ser tratado para as crianças assim, até para elas aprenderem a olhar para o diferente e ver que o diferente não significa algo ruim e tudo mais, então isso era algo muito trabalho com as crianças assim (Trecho de entrevista realizada pelo autor com o monitor/bolsista D. em março de 2019).

Muito potente percebermos como as experiências formativas deixam suas memórias inscritas em nossa consciência, de como tais práticas educativas são momentos sensíveis para uma reflexão e para um descortinar das ações empreendidas na educação básica e seus saberes desenvolvidos. A categoria professor como intelectual, de Henri Giroux (1997), nos habilita a uma leitura dessas ações descritas, especialmente quando o entrevistado relata o trabalho de um ano inteiro

da docente que interconecta a alfabetização com o ensino da cultura afro-brasileira. Os professores produzem saberes, se apropriam de uma transposição deliberativa, termo cunhado por Antônio Nóvoa, no qual ele informa que esse processo não é apenas uma ação mecânica de transposição do saber de referência para uma sala de aula, mas sim, uma transformação de saberes e que obriga uma deliberação por parte do docente, ou seja, o que ele identifica como uma tomada de posição e uma resposta aos dilemas sociais, pessoais e culturais vivenciados no momento do ano letivo e, que assim, haveria uma dialogia entre dois princípios: transformação e deliberação. (NÓVOA, 2012, p. 15)

O que podemos confirmar também no trecho selecionado a seguir.

Pelo menos na turma em que acompanhei não era, a preparação não começava um mês ou algumas semanas antes, algumas semanas antes do dia da consciência negra, mas era uma preparação nessa questão de longo prazo de trabalhar esse tema, esse tema ser algo pertinente de ser tratado para as crianças assim, até para elas aprenderem a olhar para o diferente e ver que o diferente não significa algo ruim e tudo mais, então isso era algo muito trabalho com as crianças assim (Trecho de entrevista realizada pelo autor com o monitor/bolsista D. em março de 2019).

Quantas informações e descobertas após nosso desembarque em mais uma “ilha descoberta dentro da ilha conhecida!” A de que o projeto, em algumas classes, é de longa duração. Informação extremamente importante, porque permite o combate aos currículos turísticos, àqueles que realizam uma prática, comemoração ou evento na escola apenas um dia do ano. Fato que corrobora com uma visão exótica e esporádica. A festa era, até 2019, comemorada em um único dia, mas a fala acima relata que os trabalhos se iniciam muito antes, o que vai de encontro ao atendimento da lei 10.639/03. De ações que são empreendidas em conexão com os conteúdos dos estudantes e que levam em consideração sua faixa etária.

É um exemplo de como, apesar dos relatos de que a lei não é trabalhada nas licenciaturas de forma sistemática, existem espaços na

universidade que possibilitam não só a aplicação da mesma, mas a formação inicial e formação dos educandos da educação básica. De uma práxis educativa, identificada pelo próprio depoente, como muito rica, significativa, e por certo, elemento/momento formativo para o mesmo.

Vejamos mais uma entrevista de uma bolsista.

Então é, no CP eu fazia parte do projeto de imersão docente. E, o Júlio foi o meu orientador, e nesse meio tempo uma das práticas que esse programa é, exigia do orientando e do bolsista, era participar de aulas com a turma na qual você era monitor. Eu fui monitora de uma turma de nono ano, e assisti aulas de variadas áreas né, várias disciplinas diferentes. E percebi sim uma, boa vontade dos professores principalmente dos professores de humanidades em ministrar aulas acerca de África, acerca de, de herança né que a gente tem do continente Africano é, das questões sobre escravidão as consequências até hoje e sobre a cultura Afrodescendente de um modo geral. Então eu lembro que o Júlio mesmo, é propôs a leitura de cordéis sobre é, aí eu já não lembro se era sobre mulheres ou se era mulheres pretas, pessoas pretas era algo desse sentido. E, foi muito legal assim, eu vi que os alunos principalmente os do nono ano é, eles tinham muito afinidade com artes, então eles gostavam muito. Eles ouviam, eles tocavam, e depois eles tiveram que fazer a produção, eles próprios de um cordel para disciplina de história. É, eu não cheguei a ler o conteúdo deles, mas eu vi eles entregando. Eu vi eles comentando, assim no corredor o que cada um ia fazer e sobre quem. É, eu lembro também que teve uma pesquisa acerca de personalidades pretas, mas eu não lembro de qual disciplina. E na minha própria que, além de eu acompanhar uma disciplina é uma turma específica o ano inteiro, eu tinha que ministrar aulas três vezes por semana com turmas fixas. Aí eu montei com outra monitora, para a gente fazer colagens com personalidades pretas atuais e que já chegaram a falecer. Então a gente é, pegou e imprimiu em folha A3 para ficar bem grande assim e levou tintas normais, purpurina um monte de coisa para eles fazerem essa colagem. E depois isso foi exposto na, no dia da Consciência Negra, porque lá no CP eu não cheguei a ir na exposição mas, o que eu fiquei sabendo é que era um circuito que você andava pela escola e visitava várias áreas com produções dos alunos sobre, relacionadas a esse tema. E, assim o que eu sinto nisso tudo, o que eu sinto é que existe muita boa vontade mas as vezes é, eu acho que se limita muito ao mês de novembro isso eu não acho que é só um sintoma do CP, acho que é um sintoma da sociedade como um todo assim,

a gente fala de cultura Afrodescendente de herança Africana só no mês de novembro passou isso acabou, aí a gente só fala de escravidão de novo. Então o que eu sinto que falta é a gente abordar mais temáticas sobre a África que é um dos países que compõem o nosso país desde o início da nossa sociedade, da nossa cultura, e desde o início em todas as , em todas as , em história especificamente todas as etapas todas a eras que a gente estuda com os alunos e sair um pouco dessa, desse colonialismo, dessa Eurocentração das coisas e focar é, nas culturas de outros , outros continentes, de focar nesse tipo de coisa assim, eu sinto falta. Mas o que sinto é que a gente está caminhando para sempre melhorar também (Trecho de entrevista realizada pelo autor com o monitor/bolsista T. em outubro de 2019).

Em mais uma entrevista é possível vislumbrar uma reflexão bem madura, permeada por uma reflexão da própria atuação como bolsista no CP e, também, contribuições não somente para a Festa da Consciência Negra, como também refletindo os modos de pensar o ensino desta temática. São muitos trechos em destaque justamente porque é mais um exemplo das famosas “ilhas desconhecidas” nas quais aportamos indicadas por José Saramago. Que ao se tornarem conhecidas nos remetem o quanto as experiências formativas do CP contribuem, e claro, somadas aos saberes desses e dessas bolsistas nos auxiliam na compreensão de nosso objeto de pesquisa.

A entrevista relata trabalhos realizados por docentes do terceiro ciclo, nomeada pela entrevistada como uma ação de “muito boa vontade”, o que talvez não seja o suficiente para um trabalho baseado nas diretrizes curriculares, mas que pode também ser interpretado como um acolhimento dos docentes da instituição em relação ao tema. Temos um outro destaque, agora mais específico ao ensino de História, que permeia a questão da permanência da questão decolonial, no exemplo citado, do eurocentrismo. E na mesma percepção, a entrevistada relata a ausência/falta de uma abordagem mais sistêmica, diferentemente do outro bolsista que pode vivenciar uma prática de longa duração. Mas é muito interessante perceber que professores de ciclos diferentes, pois o relato anterior versa sobre o primeiro ciclo, e o atual, sobre o terceiro ciclo realizam práticas diversas. Demonstrando um movimento, mesmo

que ainda, nas palavras da entrevistada ainda não tão sistemático, um movimento de envolvimento de grande parte da comunidade escolar. Apesar do tempo da publicação da lei, podemos dizer que, diante do desafio, pois se trata de uma mudança de postura e não apenas a inserção de novos conteúdos, podemos ver com bons olhos o movimento realizado no CP.

Nossas fontes ainda não nos permitiram identificar/afirmar com maior ênfase às dificuldades encontradas para a realização da Festa e, conseqüentemente, a implementação da Lei. 10639, apesar de temos indícios na fala de um técnico administrativo e de uma professora do primeiro ciclo, que nos indicam que o caminho não foi fácil.

MEMÓRIA E VOZES QUE ECOAM DAS PRÁTICAS E REGISTROS FOTOGRAFICOS

Como salientado, tivemos acesso a 1256 fotografias relativas às festas de 2015, 2017, 2018 e 2019. Esse universo nos descortina inúmeras ações e práticas educativas realizadas pela escola e por seu corpo educacional.

Para esse texto, selecionamos apenas 4 imagens, que em nossa percepção, podem demonstrar um pouco a práxis desenvolvida. E no caso aqui selecionado, de como o ensino de História se posiciona e se envolve em relação a essa temática tão importante para o processo educativo brasileiro.

Imagem 1: A travessia do Atlântico, Festa da Consciência Negra de 2015.



Fonte: arquivo SIRT5.

O trabalho exposto no banner demonstra nitidamente o percurso dos africanos escravizados para o Brasil, mas vai além. Também sinaliza as regiões as quais esses grupos, com suas culturas, saberes e dizeres se deslocaram pelo território, demonstrando assim, como foram

⁵ SIRT – Setor de Informática do colégio, que é responsável pelo arquivamento das e cuidado para com fotos e vídeos de todos os eventos que ocorrem na instituição. Portanto, é uma forma de arquivo, mas, até nossa pesquisa, não havia sido consultado por nenhum pesquisador e nem tem sua divulgação como um arquivo da instituição.

ocupando nossa história, negada sistematicamente, mas comprovado pelas pesquisas das influências desses grupos em nossa constituição identitária e cultura.

Esse trabalho além da sua potência imagética está em consonância direta com as diretrizes correlatas à Lei 10.639.03. Como por exemplo, desconstruindo a imagem de uma África única, de um africano genérico.

Imagem 2: Minha terra tem Palmares, Festa da Consciência Negra de 2015.

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG
Centro Pedagógico

Minha terra tem Palmares

1 Uma das formas de resistência mais temida e combatida durante o período da escravidão foram os quilombos. Leia o texto a seguir sobre a história do famoso quilombo de Palmares, localizado na serra da Barriga, nos atuais estados de Alagoas e Pernambuco.

Não se sabe ao certo quando Palmares foi criado, mas alguns pesquisadores acreditam que tenha sido no início do século XVII, resistindo bravamente até novembro de 1694. Nenhum outro quilombo brasileiro durou tanto tempo.

Segundo alguns pesquisadores, esse "esconderijo" chegou a reunir cerca de 20 mil pessoas. Tinha gente de todo tipo, espalhada em várias aldeias chamadas mocambos. Viviam ali negros, índios e brancos (escravos fugidos, ex-escravos que tinham conseguido sua liberdade, pobres ou fugitivos da polícia). Palmares era, na verdade, o abrigo de todo tipo de fugitivo da sociedade escravista.


Depois de várias tentativas de destruir essa grande "cidade", os dirigentes da sociedade escravista acabaram selando um tratado de paz com o chefe dos palmarinos, Ganga Zumba.

Mas alguns palmarinos, liderados por Zumbi, sobrinho do chefe, não gostaram do acordo. Ganga Zumba foi assassinado e o conflito recomeçou intensamente. Cerca de três anos depois, Palmares não resistiu aos ataques das tropas comandadas pelo bandeirante paulista Domingos Jorge Velho.

Apesar de sua destruição, Palmares continuou a ser lembrado pelas autoridades coloniais, que o consideravam um exemplo a ser evitado a qualquer custo, e pelos escravos como um exemplo a ser seguido.

Com o fim oficial da escravidão em 1888, outros motivos passaram a alimentar a lembrança de Palmares. Hoje, ele é um elemento histórico fundamental para os negros, é o símbolo da luta contra o racismo, a discriminação e a pobreza.

(O caminho da liberdade, de Carlos Magno Guimarães. Revista Ciência Hoje das Crianças, n. 51, p. 7-8.)



Mocambos de Palmares

Recife

Amaro

Arotirena

Zumbi

Tabocas

Dombranga

Aquiltene

Subúpira

Ozeñga

Porto Calvo

Macaços

Andalaquituchs

Maceió

BRASIL

Do Itero 5 da Coleção Fazendo e Compreendendo HISTÓRIA.
De Cláudia Riccio, Lorena dos Santos e Célio Horta.
Ilustração Mariângela Haddad.
Editora Saraiva

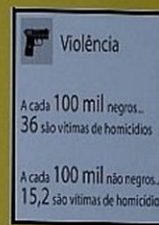
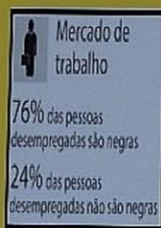
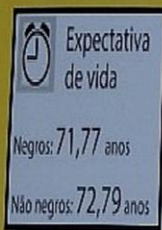
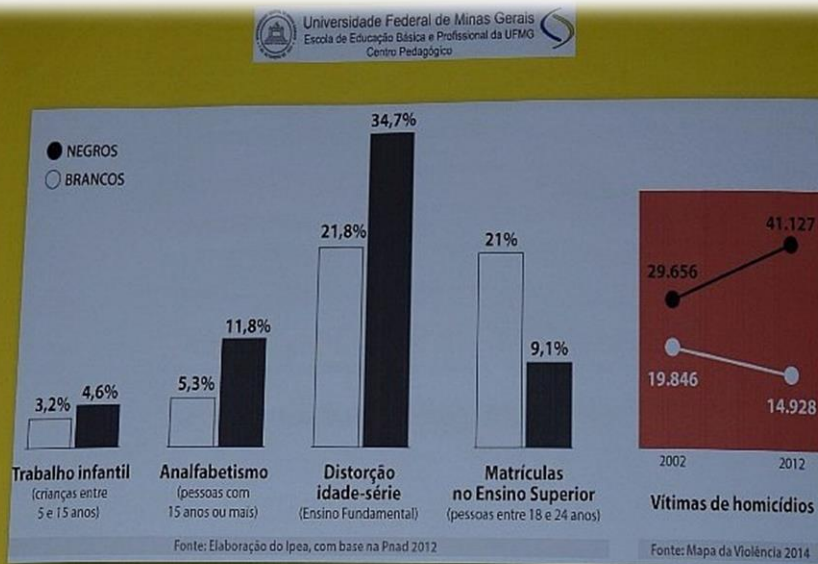
Fazendo e Compreendendo

Fonte: arquivo SIRT.

Já no segundo banner, temos um título bem provocativo, que com certeza, deve ter provocado dúvidas e /ou curiosidade por parte dos participantes do evento de 2015. E também percebemos que o trabalho está, mais uma vez, em sintonia com a temática festa e das diretrizes. Porque trabalha o aspecto da resistência dos africanos escravizados à escravidão. Ou seja, auxilia na desconstrução do mito da inferioridade, da fraqueza e ausência de reação dos africanos e africanas.

O texto apresenta a luta de Palmares, de Zumbi de palmares, e demonstra como esse exemplo foi seguido por muitos tempos depois, ou seja, faz um trabalho com o ensino de história a contrapelo, como nos ensinou há muito tempo Walter Benjamin. E, também, trabalha com as relações temporais e a tríade: passado-presente-futuro.

Imagem 3: Estatística, Festa da Consciência Negra de 2015.



Fonte: Arquivo SIRT (setor de informática) do Centro Pedagógico da UFMG.

Nessa penúltima foto percebemos uma abordagem do ensino de história em conexão com o campo que vem se constituindo nos últimos 30 anos e que dialoga com a Lei. 10.639.03, pois, traz a discussão desse tema sensível aos tempos atuais, efetivando um diálogo entre presente-

passado-presente quando apresenta como elementos que nos ajudam a perceber como o racismo estrutural, o escravismo e a necropolítica atuam efetivamente no Brasil.

Ao apresentar os dados estatísticos comparativos entre negros e brancos dá: a) expectativa de vida; b) ocupação do mercado de trabalho; c) presença no ensino superior; d) trabalho infantil e e) analfabetismo no Brasil vemos nitidamente como a herança nefasta do racismo e da escravidão ainda estão presentes e precisam ser combatido, como por exemplo com a implementação da Lei. 10.639/2003. E é nessa ação que vemos como as vozes das entrevistas se relacionam com a Festa da Consciência Negra do CP, com a formação docente desses jovens se insere, divulgado, refletindo, promovendo a práxis educativa ao longo do ano letivo envolvendo a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evitamos falar em considerações finais já que a pesquisa está em processo e ainda temos muitos documentos para acessar. É claro que já temos fortes indícios de como a Festa vem sendo realizada, e de como, no caso desse texto, os bolsistas veem a experiência formativa do CP e da temática da Lei. 10.639.03.

Pelo exposto podemos inferir que a atividade cumpre a lei e atende de maneira bem original e formativa as orientações das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, não sem dificuldades.

Pelas análises de outros documentos, publicados recentemente em artigos, temos a percepção de que a cada ano a festa ganha mais relevância tanto interna quanto junto à comunidade escolar que frequenta em número crescente o evento. Também foi possível constatar, nessas análises, o quanto existe uma interação entre docentes e discentes nas práticas educativas realizadas para o evento e no dia do evento. Os estudantes dançam, cantam, tocam, participam das diversas oficinas e, além da presença de muitos convidados que contribuem

sobremaneira para que evento seja diverso, se afaste da ideia do currículo turístico e sempre apresenta novas ações, como em 2020 que foi totalmente virtual e passou a ser o Mês da Consciência Negra.

Temos indícios que nos habilitam e afirmam que já é um evento consolidado e que em sua Comissão de organização muitas ideias e frentes de trabalho são mobilizadas meses antes do evento. Muitos convidados abrilhantam a atividade e ampliam as vozes, podendo, assim, diversificar os diálogos, as experiências e, desta forma, promover uma reeducação das relações étnico-raciais e evitando que o evento se torne autocentrado.

Também é perceptível como as famílias valorizam e vivenciam esse momento juntamente com seus filhos e filhas, com a comunidade educativa: professores, professoras, técnicos e técnicas administrativas e bolsistas.

Pelo exposto, ao desembarcarmos nessa ilha desconhecida, ela passa a se tornar um mais conhecida para todos nós, e esperamos que esse singelo relato possa contribuir para sua descoberta também!

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BRASIL. 2003. Lei n. 10639, 09 de janeiro de 2003. Brasília, **Ministério da Educação**, 1 p.

BRASIL,. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: **MEC-SECAD- SEPPPIR**, 2004.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – Percursos de Formação para o Trato com a Diferença? **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.34 | e192224 | 2018.

COSTA, Júlio César Virgínio da. **Os estágios na formação do professor de História** : significados e reflexões. 2007. 118 f., enc.: Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2007.

_____. Sujeitos e Arquivos Escolares: diálogos pela reeducação das relações étnico-raciais e desenvolvimento da práxis educativa. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS** | Uberlândia vol. 33 n.2 | jul./dez. 2020.

GONZALES, Daniel Motta. Múltiplas possibilidades e perspectivas da prática educativa na educação básica para promoção de uma reeducação das relações étnico-raciais. **Anais do XI Perspectivas do Ensino de História**, 2020. No prelo.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade epistemológica. *In*: **Streck** et al. Dicionário Paulo Freire. 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

NÓVOA, Antônio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE Vitória, ES**. A 9, v. 18, n. 35, p. 11-22. jan./jun. 2012.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA INTERFACE COM A HISTÓRIA PÚBLICA

Cyntia Simioni França

OS ITINERÁRIOS DA HISTÓRIA PÚBLICA

Compartilho neste artigo um projeto de pesquisa que desenvolvo a partir das reflexões do campo de formação de professores na interface com a história pública. Como docente do programa de mestrado em História Pública, na Universidade Estadual do Paraná, venho me preocupando com os diálogos do movimento da história pública e ensino de história, mais especificamente, no campo da formação de professores.

A História Pública não é algo inédito. O que talvez seja uma novidade é o movimento de reflexão a seu respeito, no âmbito das universidades brasileiras, nos últimos dez anos. No debate internacional, a discussão remete aos anos 1970, em diferentes países como Estados Unidos, Inglaterra, Itália, África do Sul e Austrália (SANTHIAGO, 2016).

A história pública tanto pode seguir o itinerário da difusão científica para amplas audiências, como também participar de projetos com o envolvimento de diferentes sujeitos (públicos) com o intuito de construir conhecimentos históricos, tecido de modo dialógico, colaborativo e coletivo.

Para entender os itinerários da história pública em diferentes países, apresentaremos um breve histórico. Na Europa, a história pública surgiu como prática do uso público da história com fins político-ideológicos e na busca de justiça social. Assume significados e perspectivas diferentes em cada país, como na Inglaterra que desenvolvem uma prática de fazer história pública a partir do trabalho com narrativas e memórias, com o intuito do fortalecimento dos elos de identidades coletivas de várias regiões do país. Estão preocupados

especialmente em contribuir com a mediação e organização de saberes locais do movimento negro e dos operários bem como dos grupos feministas (ALMEIDA; ROVAI, 2011; 2020; FRISCH, 2016; SANTHIAGO, 2016).

A partir da década de 1970, nos Estados Unidos, o movimento da história pública passou a ser disseminado pelo historiador Robert Kelley, o fundador da revista *The Public Historian*, com apoio do *Oral History Institute* e o patrocínio do National Council on Public History (NCPH), organização criada em 1979 (CARVALHO, 2017). É importante destacar que o surgimento da história pública estadunidense esteve ligada a um período de crise do mercado de trabalho. Vale destacar que para sanar a questão de empregabilidade nos EUA bem como promover uma carreira profissional alternativa para aqueles que não estavam vinculados/interessados na academia e nem ligados à área do ensino, outras possibilidades de espaços de atividades foram incentivados, entre eles: rádios, arquivos, museus, empresas privadas, agências governamentais, bibliotecas, centro comunitários e outros (SANTHIAGO, 2018).

No Brasil, a história pública tem assumido nos últimos dez anos, itinerários diferentes, até porque a prática de fazer história já vem sendo realizada por diferentes profissionais como os professores de história, pesquisadores/historiadores, jornalistas, museólogos, antropólogos, escritores, sociólogos e outros. Especificamente, no campo historiográfico o pensar a história pública está ligado às questões que envolvem os usos públicos do passado, dever da memória, divulgação histórica pelas mídias digitais, produções literárias e artísticas na relação com a história (ALMEIDA; ROVAI, 2011).

É a partir de 2011 que o movimento da história pública foi intensificado com o surgimento da Rede Brasileira de História Pública, quando foi oferecido um Curso de Introdução à História Pública, na Universidade de São Paulo, onde vários historiadores no diálogo com profissionais de diferentes áreas do conhecimento refletiram sobre as possibilidades de projetos coletivos e interdisciplinares, questões conceituais da área e também procedimentos teórico-metodológicos

para o desenvolvimento de trabalhos envolvendo públicos não acadêmicos. Não que isso fosse de fato uma novidade, pois já existiam pesquisadores e muitos projetos universitários preocupados em ouvir as experiências vividas de diferentes grupos sociais e refletir com as comunidades questões socialmente vivas no presente (ALMEIDA; ROVAI, 2011; SANTIAGO, 2016).

O movimento da história pública no Brasil teve como precursor Ricardo Santhiago (2016), fundador da Rede Brasileira de História Pública. Para o historiador, a história pública não é um campo do conhecimento novo, com objetos, métodos e temas diferentes da história como disciplina, mesmo sabendo que alguns pesquisadores defendem essa perspectiva. Entende que os espaços de conversas com os públicos estão sendo ampliados a cada dia, intensificando a produção de conhecimentos históricos pelo viés coletivo, indo além dos espaços universitários.

Santhiago (2016) reflete sobre a história pública no Brasil e nos propõe pensar a partir de quatro engajamentos/caminhos, possíveis de entrecruzamentos: a história feita para o público; a história feita com o público; a história feita pelo público; e história e público.

O primeiro engajamento – “história produzida pelo público” abrange propostas de produção feita por agentes não profissionais, de construir história, especialmente local. Essas atividades envolvem centros de memória popular, sindicatos, colecionadores, bloqueiros, associações de bairro entre outros agentes que não estão vinculados ao campo universitário.

O segundo caminho- “história construída com o público” - muito ligada à ideia central de autoridade compartilhada, em que se desenvolve com o público trabalhos interativos de produção de conhecimento histórico. Nesse itinerário, o público faz parte de todo o processo de produção da história, sendo considerados agentes e produtores de conhecimentos.

A terceira dimensão – “história para o público” – é aquela ligada a divulgação histórica, voltada para a difusão do conhecimento histórico para um público ampliado, para além dos espaços da

universidade. Ela objetiva disseminar o conhecimento através de diferentes canais de comunicação, sendo alguns deles: rádio, televisão, jornal, literatura, cinema, museus, memoriais entre outros.

O historiador britânico Michael Frisch (2016) contribui para a reflexão de História Pública ao trazer e refletir sobre o conceito de autoridade compartilhada no campo historiográfico, a partir de 1990. Defende que o conhecimento pode ser construído pela via de mão dupla, em que pesquisadores e públicos são produtores de conhecimento por meio de relações interativas e colaborativas. Tal perspectiva vem ao encontro do aporte teórico-metodológico do historiador inglês Edward Palmer Thompson (1981, p.50) que compreende o conhecimento histórico construído no intenso diálogo entre sujeito e objeto e que um polo não deve estar em detrimento do outro, “a relação só pode ser compreendida como um diálogo”.

Quanto ao conceito autoridade compartilhada, destaco a importância de Frisch (2016), pois em 2002 no encontro anual da *Oral History Association*, o historiador apresentou um painel com vários projetos comunitários que havia desenvolvido de modo colaborativo e despertou o interesse de vários participantes e inclusive pediram para que ele pudesse produzir alguma publicação para melhor discutir tal conceito. Ele esclarece a diferença entre *Sharing Authority* (Compartilhando autoridade) e *Shared Authority* (Autoridade Compartilhada). Para o autor a *Sharing Authority* traz a ideia de que

Nós fazemos ou deveríamos fazer- que ‘nós’ temos a autoridade e que nós devemos ou deveríamos dividi-la com os outros. Em oposição, a *Shared Authority* sugere algo que é; que na natureza da história oral e da história pública nós não somos a única autoridade, os únicos intérpretes, os únicos autores-historiadores. Em vez disso, o processo de interpretação e de construção de significados é, por definição, compartilhados (FRISCH, 2016, p. 62).

Para Frisch (2016) não apenas em uma entrevista, mas ele amplia essa noção para pensarmos para além da história oral, a possibilidade em um programa de rádio, televisão, encontros com

grupos, em uma curadoria ou exposição de museu, dependendo do modo como as pessoas se encontram, se envolvem e participam, há partilhas de ideias e interpretações, um diálogo entre “expertise e experiência. Em uma boa medida, cada participante é em parte coautor da entrevista ou da discussão e até coautor da exposição [...] podemos imaginar o compartilhamento da autoridade mais fácil e amplamente se reconhecermos autoria como sendo, nesses termos dialógicas” [...] (FRISCH, 2016, p. 62).

A historiadora Linda Shopes (2016) em diálogo com a produção de Frisch (2011) entendeu que esse conceito remete a ideia de trabalho colaborativo, em que o historiador público trabalha de forma interativa e colaborativa com a população local para a construção de pesquisas que tenham resultado público.

Esse conceito vem sendo ampliado para o trabalho do historiador e professor na universidade e na educação básica, a partir de diferentes propostas de pesquisa e ensino. Nesse sentido, penso que a escola também é um dos lugares que é possível o trabalho pelo viés da autoridade compartilhada e por isso, um espaço do exercício da história pública. Isso porque durante o processo de ensino e aprendizagem as relações entre os saberes escolares (docentes, dos estudantes, oriundos da sociedade) “circulam e tencionam frente aos novos saberes, como também, diante da complexidade dos fenômenos educativos e das incógnitas postas pelo cotidiano” (MOLINA; FORTUNA, 2015, p. 221). Essa noção de ensino é fundamental para a compreensão da escola para além de um espaço de aplicação de conhecimento, provenientes de outras instâncias institucionais como a universidade, mas um lócus que tanto estudantes como professores são sujeitos ativos na produção de conhecimentos históricos (PAIM, 2005, GALZERANI, 2008; FRANÇA, 2015, CUNHA, 2016) entrecruzando saberes profissionais, experienciais, educacionais, historiográficos, tecidos por meio de relações dialógicas, interativas e coletivas [THOMPSON, 1981; FRISCH, 2016].

Diálogo com o pensamento dos historiadores do campo da educação na relação com história pública Fernando de Araújo Penna e Rodrigo de Almeida Ferreira [2018, p. 114] quanto a ideia do professor como um intelectual público que desenvolve na escola “uma atividade intelectual para além do abstrato, com as balizas da história pública”.

É importante destacar que é na sala de aula que professores e estudantes refletem sobre assuntos públicos e de interesses coletivos, entre eles as questões dos direitos humanos, políticas de reconhecimento, questões socialmente vivas no presente, entre outras. Além disso, os professores instigam seus estudantes a pensarem sobre o seu papel no “processo histórico e das capacidades de atuar no contexto, em que estamos imersos. Na sala de aula, portanto, se desenvolvem práticas de história pública com intensa “atividade intelectual” (PENNA; FERREIRA, 2018, p. 114).

No entanto, não podemos esquecer que a liberdade é a condição necessária para que a aula seja um exercício da história pública e a prática docente uma ação intelectual pelo viés da autoridade compartilhada. Em tempos “sombrios e duros” como estamos vivemos que nos deparamos com políticas públicas educacionais e representantes governamentais manifestando e questionando a nossa liberdade de pensarmos e agirmos em sala de aula, manifesto aqui a nossa luta no cotidiano escolar e universitário pelo direito de se expressar livremente e atuar de forma autônoma e crítica em sala de aula.

Contreras (2002) ajuda pensar na imagem de professor intelectual crítico e autônomo como aquele que não apenas tem um compromisso com a comunidade e a sociedade, mas aquele envolvido em tentativas de transformar o ensino em uma prática justa e democrática vinculada essa ideia também para a de sociedade.

[...] a transformação do ensino para torná-lo mais justo e educativo deve ser realizada em conexão com os movimentos sociais (e não só profissionais) que aspiram à democratização da sociedade. Nesta perspectiva, a autonomia não estaria desligada desse último propósito político, porque autonomia profissional

dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas (CONTRERAS, 2002, p. 186).

Considerando a importância da prática docente no diálogo com as experiências de vida dos estudantes e na relação com a comunidade, ao mesmo tempo essa imagem de professor apresentada por Contreras está muito próxima daquela do intelectual público. Segundo Penna e Almeida (2018, p. 112), o intelectual público não está deslocado da sociedade. Os autores buscam as ideias de Antonio Gramsci para compreender o intelectual como sujeito, “cujas ações estão relacionadas ao mundo no qual está inscrito: economia, valores, cultura, política. O deslocamento do intelectual de uma posição isolada para uma imersão no cotidiano, com função social, o torna mais humano e sujeito histórico”.

Penna e Almeida (2018) ainda trazem as ideias do filósofo judeu alemão Walter Benjamin para pensar sobre o intelectual. A ideia desenvolvida pelos autores é a partir da figura do flâneur como intelectual da sua época que se relacionava de modo implicado com a sua cidade, de modo que compreendia a dinâmica da cidade, de seus habitantes e de suas contradições sociais e políticas.

Embora o período que vivemos seja diferente de Gramsci e Benjamin, podemos partir dessa premissa para ampliar essa imagem de professor intelectual público na contemporaneidade, pensando em sua inserção nos espaços virtuais para dialogar sobre questões socialmente vivas do presente com seus estudantes e com a sociedade (público) em geral. No entanto, não podemos esquecer de duas características essenciais da atividade intelectual que nos possibilita compreender o professor nessa relação estabelecida com o intelectual público: “a reflexão crítica, teórica e conceitual sobre o saber; e o viés do intelectual enquanto agente público” (PENNA; ALMEIDA, 2018).

É nesse sentido que essa proposta de pesquisa em desenvolvimento na universidade pública do estado do Paraná, busca compreender quais as discussões que vêm sendo realizadas pelos estudiosos da área da educação e do ensino de história no campo de formação de professores na interface com a história pública.

POR OUTRA CULTURA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No Brasil, a formação inicial de professores é responsabilidade das Instituições de Ensino Superior, das quais tanto escolas como os professores esperam propostas de formação que coloquem em diálogo os conhecimentos acadêmicos e os saberes escolares. Porém, tanto essa formação, quanto a formação continuada que é organizada por diferentes iniciativas, entre elas as governamentais, encontram-se ainda distantes das necessidades e das experiências dos professores. (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2015; ZAMBONI; GALZERANI; PACIEVITCH, 2015; PAIM, 2005).

O campo da formação de professores inicial e continuada constituiu, no âmbito da Educação brasileira, a partir de uma contradição básica: a exaltação da importância dessa profissão nos discursos acadêmicos, e, ao mesmo tempo, a desvalorização da figura do professor, principalmente nas áreas das ciências humanas, nos discursos políticos-ideológicos na contemporaneidade (FRANÇA, 2015).

Embora vem sendo discutido entre os pesquisadores do ensino de história desde a década de 1990 sobre as práticas de formação de professores pautadas na racionalidade instrumental (capacitação para desenvolvimento de competências e habilidades), ainda assim, o campo de formação docente é visto por algumas políticas públicas educacionais como parte de uma linha de produção da fábrica (PAIM, 2005).

Os professores em muitas propostas formativas, sejam nas escolas ou fora delas, são vistos como sujeitos sem nomes e sem rostos, distantes de suas experiências. [FRANÇA, 2015; CUNHA, 2016; CONTRERAS, 1989; GALZERANI, 2008]. A perda da dimensão histórica do docente e de sua própria formação tem sido destacada como agravadora da dificuldade de engajamento dos professores na história de sua profissão. Ela é também prejudicial à conquista de uma perspectiva crítica sobre reformas educacionais e de defesa de opiniões próprias alicerçadas em conhecimentos sólidos [CIAMPI, 2015].

Os cursos de formação de professores pelo viés instrumental, desconsideram as necessidades, os saberes (TARDIFF, 2002; NÓVOA, 2011) e as experiências (THOMPSON, 1981) dos professores. Além disso, teoria e prática estão apartadas bem como sujeito e objeto do conhecimento (THOMPSON, 1981). Endossam-se, assim, posturas autômatas, visões impressionistas e de alcance imediato, que não enraízam os professores no tempo e no espaço, impedindo que os professores percebam que suas singularidades só adquirem sentido na articulação com uma experiência histórica mais ampla (GALZERANI, 2004).

A contrapelo das tendências prevalentes nos cursos de formação que têm o intuito de capacitar e “reciclar” professores para atuarem em sala de aula, a história pública nos convida a pensar em um modo de produção de conhecimentos históricos e educacionais pelo viés dialógico e coletivo (THOMPSON, 1981; FRISCH, 2016; 1990; ROVAI; 2018). O que implica substancialmente em propostas formativas, que busca romper com a ideia de nós (professores universitários) levarmos conhecimentos para eles (professores da educação básica) (FRISCH, 2016). Acredito promissor o diálogo com a história pública ao enveredar por projetos formativos pela perspectiva da autoridade compartilhada (FRISCH, 2016), em que o conhecimento é concebido em um fluxo de mão dupla, ou seja, entre professores e formadores, numa relação horizontal. Por esse caminho, as propostas formativas teriam como cerne pesquisas com os professores (público) e não sobre os professores, assim, os professores, em vez de receptores

de conhecimento são reconhecidos como sujeitos ativos do seu processo formativo, fortalecendo a sua dimensão pessoal e profissional (GALZERANI, 2004; 2008; FRANÇA, 2015; CUNHA, 2016).

Nesse sentido, pesquisa nesse projeto se as pesquisas no campo de formação de professores estão sendo articuladas com práticas dicotômicas e limitadas ou se ampliam as propostas formativas à medida que se propõe um modo de produção de conhecimento dialógico, interativo e coletivo, ou seja, pela via de mão dupla (FRISCH, 2016; THOMPSON, 1981).

Como a proposta dessa pesquisa é analisar as produções acadêmicas realizadas pelos pesquisadores da educação e do Ensino de História no que tange às pesquisas que tematizam formação de professores na interface com a história pública busco conhecer: quem são os professores [público] nas propostas de formação de professores na interface com a história pública? Os projetos formativos, enveredam a partir das experiências dos professores ou como modelos a priori determinados pela academia? Quais são os referenciais teórico-metodológicos dessas produções acadêmicas? Como as propostas de formação de professores definem (justificam) suas relações com a história pública? Como as práticas formativas se insere, na perspectiva da autoridade compartilhada? Onde e como estão sendo publicizadas a produção do conhecimento histórico e educacional oriundos das pesquisas de formação de professores e história pública?

Esse projeto de pesquisa em desenvolvimento propõe mapear os pesquisadores e grupos de pesquisa brasileiros e suas produções que tematizam formação de professores e história pública, bem como analisar as perspectivas teóricas e metodológicas que têm referenciado seus trabalhos. Em outras palavras, busco produzir subsídios reflexivos capazes de estimular práticas de formação de professores que estejam em diálogo com os anseios da história pública e que possam trazer fios criativos de modos de produção de conhecimentos históricos e educacionais, de saberes docentes plurais, reconhecedores de movimentos dialogais, os quais se movimentam, se tensionam e se amalgamam no ato dessa produção. Conhecimento capaz de contribuir

para o fortalecimento humano dos professores, comprometidos com uma dimensão social mais alargada. (BENJAMIN, 1985; THOMPSON, 1988; GAY, 1988; GALZERANI, 2003; NÓVOA, 2011; TARDIFF, 2002).

AS PARTES DA TESSITURA DE PESQUISA

A pesquisa está sendo desenvolvida em duas etapas. Na primeira foi realizado um levantamento bibliográfico referente ao debate sobre o conceito de história pública, as trajetórias da história pública em diferentes países e como ela está sendo pensada e desenvolvida pelos pesquisadores brasileiros. Posteriormente, articulo o debate de história pública na interface com a temática formação de professores e autores que subsidiam essa discussão na contemporaneidade. Na segunda etapa, que ainda está em desenvolvimento, faço um levantamento do estado da arte tematizando formação de professores na relação com história pública. O estudo nesse momento está coletando os dados documentais (publicação de anais, artigos científicos, livros) a partir das seguintes palavras-chave: “formação de professores e história pública”.

É uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, através de coleta e análises: 1] nos anais decorrentes dos congressos específicos da Rede Brasileira de História Pública; 2] nos artigos científicos publicados em dossiês específicos de história pública; e, 3] nos livros acadêmicos intitulados como história pública. O recorte temporal para essa investigação foi o período de 2011, um marco para o movimento da história pública com a criação da Rede Brasileira de História Pública (RBHP) até 2020.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa em desenvolvimento é importante face à ampliação, na contemporaneidade, de práticas formativas articuladas às políticas públicas comprometidas, em grande parte das vezes, com o engendramento do *homo economicus* (ARENDRT, 2016). A contrapelo dessas tendências políticas educacionais, considero promissora a

proposta de formação de professores tecida no diálogo com a história pública, especialmente, aquelas que assumem o trabalho colaborativo entre escola e universidade e rompe com a hierarquização dos saberes escolares e não escolares.

Busco fomentar nesse projeto de pesquisa as discussões que mobilizem o diálogo, história pública e formação de professores, acreditando em um campo com horizontes abertos ao se propor uma perspectiva de trabalho pelo viés da autoridade compartilhada (FRISCH, 2016). Por fim, essa pesquisa contribuirá com a consolidação do Mestrado em História Pública da UNESPAR, programa em que atuo como docente e que tem, entre as suas preocupações, a formação docente, incorporando na formação dos futuros e atuais profissionais os resultados conquistados nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira [Orgs.]. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ANDRADE, Everardo Paiva de.; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. A construção de um acervo com narrativas de professores. *In*. ALMEIDA, Juniele Rabêlo & MENESES, Sônia [orgs.]. **História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

ARENDT, H. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito da História. *In*: **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985. [Magia e técnica, arte e política, v. I].

CIAMPI, Helenice. O presente do passado na formação do professor de História. **Revista Territórios & Fronteiras**, v. 8, n. 1, jan./jun, 2015.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002. COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. O ensino de história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **História e Perspectivas**, Uberlândian. 53, p. 295-314, jan./jun. 2015, Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/viewFile/32777/17719>>. Último acesso em: 19/04/2020.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Primaveras Compartilhadas**: [re]significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens. Tese [Doutorado em Educação] – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

FORTUNA, Cláudia Prado; Galzerani, Maria Carolina Bovério. Práticas de Memória, Tempo e Ensino da História. *In*: Ernesta Zamboni; Maria Carolina Bovério Galzerani; Caroline Pacievith. [Org.]. **Memória, Sensibilidades e Saberes**. 1ªed. Campinas: Átomo & Alínea, 2015, v. p. 39-48.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes**: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional. Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015. FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única. *In*. MAUAD, A. M.[Org.]; ALMEIDA, Juniele Rabêlo [Org.]; SANTHIAGO, Ricardo [Org.]. **História pública no Brasil**: Sentidos e itinerários. 1. ed. São Paulo: Letra e Voz, 2016. v. 1. 352p.

FRISCH, Michael. **A Shared Authority: Essays on the Craft and the Meaning of Oral History**. Albany: State University of New York Press, 1990.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PARDO, Maria Benedita Lima; LOPES, Amélia [Orgs.]. **Una “nueva” cultura para la formación de maestros**: es posible?. Porto, Portugal: Ed. Livipsic/AMSE-AMCE-WAER, 2008.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e [re]invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. *In*: MENEZES, Maria Cristina [org.]. **Educação, Memória e História**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

_____. Entrelazando conocimientos, memorias y prácticas educativas: una producción de culturas docentes. *In*: PARDO, Maria Benedita lima; GALZERANI, Maria Carolina Bovério e LOPES, Amélia [orgs.]. **Una “nueva” cultura para la formación de maestros: ¿Es posible?**. Porto: Livpsic/AMSE-AMCE-WAER, 2008[A]. p. 15-38.

GAY, Peter. **A Experiência Burguesa**: da Rainha Vitória a Freud - A Educação dos Sentidos. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

MOLINA, Ana Heloisa; FORTUNA, Claudia Regina Prado. Caminhos e Reflexões: formação de professores e estágio supervisionado do curso de História da Universidade Estadual de Londrina. **OP SIS**, Catalão, v. 15, p. 215-234, 2015.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. **Revista Pró-Posições**, Campinas, v.24, n. 1 [70], jan./abr. 2013A.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese [Doutorado] - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2005.

PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente à Base Nacional Curricular e ao Escola sem Partido. *In*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia. **História Pública em debate**: Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz. 2018.

ROCHA, H; MAGALHÃES, M; GONTIJO, R. [Org.]. **O ensino de história em questão:** cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. ROVAI, Marta. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. *In:* ALMEIDA, Juniele R. de; MENESES, Sonia [org.]. **História Pública em debate:** patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. *In:* MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. História Pública no Brasil. **Sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 23-36.

SANTHIAGO, Ricardo. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. **Tempo e Argumento.** Florianópolis. v. 10, n. 23, jan./mar. 2018, p. 286 -309.

SHOPES, LINDA. **A evolução do relacionamento entre história oral e história pública.** *In:* MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. História Pública no Brasil. **Sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 23-36.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1998.

VILLA, Fernando G.; **Crise do professorado:** uma análise crítica. Campinas: Papirus, 1998.

ZAMBONI, ERNESTA.; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PacievitH, Caroline. [Org.]. **Memória, Sensibilidades e Saberes.** 1. ed. Campinas: Átomo & Alínea, 2015, v. p. 39-48.

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: PRINCÍPIOS PARA A PESQUISA E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Wilian Junior Bonete
Arnaldo Martin Szlachta Junior

INTRODUÇÃO

Nestas duas primeiras décadas do século XXI temos presenciado o crescimento das investigações acerca do ensino de História. Conforme nos aponta Circe Bittencourt (2014), diferentes articulações têm sido feitas por inúmeros pesquisadores e hoje podemos afirmar que existe um quadro muito rico de abordagens epistemológicas, metodológicas e temáticas que circundam o ensino de História. Conforme a própria autora menciona, não se trata de falar sobre o ensino de História ou de como ela deve ser ensinada, mas sim de como “fazer a pesquisa em ensino de História”.

Ernesta Zamboni (2005, p.37) ao fazer um balanço bibliográfico sobre as temáticas que surgiram nos encontros e seminários especializados dos grupos de trabalhos (GTS) nacionais e internacionais, destaca, além do crescimento quantitativo e qualitativo da produção científica sobre o ensino de História, a multiplicidade de conhecimentos que envolvem essa produção. Segundo a autora, entrecruzam-se nela diferentes saberes e áreas do conhecimento como História, Educação, Antropologia, Comunicação, Geografia, dentre outras.

Ao rever o panorama apresentado por Zamboni é possível reconhecer a existência de diferentes comunidades de pesquisadores que tomam como objeto de suas análises o ensino e aprendizagem da História. As diversas vertentes investigativas partem do princípio da necessidade de constituir parâmetros claros que respondam a pragmática pergunta rotineira que se apresenta no cotidiano escolar:

afinal, para que serve a História? Conforme Ronaldo Alves (2011) essa pergunta revela a necessidade de se transformar o conhecimento histórico em um caminho interpretativo que permita às pessoas construírem suas identidades e se colocarem de forma autônoma diante dos problemas de orientação temporal na sociedade.

Desse modo, a proposta de nosso texto é apresentar alguns elementos que compõem uma das abordagens possíveis no campo contemporâneo do ensino História que é a Didática da História. Trata-se de um campo investigativo e não de uma metodologia de ensino ou transposição didática.

A Didática da História – Neu Geschichtsdidaktik – na perspectiva alemã, desenvolve objetivos e reflexões teóricas voltadas para diversos temas, dentre eles, a circulação social do conhecimento histórico, a formação de professores, aprendizagem, currículo, identidades, formação da consciência histórica e os usos públicos da História. Assim, no primeiro momento apresentamos algumas discussões em torno do conceito de consciência histórica e suas relações com os seres humanos. No segundo momento esboçamos alguns dos princípios centrais do campo da Didática da História.

No terceiro e último momento elencamos alguns estudos desenvolvidos a partir de referenciais da Didática da História.

BREVE APONTAMENTO SOBRE O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Falar em consciência histórica implica saber, de antemão, que se trata de um termo polissêmico. Não há consenso no campo das Ciências Humanas e Sociais, e são inúmeros os intelectuais e pensadores que elaboraram reflexões acerca de tal conceito. Luís Fernando Cerri (2011) há muito tempo vem demonstrando essa multiplicidade de abordagens e aponta que muitas delas são excludentes entre si.

A título de exemplo, podemos pegar o caso do filósofo Raymond Aron. Em sua obra *Dimensiones de la conciencia histórica*, de 1984, o autor apresenta a consciência histórica como sendo equivalente a uma consciência política, mostrando como diferentes intelectuais das ciências humanas buscaram desvendar a lógica da evolução histórica.

Para Aron (1984) cada coletividade é portadora de uma consciência histórica, isto é, de uma noção do que representa para ela a humanidade, a civilização, a nação, o passado e o futuro. Em um sentido mais amplo, o autor aponta que, por exemplo, os gregos, chineses e hindus, que não se preocupavam em desenvolver um conhecimento científico sobre o passado, possuíam mesmo assim, uma consciência histórica, porém radicalmente diferente daquela dos europeus dos séculos XIX e XX.

O homem ocidental, necessariamente o homem europeu, é visto como modelo para outras culturas. Aron afirma que:

La humanidad está teniendo acceso a esta forma de la conciencia histórica, característica del Occidente moderno. Este no solamente já difundido a través Del planeta los instrumentos de la técnica y las ciencias matemáticas, físicas y biológicas que constituyen su fundamento, sino que también há extendido unas ideas, entre las cuales la que me parece más impresionante Es la de la conciencia histórica. Sol os europeos los que han dado a los hindúes la conciencia de su pasado. Es la historia científica. Tal como la practicaron los europeos, la que provee a los japoneses cultivados de la interpretación de su pasado. Es una filosofía de la historia, nacida en la Europa occidental duranteEl siglo pasado, la que inspira a los gobernantes de la China actual sus concepciones de la buena sociedad, su perspectiva del pasado nacional y su visión del porvenir (ARON, 1984, p.73).

De acordo com esta visão, somente a sociedade europeia, apesar de seus problemas, seria portadora de uma legítima consciência histórica. Aron prossegue asseverando que,

Si esta conciencia histórica de Europa – en su triple aspecto, libertad en la historia, reconstrucción científica del pasado, significación humanamente esencial del devenir – se está transformando en conciencia histórica de la humanidad del siglo XX, AL mismo tiempo se halla afectada por contradicciones:

contradicciones en El interior de cada uno de sus elementos y de sus elementos entre si (ARON, 1984, p.73).

Todavía, defendemos aqui uma concepção de consciência histórica como uma antropológica universal, ou seja, como algo inerente a todo ser humano. Trata-se da possibilidade e habilidade que os indivíduos possuem de articular as dimensões temporais em função de suas ações no tempo, nas diferentes sociedades. A consciência histórica, conforme defenderemos mais adiante, não está restrita a períodos da história, grupos sociais ou indivíduos aptos e privilegiados ao desenvolvimento intelectual histórico. Pelo contrário, a consciência histórica é uma das condições primordiais do pensamento histórico e nasce a partir das experiências dos homens no tempo e no espaço em suas circunstâncias de vida.

Essas primeiras impressões levam-nos a pensar, desde já, que a consciência histórica não é única, uma vez que as sociedades não são homogêneas, as pessoas não são idênticas, logo, suas ações individuais ou coletivas, influenciadas pelas ações do tempo, possuem suas próprias particularidades e especificidades.

A experiência concreta da temporalidade vivida pelos seres humanos é permeada por mudanças e perturbações da contingência, isto é, por ameaças constantes do imprevisto, do acaso, ocorrências inesperadas, senso de ruptura, catástrofes, expectativas frustradas, dentre outras que subvertem diretamente a ordem vida prática. É diante dessa realidade tão avassaladora que a sociedade se transforma rapidamente como “num piscar de olhos”.

As preocupações mais intensas que assombram os indivíduos nesse meio são os temores de ser pego tirando um simples cochilo e não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, perder o momento que exige mudança e mudar de direção antes de tomar um caminho sem volta. Nessa sociedade, a constância e a aderência das coisas representam os perigos mais constantes e terminais, as fontes dos temores mais assustadores e o alvo dos ataques mais violentos (BAUMANN, 2007).

Portanto, 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 humano. Tal demanda, exige do ser humano pensar, interpretar e atribuir sentido a essa corrente, ao seu mundo e a si mesmo para se orientar de maneira correta a fim de continuar vivendo (CERRI, 2011).

Segundo Rüsén, existe uma necessidade das pessoas em construir uma ideia de ordem temporal que resista aos obstáculos da contingência em detrimento às atividades cotidianas e uma ordem equilibrada diante das mudanças. De acordo com o autor, a consciência histórica é um “fenômeno do mundo vital” e refere-se a mudança da experiência temporal da vida e do mundo, e pode ser entendida especificamente como: “[...] 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 tempo” (RUSEN, 2001, p. 57).

A base da argumentação de Rüsén assenta-se no pressuposto de que o homem deve agir intencionalmente no mundo para viver não o tomando como naturalizado, mas sim construído historicamente. O homem precisa interpretar o mundo em que vive, de acordo com suas intenções e objetivos de modo a transformar sua realidade, pois, o agir é um procedimento que está na base da manutenção da vida humana.

Na sociedade em constante movimento, o homem é instigado a buscar de maneira desenfreada a concretização de suas metas e objetivos. Para isso, se projeta para além de sua realidade, isto é, para além do que a experiência lhe mostra. Ocorre, um “superávit intencional” como propulsor de suas ações, resultado da experiência do agir e do sofrer humano no tempo que se processa baseado em dois modos de consciência do tempo: o tempo como experiência e o tempo como intenção. Esse processo também pode ser entendido de forma dialética, pois, ao passo que o homem sofre a ação do tempo e nele age, fica à mercê da perda e atribuição de sentido. Por este motivo, pode-se dizer que determinadas “carências estruturais” geram simultaneamente

novas carências a serem interpretadas.

É importante destacar, mais uma vez, que a consciência histórica, e por sua vez, o pensamento histórico, para Rüsen (2001) não é um privilégio de indivíduos capazes de pensar a História, mas algo inerente à existência humana. Cerri (2011) comenta que a base do pensamento histórico antes de ser cultural ou opcional, é natural, vai desde o nascimento até a velhice, sendo esses, os parâmetros que permitem a percepção da noção do tempo e sua passagem.

Portanto, conforme Rüsen,

[...] a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca a própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, tem metas que vão além do que é o caso (RÜSEN, 2001, p. 78).

Agnes Heller, filósofa húngara, por sua vez, possui determinadas aproximações com Rüsen. Em sua concepção, a consciência histórica é composta por estágios em diferentes contextos da história da humanidade que representam múltiplas respostas a diversas situações e é onde reside o cerne da identidade de cada grupo (HELLER, 1993).

Para Heller (1993), tal como Rüsen, a consciência histórica é inerente à existência do ser humano, sua experiência histórica é intrínseca à sua própria historicidade, presente no cotidiano mediante a necessidade da transformação e manutenção de identidades. O ser humano é um ser de questionamentos e respostas. Sua ação difere de outros seres, pois, não procura superar apenas suas necessidades biológicas. Silva (2007, p.16) salienta que o homem é um ser na consciência e constrói, nas suas relações com os outros homens, sua própria história e a história da humanidade, tenham disso consciência ou não, em qualquer tempo e espaço que ocuparem.

A consciência histórica não pode ser entendida apenas como passado, tampouco como idêntica a memória ou a lembrança. Rüsen (2001) aponta que não há como negar que toda memória histórica se pauta pelo passado, porém seria um grande equívoco caracterizar a História e a consciência histórica como uma simples consciência do passado humano. A lembrança é para a constituição da consciência histórica a relação determinante com a experiência do tempo, flui naturalmente no quadro da vida prática, porém, um simples resquício do passado na memória ainda não é fator constitutivo da consciência histórica.

A tensão entre as três dimensões temporais é concebida como uma representação da continuidade, a fim de que, por meio dela, os homens possam estipular um quadro interpretativo de suas experiências que os guie na tomada de ação no presente. Essa estrutura única de pensamento (a narrativa) está presente em vários âmbitos da vida humana, seja em um rotineiro ato de fala ou até mesmo nos discursos mais formalizados como aqueles realizados nas universidades, em palestras, conferências, no tribunal, dentre outras.

Após essas primeiras considerações acerca do conceito de consciência histórica, abordaremos no próximo tópico alguns princípios sobre o campo da Didática da História.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA ENQUANTO CAMPO INVESTIGATIVO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Nesse momento passaremos a discutir alguns fundamentos do campo de estudo e investigações da Didática da História – Neu Geschichtsdidaktik – surgida na Alemanha, entre os anos 60/70, e que tem influenciado diretamente as pesquisas brasileiras sobre o ensino de História nestas duas primeiras décadas do século XXI.

Ao contrário de ser entendida como um “mero facilitador da aprendizagem” ou como um “conjunto de técnicas pedagógicas”, a Didática da História é uma disciplina científica que se preocupa com a formação histórica dos indivíduos. Embora possua fortes relações com

a História escolar, não investiga apenas as situações de ensino e aprendizagem da História dentro da sala de aula, mas todas as expressões da cultura e da consciência histórica dentro e fora da sala de aula (CARDOSO, 2008).

Em meio a tal finalidade, a consciência histórica se tornou um dos conceitos centrais nas investigações da Didática da História. Ressalta-se, porém, que a consciência histórica não possui relação apenas com o ensino de História, mas cobre todas as formas de pensamento histórico, pois, é através dela que se experiêcia o passado e o interpreta como História. Sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da História na vida pública e privada. (RÜSEN, 2012).

Rüsen (2012) explicita que a consciência histórica não foi aleatoriamente escolhida como categoria central na Didática da História. Pelo contrário, sua orientação disciplinar como objeto para essa área é muito consistente diante da questão de como a História é ensinada e aprendida. Nesse caso, leva em consideração que a consciência histórica está direcionada a organização dos fatores do ensino e aprendizagem, e divide-se em dois aspectos:

(...) em *primeiro lugar* trata-se de trazer o lado subjetivo que todos os professores e alunos de história têm, a tal ponto que ele não possa apenas ser transportado ou transmitido, mas referem-se sempre, e ao mesmo tempo, a processos determinados de individualização e socialização, nos quais a autocompreensão histórica do sujeito afetado forma sua identidade, por meio de experiências históricas seletivas, normativas e de uma apropriação significativa. *Ao mesmo tempo*, trata-se de deixar aparecer sobre a folha da vida prática humana, um princípio organizador (principalmente do ponto de vista escolar), do ensino e da aprendizagem de história. Isso significa reconhecer sua constituição por meio da presença e orientação objetivada memória histórica não-organizada, que desempenha um papel importante no equilíbrio mental e cultural de um indivíduo (RÜSEN, 2012, p. 71. Grifos nosso).

A Didática da História, por meio da consciência histórica, direciona seu foco para o significado da História na sociedade, isto é,

na produção, circulação e utilização social dos conhecimentos históricos. Segundo Klaus Bergmann (1990), esse campo se subdivide em três aspectos: o empírico que investiga os conteúdos históricos que são transmitidos sejam eles nas escolas, nas mídias ou em qualquer outro setor da cultura dos grupos e sociedades; o aspecto reflexivo que investiga e reflete acerca dos conteúdos que poderiam ser transmitidos ou ensinados; e por último o aspecto normativo que investiga sistematicamente todas as formas da mediação intencional e representação da História, sobretudo do ensino de História. Em outras palavras, propõe os conteúdos a serem ensinados, bem como os métodos, as categorias e possibilidades da estruturação dos conteúdos históricos tanto dentro como fora da sala escolar.

A Didática da História, por meio da consciência histórica, direciona seu foco para o significado da História na sociedade, isto é, na produção, circulação e utilização social dos conhecimentos históricos. Segundo Bergmann (1990, p.30-33), esse campo se subdivide em três aspectos: empírico, reflexivo e normativo:

- O aspecto *Empírico* é a investigação dos conteúdos históricos que são transmitidos, sejam eles nas escolas, nas mídias ou em qualquer outro setor da cultura dos grupos e sociedades. A preocupação maior é, no entanto, com a História e a formação da consciência histórica em um determinado contexto histórico-social.
- O aspecto Reflexivo expõe sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem, a formação dos indivíduos, dos grupos e sociedades a partir da e pela História. Nessa direção, investiga e reflete acerca dos conteúdos que poderiam ser transmitidos ou ensinados.
- O aspecto Normativo investiga sistematicamente todas as formas da mediação intencional e representação da História, sobretudo do ensino de História. Em outras palavras, propõe os

conteúdos a serem ensinados, bem como os métodos, as categorias e possibilidades da estruturação dos conteúdos históricos tanto na escola, como fora dela. Nesse contexto, a Didática da História estabelece uma interface com a Pedagogia, Psicologia e as Ciências Sociais.

Mesmo possuindo fortes vínculos com a História escolar, é importante considerar que a Didática da História não procura compreender apenas o contexto escolar isolado (CARDOSO, 2008) uma vez que os processos de aprendizado ocorrem em diversos e complexos contextos da vida cotidiana. (RÜSEN, 2007) Esse campo investigativo busca a compreensão do papel da cultura e da consciência histórica na sociedade.

Rüsen (2012) aponta que, com essa expansão da área de competência do ensino de História para a análise global de todas as formas e funções da consciência histórica, a Didática da História desenvolveu um entendimento com o qual ela se

apresenta como relativamente autônoma, como uma subdisciplina da ciência da História, com a sua própria área de pesquisa e ensino, com seus próprios métodos e com a sua própria função. Segundo o autor, isso ocorre devido a função de orientação que o conhecimento histórico exerce na vida prática humana e a Didática da História pode contribuir com seus estudos para controlar essa função.

ALGUNS ESTUDOS EM DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Em termos investigativos, inúmeros estudos vêm sendo desenvolvidos em diferentes países. Podemos destacar o projeto *Youth and History*, realizado durante a década de 1990, em 25 países europeus, incluindo Israel, Palestina e Turquia, com jovens de 15 anos e seus professores, num total de 32 mil entrevistados, sob a coordenação do norueguês Magne Angvik e o alemão Bodo Von Borries. Esse projeto, realizado em forma de survey, teve como objetivo responder questões acerca das características, qualidade e resultados do ensino de

História e, particularmente, sobre a configuração da consciência histórica de alunos e professores. (CERRI, 2001, 2011; CERRI; MOLAR, 2010). Partiu-se do princípio de que é possível mapear alguns dos principais componentes da consciência histórica através de questões que exponham narrativas reais ou hipotéticas, narrativas abreviadas que exigem interpretações e posicionamentos quanto a temas atuais por parte dos respondentes¹ (CERRI, 2011).

Acerca dos resultados desse projeto, Magne Angvik e Bodo Von Borries, segundo Barca (2007):

[...] reconheceram que as idéias manifestadas pelos jovens de 15 anos em diversos países europeus acerca do passado, presente e futuro são o espelho da mentalidade dos respectivos povos: se os jovens de países mais industrializados se mostram mais crítica face ao passado, os de países com economias mais tradicionais assumem uma postura de maior aceitação e até de entusiasmo face ao estudo da História (BARCA, 2007, p. 117).

A partir dessa constatação chegou-se ao entendimento de que a consciência histórica é culturalmente variável, isto é, mudando o contexto cultural e social, mudam-se as interpretações acerca do passado, percepções do presente e expectativas do futuro. (BARCA, 2007; GERMINARI, 2010). Por outro lado, Cerri (2011) destaca que a influência do professor sobre a opinião histórica dos alunos é, no

¹ O questionário abordou vários temas que se desdobraram em perguntas apresentadas como afirmações onde os alunos responderam assinalando um dos itens de uma escala de valoração que ia de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”, passando por “concordo”, “indeciso” e “discordo”, o que, em estatística é denominado “escala de altitudes” ou “escala de Likert”. Os alunos responderam sobre a concepção e importância da História, credibilidade em fontes de conhecimento histórico, descrição e aproveitamento das aulas de História, conhecimentos cronológicos, interesses em períodos ou temas da História, conhecimento e avaliação de mudanças históricas atuais e futuras. Já os professores responderam questões relativas à formação acadêmica, experiência docente, currículos no ensino de História, avaliação da capacidade intelectual dos alunos, significado de religião e política para o cotidiano, seu posicionamento político, trabalhos em sala, conceitos históricos mais importantes, principais problemas no ensino de História no país, fatores da mudança histórica que consideram relevantes e projeção de futuro face às mudanças históricas. Conferir: Cerri (2011); Cerri e Molar (2010).

mínimo, limitada, assim como é limitada a influência dos currículos sobre o trabalho docente, e permite inferir que:

[...] os elementos narrativos constantes dos currículos oficiais ou da formação que os professores recebem não se reproduzem necessariamente na aprendizagem dos alunos. Assim, é comum encontrarmos opiniões divergentes sobre a história no âmbito oficial, incluindo aí a escola e os alunos que se relacionam com essas esferas [...] (CERRI, 2011, p. 44).

Desse modo, entende-se que a formação histórica não depende exclusivamente da escola. Os saberes históricos dos alunos são adquiridos em outras instâncias fora da escola, tais como os veículos de comunicação em massa, a família e o cotidiano, e não devem ser ignorados se a intenção for estabelecer uma relação entre a História ensinada e a consciência histórica dos alunos².

No Brasil, diferentes pesquisadores desenvolveram estudos abordando alguns princípios da Didática da História. Caroline Pacievitch (2006), em sua pesquisa, promoveu diversas sessões de entrevista (pessoalmente e via internet) com um grupo de professores de História. Os professores foram solicitados a relatarem histórias e processos históricos significativos para sua atuação como docentes e para as suas experiências de vida;

No que concerne ao quadro teórico, Pacievitch (2006) utilizou a tipologia da consciência histórica (ou modos de geração de sentido histórico) proposto por Rüsen e corroborados por Agnes Heller. Esse referencial teórico-metodológico possibilitou à autora identificar os

² Como exemplo, considere-se a pesquisa de Murinelli (2012) que ao analisar, em tempos da Lei Federal 10.639/03, os sentidos e princípios orientadores presentes em narrativas de futuros professores do norte paranaense sobre a história dos afrobrasileiros no contexto pós-abolição, concluiu que a fonte de conhecimento para a elaboração dessas narrativas não estava pautada somente na história acadêmica, mas também na história vivida, no cotidiano. A autora destaca que a argumentação dos graduandos se aproxima muito das fundamentações do sociólogo Florestan Fernandes (mesmo de maneira inconsciente, pois foi mencionado apenas uma vez entre todos os participantes que indicaram as suas referências), no entanto, os conhecimentos adquiridos fora do âmbito universitário que condicionam os afrobrasileiros a “crueldade e sofrimento” permaneceram ao longo de suas formações.

elementos presentes na consciência histórica dos professores e perceber o modo como estabeleciam suas interpretações e orientações com relação à profissão docente e sua vida cotidiana.

Pacievitch (2006) também destaca que o conhecimento histórico e os conteúdos adquiridos na universidade, bem como as atitudes daqueles que foram seus próprios professores, compõem as partes mais importantes para a constituição das identidades dos participantes da pesquisa. A autora percebeu ainda que as identidades dos professores não foram concebidas de forma estática, mas sim mescladas, complexas, ora admitindo estereótipos, no entanto, sempre na busca de reconstrução e significação de si mesmos e do mundo.

Astrogildo da Silva Junior (2012), em sua tese intitulada “Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de História: um estudo em escolas do meio rural e urbano”, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), procurou analisar os aspectos determinantes do processo de construção da identidade e da consciência histórica de professores de História, e também de jovens estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em escolas dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas, no estado de Minas Gerais. Para os professores, especificamente, foi elaborado um roteiro temático de entrevista com diversas questões que envolveram: formação acadêmica, experiência docente, perfil socioeconômico e cultural, significado da religião e da política para o cotidiano do professor, particularidades do currículo de História, conceitos ensinados, métodos de ensino e aprendizagem, interesses dos alunos e problemas no ensino de História

No que se refere às narrativas dos professores, Silva Junior (2012) detectou fortes influências religiosas, ideológicas, políticas e culturais, tanto no pensamento, quanto nas suas práticas de ensino, sendo todas elas relacionadas ao lugar de vivência de cada indivíduo. Nesse sentido, o autor constatou que os professores exercem influência na formação das identidades dos alunos e conseqüentemente os alunos inferem na formação das identidades dos professores, constituindo

assim uma via de mão dupla.

Outra questão verificada nas narrativas dos professores é que muitos não tinham clareza de que a tarefa proposta para o ensino de História não é limitada apenas a formação de identidades, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico com bases científicas. Por outro lado, foi evidenciado que os professores procuravam ensinar História de maneira significativa, considerando o contexto social de inserção desses alunos.

Por último, destacamos a dissertação de mestrado de Daniel Carlos Knoll (2014) intitulada: “O Paradigma da Didática da História: um estudo sobre a identidade histórica docente”, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). O objetivo foi analisar os enfoques didáticos, conceituados como identidade histórica docente, de uma professora de História da rede pública de Educação do estado de São Paulo. Tais enfoques foram investigados utilizando uma metodologia de análise acerca das relações temporais que a professora desencadeou na sua prática docente.

Para tanto, Knoll pautou-se pelo conceito de consciência histórica e identidade histórica, tal como proposto por Rüsen e dos princípios teórico-metodológicos da Didática da História. O termo identidade foi considerado relevante porque, segundo o autor, a professora fazia escolhas didáticas na aula de História de acordo com a concepção de si mesma em relação aos outros (no caso aos alunos). Em outros termos, segundo o autor, cada aula pauta-se a partir da identidade docente, que é múltipla e variável de acordo com cada concepção de “outro” construído durante o contato cotidiano com alunos, na sua prática docente.

No último momento, Knoll realizou uma nova entrevista com a professora a fim de ouvir as suas próprias considerações sobre a pesquisa. O autor detectou, por exemplo, que segundo a professora, a disciplina de História lecionada na escola municipal não faz sentido e uma mudança, em termos de currículo, se faz necessária. Esse fato foi debatido pela própria professora em reuniões pedagógicas, e pode-se

inferir que a mesma rompeu com os conteúdos tradicionais e desenvolveu novas possibilidades de experiências com o ensino de História nos diferentes espaços trabalhados.

Durante o desenvolvimento da entrevista, a professora pode discorrer sobre os enfoques em sua didática, sobre seu pensamento acerca dos alunos, sobre aquilo que acredita ser o melhor para os alunos, bem como o processo de motivação proporcionado aos alunos para que entendam o que é melhor para si. Em suma, Knoll concluiu que o sentido que a professora atribui para o ensino de História e a identidade histórica docente é um sentido prioritariamente político, no qual a avaliação das necessidades dos alunos e do papel da professora determina todo o restante das ações didáticas durante as aulas de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto procuramos salientar que o campo do ensino de História tem passado por um processo de expansão em suas temáticas investigativas e argumentamos que a Didática da História é uma área frutífera em termos de pesquisa científica. É importante destacar que a abordagem dos fundamentos da Didática da História, seus autores e conceitos essenciais, não implica em dizer que é uma abordagem superior ou mais inovadora do que as demais abordagens existentes na atualidade. Pelo contrário, queremos deixar claro que trata-se de uma possibilidade investigativa dentre tantos outros possíveis no campo do ensino de História.

É nessa direção que procuramos trazer os debates em torno da consciência histórica a partir das articulações entre Rüsen e Heller que a compreendem como um fenômeno do mundo vital, como algo inerente ao ser humano. O conceito de consciência, conforme aqui destacado, nos abre múltiplas possibilidades investigativas, como por exemplo, a de poder perceber o desenvolvimento e formação da consciência histórica (e do pensamento histórico) de estudantes da educação básica (e demais níveis), a formação da consciência histórica

de professores, bem com a identidade de estudantes e professores em diferentes contextos e espaços.

O conceito de consciência histórica é uma categoria central no campo investigativo da Didática da História. Esboçamos ao longo desse texto a perspectiva alemã, porém, é válido mencionar que a Didática da História se desenvolve de maneira diferenciada em outros países. Ao trazer essas abordagens para o contexto brasileiro, é necessário que os pesquisadores adaptem suas teorias e referências de acordo com as necessidades e particularidades da nossa realidade social e escolar. A Didática da História não está fechada em si, mas sim apta ao diálogo com outras áreas das Ciências Humanas e Sociais, sendo isso uma das suas marcas no que se refere à pesquisa científica em ensino de História.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com Sentido para a Vida: consciênciahistórica em estudantes brasileiros e portugueses.** (Tese de doutorado em Educação) USP, São Paulo 2011.

ARON, Raymond. **Dimensiones de la conciencia histórica.** México, DF: Fondo de Cultura Econômica, 1984.

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

BAUMAN, Zygmund. **Vida Líquida.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007. BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set/fev1990.

BITTENCOURT, Circe. Prefácio. *In*: MONTEIRO, Ana Maria (et.al). **Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas.** Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

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

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

_____. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista História Regional**, Curitiba, v. 6, p. 93-112, 2001.

_____; MOLLAR, Jonathan. Jovens diante da história: o nacional e o internacional na América Latina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 161-171.

DIAS, Maria Aparecida Lima. **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes**. (Tese de Doutorado em Educação), USP, São Paulo, 2007.

GERMINARI, Geysa Dongley. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. (Tese de Doutorado em Educação), UFPR, Curitiba, 2010.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. KNOLL, Daniel Carlos. **O paradigma da didática da história: um estudo sobre a identidade histórica docente**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, 2014.

MURINELLI, Gláucia Ruivo. **Narrativas de futuros professores de história sobre os afro-brasileiros no contexto do pós-abolição: um estudo em meio a lei federal 10.639/03**. (Mestrado em História) UEL, Londrina, 2012.

PACIEVITCH, Caroline. **Consciência Histórica e Identidade de Professores de História.** Ponta Grossa, 2007. (Dissertação de mestrado em Educação), UEPG, PontaGrossa 2007.

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

_____. **História Viva: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora da UnB, 2007.

_____. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora da UnB, 2001.

SILVA JUNIOR. Astrogildo Fernandes da. **Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história: um estudo em escolas do meio rural urbano.** (Tese de doutorado em Educação), Uberlândia, UFU, 2012.

ZAMBONI, Ernesta. Encontros nacionais de pesquisadores de história: perspectivas. *In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). Dez anos de pesquisas em ensino de história.* Londrina: AtritoArt, 2005. p. 37-49.

REFLEXÕES SOBRE CULTURA HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CÓDIGOS DISCIPLINARES DA HISTÓRIA

Josias José Freire Júnior

As multifacetadas relações entre determinada concepção cultural de história e a disciplina História - científico-acadêmica e escolar - podem ensejar relevantes considerações teóricas sobre o papel dessas disciplinas na formatação de determinada concepção de história, e vice-versa. Nessa direção, este trabalho tem por objetivo problematizar, em perspectiva teórico-conceitual, questões concernentes às categorias da cultura e da consciência histórica, e suas relações com código disciplinar da História, isto é, a constituição da História como disciplinas - acadêmicas e escolares. Refletir sobre interfaces entre as disciplinas históricas e a cultura que as origina pode ressaltar a relevância da interdependência e da constituição recíproca dessas dimensões. Nesse contexto, evidencia-se a relação entre a teoria e o ensino de História, ao se identificar a essa grande relevância social - ao lado da história pública - na formação da cultura e da consciência históricas, e a teoria da histórica de se debruçar sobre aquela formação como um de seus temas.

Como intuito de iniciar a reflexão ora proposta, serão apresentados e discutidos os conceito de cultura histórica e consciência histórica, tendo como principal referência a obra de Jörn Rüsen (2015; 2011; 2007; 2001; 1996), além de outros autores que discutem tais temas e se inserem nos campos da teoria e da didática da História. Jörn Rüsen é um dos principais teóricos da história contemporânea, e tem uma obra importante de sistematização da teoria da história, com considerações sobre a didática da História e a historiografia atual.

Seguem as reflexões sobre cultura e consciência histórica, algumas considerações sobre os conceitos de código disciplinar da História no contexto do ensino de História. Esse debate será circunscrito

por pesquisadoras do ensino de História que se dedicaram a investigar, entre outros elementos, os aspectos constitutivos da disciplina História. Ao final, serão indicados alguns aspectos da interdependência entre as concepções sociais e individuais de história, em sentido genérico, e os saberes históricos produzidos e reproduzidos pelas disciplinas da História.

A história como campo da experiência humana, modo racional e significativo de se relacionar com o passado, tem uma história complexa, que estabelece importantes relações com seu contexto cultural, originando uma diversidade de manifestações daquela experiência. Isso significa que um olhar histórico-conceitual atento à história da disciplina, sua compreensão cultural e manifestações disciplinares pode revelar uma variedade de tendências em cada um de seus momentos.

Essa compreensão específica da história de cada época pode estar associada à "cultura histórica" desse momento, categoria que deve ser compreendida a partir do reconhecimento da "origem do pensamento histórico na vida humana prática" (RÜSEN, 2015, p. 217), isto é, pela percepção de que é o contexto cultural que conserva as referências históricas que possibilitam o pensamento histórico, na medida em que "abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo" (RÜSEN, 2015, p. 217), fundamento mesmo de qualquer pensamento histórico. Ademais, é necessário considerar que a cultura histórica pode operar os processos mais elementares constituição histórica de sentido na medida em que elabora-se a partir de procedimentos racionais, como "campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática" (RÜSEN, 2007, p.121). A cultura histórica pode se referir, assim, num primeiro momento, à matriz cultural racional da experiência histórica humana e, portanto, de todo saber histórico, relação racional com a experiência temporal a partir de operações de constituição cultural de sentido.

Assim, a cultura histórica constitui "o modo como as pessoas ou grupos humanos se relacionam com o passado", correspondendo, pois,

"às formas pelas quais elaboramos experiências situando-as no tempo e no espaço" (GONTIJO, 2019, p. 66), isto é, produzindo identidade e referenciais coletivos a partir da experiência temporal. Nas sociedades modernas, a formação cultural, a educação formal e, mais especificamente, o ensino de História, cumprem um papel fundamental na produção da cultura histórica - papel esse mais recentemente dividido com a divulgação científica e, principalmente, com a história pública. Para Estevão Martins, a cultura histórica " cultura histórica forma uma prática social e dela resulta: toda forma de pensamento histórico está inserida na cultura histórica e na memória, em cujo contexto se produzem e devem ser interpretadas as narrativas históricas" (MARTINS, 2019, p. 57), isto é, a cultura história sempre está associada à função social e, conseqüentemente, a fundamentação de todo saber histórico.

As discussões sobre a categoria da cultura histórica partem do debate sobre os constructos culturais amplos, extradisciplinares - extra-acadêmicos e extra-escolares - que compõem determinada compreensão histórica. No contexto francês e anglo saxão, a problemática emerge de reflexões sobre "todo o conjunto de produtos e fenômenos que constitui a 'mentalidade histórica' (mentalité historique, historical mindedness) - compreendida como sinônimo de cultura histórica" (GONTIJO, 2019, p. 67). No contexto alemão, as discussões se estabelecem quando se passa a refletir mais sistematicamente sobre "fontes extracurriculares do conhecimento histórico e suas relações com o pensamento das crianças em idade escolar" (GONTIJO, 2019, p. 67). Trata-se, conseqüentemente, nos contextos mencionados, de uma preocupação comum sobre a constituição de um pensamento historicamente prévio e motivador de saberes históricos sistematizados em disciplinas.

Esse campo de referências para o pensamento histórico destaca-se na teoria da história de Jörn Rüsen quando esse formula, na sua matriz disciplinar do conhecimento histórico (2001, p. 35), o esquema de interdependência dos fatores constitutivos do pensamento histórico - "carências de orientação"; "diretrizes de interpretação que se referem

às experiências do passado"; "métodos"; "formas de representação da experiência do passado"; "funções de orientação cultural" (RÜSEN, 2001, p. 162) - na qual se conecta as dimensões da ciência especializada e da vida prática.

Carências, ideias, métodos, formas e funções são os fatores que compõem, para Rüsen, os momentos da produção de conhecimento histórico, formando o paradigma disciplinar da ciência das histórias. Nesse esquema, parte desses fatores compõem aspectos disciplinares, da ciência especializada, e outros, inserem-se na dimensão da vida prática - destacando, pois, a indissociabilidade da ciência especializada - e, portanto, isolada em alguma medida do senso comum - e vida cotidiana. Assim sendo, Jörn Rüsen indica, no paradigma da ciência da história por ele elaborado, origens e destinos do conhecimento histórico especializado, disciplinar, na vida prática - em carências e funções de orientação da vida prática.

Dessa forma, a matriz disciplinar do conhecimento histórico "destaca a dependência contextual de cada cultura histórica temporalmente condicionada" (RÜSEN, 2015, p. 72), pois, para Jörn Rüsen, trata-se do "o contexto vivo entre o pensamento histórico científico e a cultura histórica de seu tempo não pode ser naturalizado ou excluído objetivisticamente, quando se trata de entender o desempenho cognitivo peculiar da história e da historiografia dela dependente" (RÜSEN, 2015, p. 72), isto é, a necessidade de se produzir o conhecimento histórico pautado pela objetividade científica não pode o desvincular de seu contexto, de o colocar como "neutro" em relação às suas origens. Para Rüsen, "pelo contrário: esse contexto deve ser justamente esclarecido onde o pensamento histórico adquire sua dinâmica científica imanente e se firma também contra as influências externas" (RÜSEN, 2015, p. 72). Trata-se, pois, de se reconhecer criticamente as inextricáveis relações do pensamento histórico disciplinar com seu contexto como constitutivo desse saber histórico. Por isso, Jörn Rüsen ainda assinala que "Cultura histórica é o suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana", na medida em que essa "abrange as práticas culturais de

orientação do sofrer e do agir humanos no tempo". A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que - por sua vez - são (co) determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos" (RÜSEN, 2015, p. 217).

A mesma preocupação em mapear as demandas por sentido histórico apresentadas pela História na vida prática, está presente em determinada vertente da didática da História. As reflexões sobre a história a partir de sua inserção na vida prática, do "papel da história na vida cultural e na educação" (RÜSEN, 2011, p. 29) contribuíram para o reposicionamento da didática da História, em sua vertente alemã desenvolvida em torno dos anos 1970, que passa a refletir sobre "as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática" (RÜSEN, 2011, p. 32), constituindo-se em um campo original, uma "subdisciplina" da ciência da história (SADDI, 2012, p. 216) que "preocupa-se com a necessidade, os objetivos e funções do ensino de História" (BERGMANN, 1990, p. 36). Trata-se, ademais, de uma compreensão da didática da História que amplia o escopo da mesma, tornando uma reflexão sobre as formas sociais de aprendizagem histórica - da qual o ensino de História é uma das dimensões.

Essa vertente da didática da História, ao retomar os interesses pela aprendizagem histórica em perspectiva ampla - como o saber histórico é socialmente apropriado em suas diferentes versões - passa a ter como um de seus temas centrais o tipo, o funcionamento e a relevância do pensamento histórico que conceito de consciência histórica tenta circunscrever.

A consciência histórica é compreendida por Jörn Rüsen como "lugar mental da cultura histórica" (RÜSEN, 2015, p. 227), como conjunto "processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens" (RÜSEN, 2001, p.55), ou ainda "o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana" (RÜSEN, 2001, p. 58). A consciência histórica não é uma consciência de algo; é um tipo de pensamento, típico do ser humano, que o capacita a lidar

com a experiência temporal a partir de sua interpretação e de seu manejo, frequentemente a partir de produção de conhecimento sobre o mesmo. Isso significa que a consciência histórica não é uma consciência da história, mas “dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2011, p. 36), uma "combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro" (RÜSEN, 2011, p. 37), e por isso, objeto da didática da História na medida em que essa "tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado” (RÜSEN, 2011, p. 40).

A referida "relação dinâmica" entre experiência e intenção possui uma dimensão interna e outra externa, como seus "dois elementos constitutivos" "o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo" (MARTINS, 2019, p. 55), ou, para Rüsen, na "orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis)" como "interesse de qualquer pensamento histórico" (RÜSEN, 2007, p. 87). As experiências temporais pensadas, interpretadas historicamente pela consciência histórica passam, ao se tornarem elementos de produção de intenções - no agir e no sofrer, também seguindo Rüsen - pois, a constituir a cultura histórica de determinado contexto, como "acervo' dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana ao longo do tempo" (MARTINS, 2019, p. 55), isto é, como conjunto de experiências de constituição de sentido processadas pela consciência histórica.

Por fim, deve-se inserir as reflexões sobre a cultura histórica no contexto da função da história e de sua efetividade prática, de acordo com o teórico alemão:

Tal resultado da crítica útil à vida, obtido pela ciência da história no plano da cultura histórica, baseia-se, ao fim e ao cabo, em critérios da razão prática. Esses critérios determinam a configuração cognitiva e poético-retórica do pensamento histórico. Trata-se de critérios humanísticos, com os quais as experiências históricas são interpretadas e tornadas aptas a orientar (efetiva ou potencialmente) (RÜSEN, 2015, p. 243).

Por isso, se entende que as operações elementares de constituição de sentido a partir da experiência temporal são operadas a partir da cultura histórica como "processo dinâmico de influência recíproca entre experiência e interpretação, entre sofrer o tempo e manejá-lo" (RÜSEN, 2015, p. 276). Esse sentido histórico é colocado por Rüsen como "quinta-essência dos feitos interpretativos que os seres humanos têm de produzir na efetivação de sua vida para conseguir entender o seu mundo e a si próprios em conexão com outros, bem como apropriar-se dele pela ação e pelo sofrimento" (RÜSEN, 2014, p. 267). Ou ainda, também de acordo com Rüsen, trata-se de se compreender a cultura histórica como "campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana" (121), ao passo que estabelecem conexões significativas, mobilizadoras e agir e sofrer dotado de sentido, diante da experiência temporal fundamental de dissolução.

Nesse sentido, as possibilidades em torno do ensino e da aprendizagem de história, em sentido amplo, estão associadas à cultura histórica enquanto "contexto" dessa aprendizagem (RÜSEN, 2015, p. 34). A compreensão de aspectos da cultura história, "como fonte original e campo de atuação do pensamento histórico" (RÜSEN, 2015, p. 229), é fundamental para se pensar os saberes históricos que estão a ela vinculados, incluindo aí, os saberes históricos disciplinares (acadêmico-científico e escolar).

Do mesmo modo, a didática da História, com seu "interesse fundamental", de "investigação do significado da História no contexto social" (SADDI, 2012, p. 31) "possibilita" a inclusão "entre seus objetos de pesquisa" "recepções extra-escolares da história" (SADDI, 2012, p. 32). Por isso, pode-se entender que "a didática da História indaga sobre o significado da História na formação geral e na práxis social" (BERGMANN, 1990, p. 34). Ou, ainda, para Jörn Rüsen, "a didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática" (RÜSEN, 2011, p. 32).

Outrossim, teoria e didática da História estabelecem uma relação complexa e próxima que, entretanto, precisa ser distinguida, do mesmo modo que as fontes do pensamento histórico, no contexto da cultura histórica. Para Rüsen: "A teoria da história não é, entretanto, a mesma coisa que a didática. A teoria se debruça sobre os procedimentos da constituição histórica de sentido" (2015, p. 253). Já na didática da História, "os procedimentos do aprendizado têm de ser analisados de modo especificamente didático. De certa maneira incumbe à didática da história retomar os resultados da teoria da história no desempenho da consciência histórica" (RÜSEN, 2015, p. 253), ou, ainda:

A didática da história possui [...] um campo próprio de tarefas a trabalhar, que a distingue, substantivamente, do campo da ciência da história. Ela é a ciência da aprendizagem histórica. Produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente (RÜSEN, 2015, p. 248).

Ao se considerar a didática da História, trata-se, conseqüentemente, do questionamento sobre o papel dos saberes históricos na constituição de cultura histórica, e o papel desta na produção de conhecimentos históricos - como aspectos da vida prática que se conectam com a dimensão da ciência especializada da história, que tem uma de suas dimensões no código disciplinar da História. Não se trata de reduzir à ciência da história ou os saberes históricos escolares aos seus momentos disciplinares, mas de buscar compreender como aqueles conhecimentos, ao se organizarem disciplinarmente, em seus códigos disciplinares, dialogam de maneira específicas com seus contextos.

Entende-se como código disciplinar um conceito que emergiu no contexto da "história das disciplinas escolares, ou mais especificamente à história social do currículo" (CERRI, 2019, p. 44). Desse modo, propõem Cuesta Fernandez que, a compreensão do código disciplinar da História significa

comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, practicas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época (FERNANDEZ apud SCHMIDT, 2004, p. 190).

Isto é, o conceito de código disciplinar origina a partir de discussões sobre a constituição e dinâmica do currículo, dos saberes social e politicamente definidos como os que deveriam ser transmitidos. Assim, Cerri considera que

O conceito de código disciplinar busca abarcar tanto os aspectos declarativos (os textos, discursos na formação de professores, programas, livros didáticos) quanto os aspectos práticos da história escolar (efetiva prática dos professores, o conteúdo realmente posto em prática do ensino, as liberdades, as vigilâncias e as limitações ao aprender e ensinar na sala de aula e fora dela). Inclui, portanto, as discussões sobre seu valor educativo, sobre os conteúdos e sobre o que se considera, em cada tempo, modelos legítimos e valorizados de prática docente (CERRI, 2019, p. 44).

O conceito de código disciplinar, portanto, tenta dar conta de parte da discussão proposta pela teoria do currículo, quando essa busca, "distinguindo-se o currículo formal (ou pré-ativo ou normativo)", materializado, por exemplo, nas políticas curriculares ou materiais didáticos, do "currículo real (ou interativo), correspondente ao que efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos" bem como do "currículo oculto, constituído por ações que impõe normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações [...], valorização do individualismo [...]" (BITTENCOURT, 2011, p. 104), reunindo-se, pois, diferentes dimensões do currículo, que consideram a relativa autonomia dos saberes escolares e de seu fazer cotidiano. Associado ao conceito de código disciplinar, pode-se identificar o papel da disciplina História na constituição de seu currículo.

O currículo pode ser definido como um conjunto de conhecimentos selecionados politicamente, com intuito de serem transmitidos nas instituições de ensino. Tais "conhecimentos" são "organizados numa sequência lógica e temporal que se materializa na ideia de um 'plano de estudos' elaborado no âmbito de cada disciplina, curso ou série" (GABRIEL, 2019, p. 72-73). Por isso, compreende-se também a produção do currículo como "a representação daquilo que as gerações passadas nos legaram em termos de finalidades educacionais, conhecimentos, estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a serem desenvolvidas em ambiente escolar" (FREITAS, 2013, p. 188), mas submetido de igual modo ao processo de interpretação e reinvenção de tal legado.

Já a disciplina História, por sua vez, é compreendida como um "conjunto de conhecimentos identificados por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação" (FONSECA, 2011, p. 15). No caso específico da História "enquanto matéria escolar" entende-se que a mesma se constitui "de um conjunto de conhecimentos, ideias, valores, rotinas e práticas que se configuraram a cada época, tornando-se legitimadores, orientadores e regulamentadores de determinados ensinamentos da História" (SCHMIDT, 2004, p. 190). Trata-se, portanto, de um conjunto de conhecimentos e práticas racionais disciplinados, escolhidos social e politicamente, estruturados a partir de uma tradição, que se apresentam como campo legítimo de reprodução.

No caso da história, sua constituição como disciplina escolar e ciência acadêmica possuem importantes conexões com os processos de formação dos Estados nacionais e da escola como seu instrumento daquele estado (BITTENCOURT, 2011, p. 44), a partir de "processo de seleção cultural dos saberes que serão escolarizados, isto é, que integrarão o currículo" (CERRI, 2019, p. 45). Esse processo de constituição do código disciplinar da história estabelece relações complexas com o processo de formação das disciplinas acadêmicas, que por sua vez "não pode ser entendido como um processo mecânico e

linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado na escola” (BITTENCOURT, p. 2011, p. 49). Tanto a história acadêmica quanto a história escolar passam a fazer parte dessa porção da cultural disciplinarizada, que dialoga intensamente, de modo complexo, ora coerente, muitas vezes contraditória, com sua matriz cultural mais ampla, aquela que demanda, na forma de carências de orientação, e é demandada, na orientação da vida individual e coletiva diante da experiência do tempo.

Se o código disciplinar e a disciplina História circunscrevem as prescrições, suas interpretações e práticas a essas associadas, à noção de saber histórico escolar tenta dar conta da dimensão cultural, dos saberes formados a partir do currículo e da disciplina, mas que também exercem forte influência sobre esses. Compreendida como "uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica", incluindo aqui os materiais didáticos e a história pública (BERETA, 2019, p. 52), a história escolar cumpre um importante papel na formação da cultura história e da compreensão do que é a história, dela decorrente.

Compreende-e, conseqüentemente, que os conhecimentos históricos produzidos na academia e na sala de aula, saberes históricos e acadêmicos e escolares, possuem elementos disciplinares específicos, na dimensão da "ciência especializada", o que garante sua validade científica e papel social, ao mesmo tempo que o demarca em relação aos elementos da cultura histórica disponíveis socialmente, inseridos na dimensão da "vida prática". No esquema da matriz disciplinar do conhecimento histórico, esses elementos disciplinares específicos estão interconectados entre si e duplamente vinculados à dimensão da vida prática - pelas "carências de orientação no tempo, interpretadas" e "funções de orientação existencial" (RÜSEN, 2001, p. 35). A interface entre as dimensões da vida prática e da ciência especializadas se dá pelas ideias, como "perspectivas orientadoras da vida prática" e as "formas de apresentação" do conhecimento histórico (RÜSEN, 2001, p. 35).

Encarregados de transpor a referida demarcação, ao "devolver" à vida prática especializada, a historiografia e o ensino de história cumprem um papel fundamental na formação da cultura histórica e dos processos mentais, da capacidade cognitiva representada pela consciência histórica. Do mesmo modo, as carências de orientação que demandam saberes históricos científicos apresentam constantemente desafios construtivos ao conhecimento histórico. Especialmente o ensino de História, por sua maior interface de contato com a vida, se estabelece, pois, na confluência deste movimento circular de saberes do que se trata de história em cada época, em um intercâmbio cultural altamente complexo, que exige cada vez mais atenção, haja vista a relevância cada vez maior da disputa pela história - saber do passado e perspectiva de futuro.

A linha que conecta as dimensões da ciência especializada e da vida prática na estrutura do matriz disciplinar da ciência da história (RÜSEN, 2001, p. 35), no contexto da discussão aqui proposta, reúne culturais da cultura histórica, processadas pela consciência histórica, pelo o código disciplinar da ciência da história e da história escolar (saberes escolares, currículo e código disciplinar). A compreensão da natureza ora tênue, ora categórica da divisão entre ciência e vida assume um caráter fundamental na tarefa de compreender as fontes culturais dos saberes históricos acadêmicos e escolares, e reciprocamente.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículo de História e Políticas Públicas: Os Programas de História do Brasil Na Escola Secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 12º Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V. 09, N. 19. 1989/1990. Disponível em <https://bit.ly/2EQcPeJ>. Acesso em: 01 de out. de 2020.

SILVA, Cristiane Bereta. Conhecimento Histórico Escolar. *In*: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Maria (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

CERRI. Código Disciplinar. *In*: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Maria (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima. **História e Ensino de História**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREITAS, Itamar. Reformas Educacionais e os Currículos Nacionais Para o Ensino de História no Brasil Republicano (1931-2009). **Cadernos de História da Educação**. v.12. jan/jun/2013. Disponível em <https://bit.ly/31QIbKB>. Acesso em 28 out. 2020.

GABRIEL, Carmem. Currículo de História. *In*: **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: Fgv Editora, 2019.

GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. *In*: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Maria (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. MARTINS, Estevão. Consciência Histórica. *In*: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Maria (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: Uma Teoria da História Como Ciência**. Trad. Estevão Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Cultura Faz Sentido: Orientações entre o ontem e o amanhã**. Trad. Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R (org). Jörn Rüsen E O Ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: Teoria da História: Formas e Funções do Conhecimento Histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

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

RÜSEN, Jörn. Narratividade e Objetividade Nas Ciências Históricas. **Textos de História**. V. 04, N 1. 1996. Disponível em <https://bit.ly/33hQyzT>. Acessado em 01 de out. de 2020.

SADDI, Rafael. O Parafuso da Didática da História. **Acta Scientiarum**. Education. Maringá, v.34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012. Disponível em <https://bit.ly/2HG35Vo>. Acessado em 01 de out. de 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, p.189-211 – 2004. Disponível em <https://bit.ly/36lyuqF>. Acessado em 01 de out. de 2020.

ESPAÇO, HISTÓRIA LOCAL E PATRIMÔNIO A PARTIR DO BAIRRO DO JURUNAS (BELÉM/PARÁ): FUNDAMENTOS DE UMA PESQUISA COM DISCENTES DA ESCOLA E. E. F. V. GONÇALO DUARTE.

João Nazareno Pereira Corrêa
Carlos Augusto Bastos

O processo de ensino-aprendizagem em História na educação básica requer o manejo de categorias fundamentais para a compreensão dos conteúdos curriculares e o estímulo à reflexão por parte dos discentes. Nesse caso, tempo e espaço são eixos imprescindíveis e indissociáveis na reflexão historiográfica e no ensino de História. Localizar espacial e temporalmente processos e acontecimentos tornam viáveis operações no campo de saber, como a realização de comparações e a percepção de continuidades e de mudanças. Tal análise, por sua vez, pode ser potencializada no trabalho escolar ao estimular entre os discentes a percepção dos diferentes estratos temporais presentes em seu entorno, dotando a paisagem local de sentido histórico. Esse exercício de perceber o espacialmente próximo como dotado de diferentes sentidos e temporalidades, por sua vez, coloca em pauta outro tema importante para pensar a função social da História: a compreensão ampliada do conceito de patrimônio histórico-cultural.

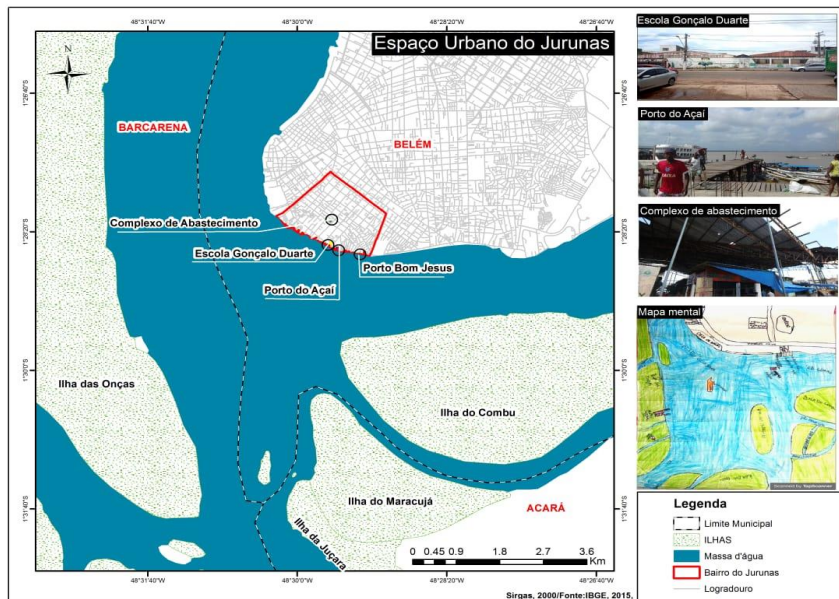
Neste artigo, propomos tratar de concepções muito caras ao ensino escolar de História, como espaço, história local e de patrimônio cultural. Entendemos que o estímulo à pesquisa discente, mediada pelas e pelos docentes, pode valer-se dessas áreas de discussão como forma de dotar o local de vivência dos jovens de material para a reflexão histórica. Essa reflexão, por sua vez, se apoia na experiência de investigação realizada entre alunos do 8º e 9º anos de uma escola

estadual em Belém-PA, mais especificamente no bairro do Jurunas. Trataremos brevemente sobre essa experiência de pesquisa, a qual resultou em dissertação de mestrado defendida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, PROFHISTORIA-UFPA¹.

Embora o uso das categorias tempo e espaço sejam claramente valorizadas em documentos legais da área, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs, 1998), estas nem sempre são articuladas de maneira evidente nas ações de ensino-aprendizagem. De maneira mais recorrente, o entrelaçamento tempo-espaço se realiza em atividades que ocorrem em espaços patrimoniais oficializados, como centros históricos e museus considerados “mais importantes” ou “representativos” da cidade. Isso acaba restringindo o estudo do entorno escolar (principalmente em áreas consideradas “periféricas” no espaço urbano), desconsiderando sua potencialidade como espaços dotados de patrimônios múltiplos e carregados de sentidos muito próprios para a comunidade local. Esta foi a questão que nos pautou na análise realizada na Escola Estadual Vereador Gonçalo Duarte, envolvendo discentes de duas turmas do Fundamental Maior (8º Ano e 9º Ano), em uma proposta de pesquisa sobre o patrimônio histórico-cultural do bairro do Jurunas, em Belém (Pará).

¹ A pesquisa resultou na dissertação de mestrado de João Nazareno Pereira Corrêa (2020), defendida em dezembro de 2020 no ProfHistoria-UFPA.

Figura 01 – Mapa sociocultural do bairro do Jurunas (protótipo 1)



Fonte: CORRÊA, João; SILVA; Sérgio, 2020²

A seleção dos patrimônios do bairro, na pesquisa realizada, partiu dos referenciais dos próprios estudantes, valorizando aqueles situados no percurso que os/as discentes fazem entre suas residências e a escola. Sobre o público escolar em questão, prevalece o número de discentes residentes no próprio bairro do Jurunas, jovens que tem no espaço local suas redes familiares, de amizades e de sociabilidade. Além desses alunos residentes no bairro, há aqueles que moram nas ilhas fluviais³ próximas à cidade de Belém, fazendo diariamente o percurso entre suas comunidades ribeirinhas e portos do bairro do Jurunas. Essa pesquisa buscou mapear os principais espaços de trânsito e de pertencimento do aludido grupo discente por intermédio das aulas-

² Esta cartografia que abarca o território urbano do bairro do Jurunas e seu diálogo com o Rio Guamá e suas ilhas, foi construído com base nos mapas mentais confeccionados pelos discentes do 8º Ano e 9º Ano, no período de realização das aulas oficinas (outubro a dezembro de 2019).

³ As ilhas fluviais referidas são as do Combu, do Maracujá e das Onças.

oficinas⁴ para confecção de mapas mentais, de produções textuais e de registros fotográficos. Uma sequência didática que se mostrou fundamental por proporcionar o acesso a diversificados cenários do patrimônio vivo do bairro em questão, valorizando espaços pouco lembrados ou até mesmo esquecidos quando comparados àqueles de patrimônio oficialmente reconhecidos pelos poderes públicos municipal e estadual.

As atividades realizadas valorizaram as práticas de pesquisa dos discentes, sob a devida orientação docente, dentro das propostas e discussões que marcam a História local no ensino-aprendizagem de História. O protagonismo dos discentes na pesquisa também se voltou para a discussão da própria noção de patrimônio histórico-cultural, entendendo-o de forma mais plural e presente nos espaços cotidianamente vivenciados pelo público escolar. Neste artigo, abordaremos questões norteadoras desse trabalho e como se relacionaram com a pesquisa realizada no espaço escolar: em primeiro lugar, a discussão sobre História Local e ensino de História; em seguida, o debate sobre patrimônio histórico-cultural local a partir das vivências e interpretações dos próprios discentes.

A DIMENSÃO DO ESPAÇO E SUAS INTERFACES COM A HISTÓRIA LOCAL

Como dito anteriormente, a abordagem aqui proposta valorizou a dimensão espacial na formulação de uma atividade sobre o patrimônio histórico-cultural local em um bairro de Belém, partindo dos referenciais dos próprios alunos na produção de material (escrito,

⁴ A pesquisa de campo teve por base de sustentação o conceito de aula oficina proposto por Isabel Barca (2004, p.131-134). Modelo de ensino-aprendizagem socioconstrucionista, no qual o professor assume a função de investigador social e de organizador de atividades problematizadas. Por outro lado, o aluno torna-se agente de sua formação, valorizado por suas ideias prévias e suas experiências. A aula oficina, desse modo, caracteriza-se por criar condicionantes de aprendizagem ativas e significativas, que tornam admissíveis a aproximação com este público de estudantes em suas vivências. Um tempo/espaço disponibilizado à apreensão de saberes prévios que se interconectam com a história escolar.

fotográfico e cartográfico) sobre o tema. Essa discussão sobre o espaço local, por sua vez, leva à necessidade de situar previamente alguns conceitos sobre a dimensão espacial e sua inserção no campo da História, e mais propriamente do ensino de História. Desse modo, o ponto de partida para esse diálogo é situar a própria abordagem da História Local.

Embora seja possível traçar uma genealogia longa do “local” na escrita da História, remontando, por exemplo, aos trabalhos corográficos do século XVII-XVIII e às histórias de vilas e paróquias na Europa do XIX, sem contar as narrativas historiográficas provinciais no caso brasileiro no período imperial, optamos por limitar neste texto as considerações sobre a historiografia no século XX. O avanço dos estudos históricos de corte local, caracterizados por uma perspectiva interdisciplinar e em grande parte proveniente do contato da História com a Geografia, se desdobrou em novos temas, metodologias e problematizações, conferindo contribuições importantes em procedimentos metodológicos e objetos de investigação para o campo da História (BARROS, 2006, p. 461-462). O processo de diálogo dos historiadores com geógrafos, nas décadas iniciais do século XX, incentivou a adoção de conceitos geográficos mais “tradicionais” (como paisagem, território, região) em estudos historiográficos, bem como a ampliação conceitual da noção de espaço, quer dizer, “do espaço físico ao espaço social, político e imaginário, e daí até a noção do espaço como campo de forças” (BARROS, 2006, p. 462-464). Por outro lado, a própria noção de local é redimensionada: adotando como parâmetro Alain Bourdin (2001), o local não se limita ao um recorte circunscrito do espaço, mas é compreendido como um espaço marcado por sociabilidades, proximidades e contiguidades das relações sociais, valorizando-se, assim, a compreensão da relação sujeito-espaço. Rastrear esse campo de relações múltiplas confere mais sentido à definição de local do que a delimitação apriorística e muitas vezes baseadas em recortes administrativos do espaço. Tomando as considerações de Bourdin como referência, podemos pensar que a definição de espaços patrimoniais locais no bairro do Jurunas só faria

sentido caso levasse em conta o campo de referências dos próprios alunos, segundo suas vivências no espaço local.

Como dito acima, a convergência entre Geografia e História foi um movimento importante na formulação do debate sobre a espacialidade na historiografia. Em um primeiro momento, foi notável a influência do “possibilismo geográfico”, segundo formulação do geógrafo Vidal de la Blache, valorizando não somente a compreensão de fatores físicos (o clima e a base geológica), mas também como “matéria viva” versada na ação econômica, social, cultural e de poder do homem (BARROS, 2006, p. 466). O pensamento de La Blache influenciou, entre outros, Fernand Braudel, maior expoente da Segunda Geração dos Annales. Braudel, ao estudar as temporalidades contidas no macro-espaço, buscava recuperar a relação entre o Homem e o Espaço, relação que seria o alicerce de formação da Geo-História, uma nova linha historiográfica que, além de ofertar concepções históricas, posicionava o espaço como o próprio sujeito da história. Dito de outro modo, a “espacialização da temporalidade” de Braudel contribuiu significativamente por demonstrar que “o tempo avança com diferentes velocidades” e que “tudo está sujeito a mudanças, ainda que lentas, o que inclui o próprio espaço” (BARROS, 2006, p. 467-468).

Roteiro diferente seguiriam os historiadores dos anos 1950 e 1960, ao focar como referência de seus estudos o micro-espaço, perspectivas que seriam desenvolvidas por uma “História Local” renovada ou pela “História Regional”, cujo cerne não seria mais a genealogia do lugar, tampouco a repercussão local de atos heroicos de autoridades militares e governamentais (BARROS, 2006, p. 470), como valorizavam os estudos “tradicionais” de história local realizados por diletantes (SILVA, 1998). Essa nova expectativa configurar-se-ia numa “possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe de grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais”, já observadas e analisadas em escala nacional (BARROS, 2006, p. 470).

No entanto, Pierre Goubert ressalta que a perspectiva da História Local, ao possuir a forte inclinação de realizar uma história da sociedade mais abrangente, acarretou em inúmeros problemas

metodológicos devido à falta de técnicas de amostragem para lidar com tamanha abundância de documentos e um elevado número de arquivos a serem visitados (GOUBERT, 1988, p.73). Buscando limitar suas dificuldades, os estudiosos da História Local concentraram suas pesquisas numa região geográfica específica, em decorrência dos registros documentais encontrarem-se melhor dispostos (GOUBERT, 1988, p.79).

Porém, esse modelo de narrar o local ou a região de forma pré-determinada e seccionada foi questionado nas últimas três décadas do século passado, em virtude da expansão dos domínios historiográficos com a adoção de novos objetos e de metodologias investigativas. O conceito de “Região”, ao ser colocado em discussão, trouxe à tona uma série de cuidados metodológicos para o trato da História Local. Por exemplo, a de que o ato de atrelar a escolha de um espaço ou território a um viés estritamente administrativo pode desconsiderar “uma série de objetos historiográficos que não se ajustam a estes limites” (BARROS, 2006, p. 472). Outra precaução merecedora de destaque sairia da própria Geografia Humana, e de sua concepção das “espacialidades superpostas”, a qual concedia a possibilidade de enxergar a realidade como um constructo humano complexo de ser apreendido em qualquer época. Os geógrafos dispunham, assim, de mais um campo de visão para perceber a realidade de forma mais aproximada, buscando compreender o movimento impresso pelo homem (em suas redes de transportes, de conexões comerciais e de padrões culturais) em um determinado espaço ou região (BARROS, 2006, p. 472-473).

Somado a esses processos ora listados em torno do conceito de região como uma subdivisão do espaço, faz-se preciso salientar que a região carrega consigo um sentido de “unidade”, quase sempre operacionalizado na difusão de um discurso de “identidade” e “homogeneidade”. Por outro lado, o enquadramento de uma dada região por um único sistema ou padrão de “unidade” seria um erro, uma vez que a região enquanto conjunto histórico e espacial “sempre se insere ou pode ser inserida” num conjunto muito mais vasto, o da sua diversidade e singularidade interna (BARROS, 2017, p.31-33).

O regional, desse modo, passou a merecer maior atenção, buscando-se percebê-lo como uma construção social, cultural e política. Nesse caso, Durval Muniz de Albuquerque Júnior, ao fazer balanço das abordagens realizadas por historiadores regionalistas ou locais, critica o modo como o conceito de região é tratado, como realidade naturalizada, pensada sob um viés de divisão política e físico-geográfica, resultando por vezes em uma entidade a-histórica (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 55-57). Albuquerque Júnior defende que o historiador passe a ter maior atenção à diversidade e historicidade inerente ao espaço/região, sobretudo no condicionante aos “afrontamentos políticos, as lutas pelo poder, as estratégias de governo, de comando, os projetos de domínio e de conquista que aí estão investidos”, quer dizer, as regiões devem ser observadas no sentido de vislumbrar os sujeitos “excluídos de seus limites territoriais ou simbólicos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p.57-58). O historiador deve afastar-se do risco de se perder no discurso do regionalismo, ou do patrimônio regional, que mais secciona e se afasta da história viva contida na região (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 59). Para Albuquerque Junior, região é um espaço em constante construção/reconstrução, um “objeto em fuga”, que sempre escapa por questionar, duvidar e “suspeitar de sua existência naturalizada” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 63-64).

Esse “estranhamento do que é próximo”, como uma proposição muito própria dos trabalhos sobre História local, marcou a realização da pesquisa realizada pelos alunos da Escola Estadual Vereador Gonçalo Duarte. Os discentes foram estimulados a fazer registros fotográficos de espaços considerados significativos em seu dia a dia no bairro do Jurunas, elaborando produções textuais sobre a formação histórica dos espaços por eles elencados, produzindo mapas mentais que puderam ser lidos e sentidos como um “espaço vivo” ou “praticado”, que pode e merece ser visto e percebido conforme sua lógica de funcionamento dinamizada em seus processos de ocupação, em suas relações familiares e culturais componentes de sua diversidade e singularidade (CERTÉAU, 1998, p. 202- 209).

Em conformidade com isso, Circe Bittencourt recomenda que a abordagem da História Local esteja relacionada à apreensão dos conhecimentos prévios dos alunos e ao ensino de História. Para que seja bem-sucedida no ensino básico, faz-se necessário ponderar previamente acerca do conceito de “lugar” como decorrente do campo de análise do “espaço”, o qual por sua vez, só pode ser entendido de forma dialética ao levar “em conta as relações de produção nele estabelecidas”. Bittencourt também atribui destaque às vantagens advindas da percepção do espaço enquanto produção histórica, as quais permitem a apreensão de seus formatos “temporais e espaciais”, seus elementos de identidade e as transformações do espaço, buscando interligá-las a uma esfera regional, nacional e global (BITTENCOURT, 2004, p. 171-172).

Portanto, perceber o local é interagir com a tessitura da história promovida por seus sujeitos/moradores no tempo e no espaço, que se mostram presentes em suas especificidades, suas redes de sociabilidades, suas estratégias de sobrevivência. É pontuar de modo significativo os conhecimentos prévios dos alunos/moradores desta parte da cidade, valorizando seus ritmos, suas percepções, suas interpretações, suas maneiras de organizar a aprendizagem histórica em conformidade com uma lógica de funcionamento do local, e de seus diálogos com o regional, o nacional e o global.

CIDADE E PATRIMÔNIO EM MOVIMENTO

A pesquisa realizada, ao estimular o protagonismo dos estudantes na seleção, registro e escrita sobre os espaços significativos do bairro do Jurunas, põe evidência a importância de ampliar a própria noção de patrimônio. A perspectiva plural de patrimônio cultural é definida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História em três extensos eixos de sentidos - “o natural ou ecológico”, o “histórico-artístico” e o “documental” - objetivando preservar:

O meio ambiente; os conjuntos urbanos; os sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico; as obras, os objetos, os documentos, as

edificações, as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as formas de expressão, e os modos de criar, fazer e viver. (PCNs, 1998, p.90).

A formulação da noção de patrimônio presente nos PCNs guarda relação com os debates sobre reformas curriculares e educação voltada para a cidadania, nas décadas de 1980-1990. Sobre isso, Marcelo Magalhães (2003) atenta para os debates em torno das propostas curriculares para o ensino de História atrelado à formação do cidadão e da cidadania. Magalhães enfatiza que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados nesse contexto, buscaram estabelecer os nexos entre o conceito de cidadania e o currículo da disciplina de História, como elementos dinamizadores de identidade. O currículo não seria pensado de forma fechada e estanque, mas sim de forma vetorial, delineado a fornecer uma cidadania plural, embasada no “respeito às diferenças”, na “inclusão de novos direitos,” e valorizando temáticas transversais, dentre as quais a promoção da educação para “preservação do patrimônio cultural” como um dos direitos sociais fundamentais da construção do homem enquanto cidadão (MAGALHÃES, 2003, p. 175-177).

Ricardo Oriá (2013), por sua vez, sublinha que tal mudança de paradigma interpretativo em torno da categoria patrimônio se dava para muito além de “pedra e cal” (direcionada à preservação de edificações históricas), pois esta agora ganhava uma ressignificação “plural”, e não mais demasiadamente dedicada a promover uma educação patrimonial sob uma vertente elitista, eurocêntrica, ligada ao desenvolvimento de uma educação de sentido unívoco e nacional. Para Oriá, a categoria patrimônio deve ter seus reflexos no ensino de História escolar, considerando-a “indispensável à construção de uma nova cidadania e identidade nacional plural” (ORÍÁ, 2013, p.130).

Sob o enfoque analítico da cidade vista como “patrimônio praticado” (segundo as diferentes apropriações quotidianas e produção de sentidos por parte de seus moradores), a noção de patrimônio cultural passa a nutrir outras preocupações por se deslocar da promoção exclusiva da ideia de Nação/Estado para a de sociedade/cidade. Nessa

ótica, o patrimônio passa a abarcar novos sentidos, de maneira especial as representações culturais e a introdução da noção de patrimônio como memória intercalada ao presente. Tomando como base essa reorientação de perspectiva, a questão sobre o que preservar assume outros parâmetros de respostas, já que o ato de preservar não deve consistir em uma mera substituição de patrimônio de um grupo por outro, mas, antes de tudo, deve ter o interesse de olhar para outros locais da cidade, procurando lançar luzes à pluralidade de vivências e ações de grupos sociais invisibilizados pela ênfase na promoção da “monumentalização patrimonial”.

Ao se distanciar da ideia de seleção de monumentos pontuais e de sacralização do centro histórico, procura-se agora valorizar a compreensão do patrimônio como parte da própria dinâmica da cidade como um todo. A “cidade vista,” no dizer do arquiteto Claudio Aurélio e da historiadora Marina Scalabrini (2004), arrebanha cidades afastadas do centro econômico e bairros periféricos, “a vida contida”, as relações sociais e a contínua recriação espacial realizada ao longo do tempo (AURÉLIO; SCALABRINI, 2004, p. 2). No caso da atividade realizada na escola Vereador Gonçalo Duarte, os pontos elencados na pesquisa dos discentes nem sempre coincidiam com os espaços patrimoniais oficiais do Jurunas, referindo-se a áreas de comércio, de lazer e de circulação dos moradores do bairro.

Figura 02 – Fotografia da fachada do Complexo do Jurunas com a Rua Estrada Nova



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

A valorização do estudo da história local, atentando para outros espaços de patrimônio a partir dos referenciais da comunidade, possibilita a elaboração de outras memórias, para além das narrativas predominantes sobre as cidades. Sobre essa questão, Edmar Barra Lopes (2018) investiga a vinculação da memória oficial da cidade de Goiânia, as narrativas dominantes de construção da “cidade-patrimônio” e existência de outras “cidades praticadas,” invisibilizadas e silenciadas. Edmar Lopes, nesse sentido, pontua que o processo de elevação da cidade-patrimônio de Goiânia estava intimamente atrelado à ideia de modernidade, o que levou à desqualificação de outras memórias e a construção da “invisibilidade de outras cidades”, como áreas periféricas não atreladas a uma visão elitista, excludente e homogeneizadora (LOPES, 2018, p. 278).

A análise elaborada por Lopes permite problematizar os discursos progressistas e de modernidade presentes na concepção da cidade de Belém como Metrópole da Amazônia. A construção dessa imagem, primando pelo enaltecimento de certos tipos de memórias e sentidos de patrimonialidade atrelados a fatos e personagens de grupos sociais dominantes, contribui para uma visão reducionista de sentidos, desconsiderando outros grupos, processos e práticas alheias à “história

oficial”. Em contraposição, deve-se valorizar a percepção da “cidade praticada”, melhor dizendo, da cidade apreendida enquanto patrimônio vivenciado, o que põe em evidência “vários e sempre renovados caminhos do espaço citadino” que nem sempre convergem com o poder simbólico presente na “arquitetura disciplinar do espaço capitalista” (BOURDIEAU, 1996, p. 13-33).

Figura 03 – Fotografia sobre a comercialização do açaí das ilhas no Porto do Açaí / Jurunas



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

Ao enfocar esses referenciais teórico-metodológicos, alicerçados na compreensão de “patrimônio (imaterial), mas afinada à ideia de cidade e de cidadania no plural,” abre-se a possibilidade de valorizar a cidade praticada de Belém (e mais especificamente no bairro do Jurunas), percebendo lugares antes não notados, esquecidos (LOPES, 2018, p. 278-279). Além disso, o emprego da noção plural de patrimônio em conexão com os espaços de trânsito e de pertencimento dos estudantes do 8º e 9º anos da Escola Vereador Gonçalo Duarte permitiu compreender noções de patrimônio tanto relacionadas àquelas ditadas pelas políticas públicas ou pelas visões de segmentos sociais superiores, quanto visões de patrimônio produzidas por grupos sociais antes esquecidos ou silenciados (comunidades ribeirinhas, moradores de vilas e de estivas a beira-rio, etc.).

Figura 04 - Fotografia das palafitas da Vila Caripunas, no bairro do Jurunas, fincadas às margens do Rio Guamá



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

Figura 05 – Fotografia da Rua Estrada Nova com suas palafitas e estâncias fincadas em cima do canal



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

O movimento de reconfiguração do conceito de patrimônio cultural tem provocado e levantado a discussão sobre alterações na composição curricular da Educação Básica e sobre mudanças de procedimentos de seus professores e pesquisadores. Sobre isso, Jaqueline Zarbato (2015) frisa os debates presentes na Educação Patrimonial a partir do que é instituído pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): o de ser um processo educacional em construção permanente, o qual visa “provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, com o conhecimento apropriado fundamentar com os estudantes, diferentes análises sobre sua própria vida pessoal e coletiva” (ZARBATO, 2015, p. 79). Ainda segundo Zarbato, a relação do patrimônio com a cultura local dever ser inserida nas aulas de História a partir dos conhecimentos cognitivos prévios dos discentes, ressaltando a autora que:

Relacionar o que as pessoas registram em suas memórias sobre a inserção do patrimônio cultural na história local, nos dá dimensão do entendimento do reconhecimento cultural e social de diferentes grupos e, sendo transposto no ensino de história, possibilita que a pesquisa histórico-didática a importância que a história local seja compreendida como elementos formadores da cultura histórica e da cidadania. (ZARBATO, 2015, p. 79).

O professor da disciplina de História, por desfrutar de autonomia metodológica e por ser um agente histórico inserido e atuante na comunidade escolar ao promover a interligação de um dado conteúdo histórico com a cultura local, a partir do olhar cognitivo de seus discentes, propõe ofertar a estes um espaço/tempo para que possam manifestar suas experiências socioculturais e o que entendem sobre patrimônio. É nesse sentido que o ensino de história pode evidenciar o ir e vir das histórias, pois pode “trazer histórias para comunidade e extrair histórias da comunidade” e, assim movimentar esta relação de ida e vinda de histórias para dentro da sala de aula. (THOMPSON, 1992, p. 29).

Essas argumentações em torno da dimensão do espaço e das perspectivas de história local e de patrimônio cultural influenciaram a construção do processo de mapeamento cognitivo, empreendido como dinamizador das fases de ensino e pesquisa descritas na dissertação de Mestrado já neste artigo. Muito mais do que isso, esta experiência de cartografar os principais percursos e lugares de identidade do referido grupo estudantil ofertou a possibilidade de visualização e leitura de múltiplos espaços de experiências e de temporalidades, os quais se constituem numa marca significativa do patrimônio vivo dessa área da cidade. Nos referimos à Escola Estadual Vereador Gonçalo Duarte, o Complexo de Abastecimento da Feira do Jurunas, o Dique da Estrada Nova (mais conhecido como Rua Estrada Nova), o Portal da Amazônia (referido por tais agentes de ensino como a “Orla do Jurunas”), o Porto do Açaí e outros portos em fluxo contínuo com as águas do Rio Guamá e suas comunidades ribeirinhas situadas em ilhas próximas a Belém.

Figura 06 – Mapa mental, representativo da Ilha das Onças – discente do 8º ano



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)⁵

⁵ Os mapas mentais elaborados pelos referidos escolares foram a fonte propulsora para

A referência a esses espaços explica-se por serem assiduamente frequentados pelos alunos da Escola Gonçalo Duarte, e que por isso estiveram presentes com maior incidência em seus mapas mentais que, combinados aos registros fotográficos e a produção de narrativas textuais, revelaram-se em portadores de discursos que versam a respeito das condições socioculturais e econômicas neles empreendidas. Em suma, trabalhar com os conhecimentos prévios destes discentes, capturados por intermédio destas atividades de mapeamento, combinadas com as concepções da história local e a noção plural de patrimônio plural, proporcionou a percepção de uma história mais pautada nas mudanças e permanências, o que implicou em “valorizar questões e aspectos do passado negligenciados, bem como refletir sobre os modos como esse passado, materializado em patrimônio, permanece no presente” (POSSAMAI, 2018, p. 43). A reconfiguração da ideia de patrimônio, para além do centro histórico da cidade Belém, e a valorização da autonomia dos discentes na pesquisa sobre a história do bairro foram passos importantes na produção de sentidos sobre a historicidade dos processos que deram forma ao local.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. **Fronteiras**, v. 10, p. 55-67, 2008.

AURELIO, Claudio Rogerio; SCALABRINI, Marina Veiga. Patrimônio e cidade. “Sobrevivências” do passado em Ribeirão Pires. **Arquitextos**, v. 7, 2004.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In*: BARCA, Isabel. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação

mapear os múltiplos locais de pertencimento. Expressões cognitivas que somadas a análise das produções textuais e das fotografias possibilitaram perceber os sentidos de patrimônio e de identidade por estes cotidianamente empreendidos.

(CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARROS, José D'assunção. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p. 13-94.

BARROS, José D'assunção. História, Espaço e Tempo. **Várias Histórias**, v. 22, p. 460-476, 2006.

BITTENCOURT, Circe. Tempo, espaço e mudança social: conceitos históricos fundamentais. *In*: BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDIEAU, Pierre. Espaço Social e Espaço Simbólico. *In*: _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996. p. 13-33.

BOURDIN, Alain. **A questão do local**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997, 166p.

CERTEAU, Michel de. Práticas de Espaço: caminhadas pela cidade. *In*: CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis. Editora Vozes, 1998. p. 169-191.

CORRÊA, João Nazareno Pereira. **Cartografias do patrimônio cultural do bairro do Jurunas (Belém-PA): espaço, tempo e identidade no Ensino de História**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará-UFPA, Ananindeua, PA, 2020.

GOULBERT, Pierre. História Local. **Revista Arrabaldes**, n. 1, 1988.

LOPES, Edmar Aparecido de Barra e. Goiânia: dinâmicas do patrimônio e da memória entre a instituição da cidade - monumento e a cidade- praticada: diálogos e desafios. **Revista Anos 90**, , v. 25, p.

275-296, 2018.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e Cidadania: por que ensinar história hoje? *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (orgs).

Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-136.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. *In*: BITTENCOURT, Circe. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013, p.128-148.

POSSAMAI, Zita Rosane. O lugar do patrimônio na operação historiográfica e o lugar da história no campo do patrimônio. **Revista Anos 90**, v. 25, p. 23-49, 2018.

SILVA, Francisco Ribeiro da. História Local: **Objectivos, métodos e fontes**. Universidade do Porto, 1998.

THOMPSON, Paul. História e Comunidade. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 20-42.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Ensino de História, patrimônio cultural e currículo: reflexões sobre ações educativas em educação patrimonial. **Revista Labirinto**, n. 22, p. 77-90, 2015.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES ENTRE A HISTÓRIA E A GEOGRAFIA NA EPT: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS MULHERES NEGRAS E TRABALHO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Brenda Cardoso de Oliveira
Cátia Oliveira Macedo

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal do Pará – Campus Belém, atrelado à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Como objetivo, busca-se compreender as relações entre o trabalho e as mulheres negras a partir do olhar interdisciplinar entre a História e a Geografia no Ensino Médio Integrado. A pesquisa tem caráter qualitativo e se constituirá metodologicamente como pesquisa-ação. Segundo David Tripp (2005, p. 447), a pesquisa-ação “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática.” Logo, é uma forma de apreensão da realidade organizada de modo participante e ativo, propondo ações de intervenção na prática a partir do desenvolvimento da investigação.

A pesquisa foi realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio Integrado, do Curso de Edificações, do Instituto Federal do Pará, durante as aulas de Geografia, no segundo semestre de 2019. O curso é ofertado nas modalidades Integrado ao Ensino Médio, Subsequente e PROEJA, e tem como objetivo formar profissionais técnicos capacitados no estudo e desenvolvimento de projetos e na promoção de pesquisas tecnológicas na área de edificações. A turma é composta por dezenove alunos, distribuídos de forma quantitativa desta maneira: dez do sexo masculino e nove do sexo feminino, em que a maioria tem faixa

etária de dezessete anos. No contato com os alunos, soubemos que estes são provenientes dos mais diversos bairros de Belém e Ananindeua, incluindo o distrito de Mosqueiro. Muitos permanecem a maior parte do dia no Instituto, em função da matriz curricular ser extensa, composta pelas disciplinas correspondente ao último ano (possuem nove disciplinas propedêuticas e 14 técnicas), tendo 67 horas de carga horária para as disciplinas História e Geografia, conforme o relato do discente (A1).

A turma possui composição variada: a presença de mulheres no curso é expressiva; já no que corresponde à questão racial: a maioria dos alunos, entre meninos e meninas, se considera branco, seguida de seis alunos – três meninos e três meninas – que se consideram pardos (as). Alguns não quiseram se posicionar a respeito.

A realização da pesquisa ocorreu a partir de três etapas: a Primeira Etapa foi feita a partir da observação participante, do envolvimento com a turma e com a discente responsável. Por meio destas observações, foram identificados os métodos que a professora utiliza para ministrar a disciplina: aula expositiva e com poucas intervenções dos alunos em relação ao conteúdo. Há poucos diálogos com outros conhecimentos que estejam relacionados aos temas vistos durante as aulas.

Na Geografia, a questão racial não aparece contemplada de fato, o enfoque se dá na realidade circundante. No entanto, outras categorias podem ser usadas para pensar esta realidade, ampliando o debate, por exemplo: refletir junto aos alunos como se desenvolveu o espaço brasileiro a partir da chegada forçada dos africanos no Brasil, e como estes o modificaram; quais as influências do povo africano na sociedade brasileira; quais eram as relações de trabalho produzidas; quais eram os espaços do povo africano antes de adentrar ao território brasileiro; o papel das mulheres negras – quais suas funções na produção e no desenvolvimento brasileiro ontem e hoje? Questionamentos esses que podem ser feitos durante as aulas, a partir do ponto de vista da questão racial e dos debates sobre gênero.

A Segunda Etapa se deu pela análise dos dados observados em campo, pelo levantamento de informações secundárias sobre o curso e pela construção da proposta de intervenção. A coleta de dados foi feita a partir dos registros de observação, dos diálogos feitos com a turma e com a professora, e da pesquisa de documentos sobre os componentes curriculares do Curso de Edificações. Ao refletirmos sobre estes itens, chamou-nos a atenção o tímido debate acerca de outras temáticas, para além das especificidades do conteúdo. Quando se trata do tema de gênero aliado à questão racial, ou seja, da importância histórica e representativa das mulheres negras a partir das suas relações com o trabalho, esse debate se desvanecia ainda mais.

Esta inquietação impulsionou a Terceira Etapa da pesquisa, a qual culminou na elaboração do produto educacional. Este que se constituiu na formação das sequências didáticas interdisciplinares a partir da dinâmica de oficinas, tendo como temática o mundo do trabalho e as mulheres negras.

No Brasil, as mulheres, principalmente as negras, ao longo de nossa história – em razão de sua relação direta com o trabalho manual, condição imposta pelos regimes patriarcal e escravista –, foram alocadas em processos de exclusão e discriminação que perduram até os dias de hoje. Mesmo com as mudanças políticas, econômicas e espaciais ocorridas no contexto brasileiro, desde a virada do século XIX para o século XX, no que tange à questão social, o quadro da desigualdade foi pouco alterado (SANTOS & CANUTO, 2017).

Dito isso, espera-se com a presente pesquisa e com a proposta de intervenção, responder aos seguintes questionamentos: Como as disciplinas História e Geografia na EPT podem refletir as relações entre mulheres negras e o trabalho de forma interdisciplinar? De que maneira os alunos podem compreender as relações historicamente produzidas entre trabalho, gênero e raça? Que mecanismos podem ser usados pelas disciplinas para a desconstrução de imagens, valores e estereótipos sobre o trabalho e os agentes socialmente envolvidos a ele, no caso, às mulheres negras, numa visão interdisciplinar?

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pressupõe que as disciplinas ministradas durante o curso promovam, além de um ensino técnico, possibilidades para uma formação crítica, histórica e social. Formação esta que possibilita ao aluno ter capacidade de refletir sobre o mundo do trabalho, suas concepções, contradições, sentidos e valores construídos ao longo do tempo pelas sociedades. Além de fazê-los compreender de que maneira as relações de poder ditam os papéis sociais dos indivíduos a ponto de alocá-los hierarquicamente numa estrutura.

Um novo olhar sobre a educação consiste em descolonizar os currículos (GOMES, 2012, p. 102), transpassá-los para além dos conteúdos específicos, trazendo temáticas que construam sentido aos alunos, as quais, durante muito tempo, foram negadas ou silenciadas dos contextos escolares. Para isso, a ampliação do diálogo entre os conhecimentos deve ser o caminho fundamental para a construção de uma educação integral, omnilateral e para todos.

EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E OMNILATERAL: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A HISTORICIDADE DO PROCESSO EDUCATIVO.

A educação, ao longo de sua história, constituiu-se a partir das relações de trocas de experiências diárias passadas de geração em geração pelas sociedades ao longo do tempo. A dinâmica e a produção da vida eram os “grandes mestres” do aprendizado nas relações humanas. Em “Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional”, Thompson (1980, p. 17 e 18) deixa bem claro esta questão:

(...) O aprendizado, como iniciação em habilitações para adultos (...) serve como mecanismo de transmissão entre as gerações. A criança faz seu aprendizado das tarefas caseiras primeiro junto à mãe ou avó (...). O mesmo acontece com os ofícios que não tem aprendizagem formal. Com a transmissão dessas técnicas particulares, dá-se igualmente a transmissão de experiências sociais ou da sabedoria comum da coletividade.

A partir das mudanças advindas com o processo das revoluções ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX – científica, burguesa e industrial –, no contexto europeu HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO (2010, p.70-71), também foram alteradas as técnicas produtivas e a forma de conceber o processo educativo. Com a valorização do conhecimento científico e o avanço industrial, era necessário o repasse dessas novas formas de entender o mundo. Nesse sentido, a sociedade deveria se adequar para fundamentar em seu seio esses novos aprendizados. Com a ascensão da classe burguesa em meio a essas transformações, esta torna-se detentora dos canais de produção social e, também, responsável pela transmissão de valores e costumes.

No que tange ao contexto brasileiro, as reminiscências deixadas pelo passado escravista e a visão negativa sobre o trabalho, aliado a outras estruturas – que ditaram as hierarquias na sociedade brasileira (como o patriarcado e o racismo) –, durante muito tempo perpetuaram e intensificaram o processo de exclusão e discriminação dos sujeitos que esses sistemas inferiorizavam, como negros, mulheres, pobres e trabalhadores. Quando se interseccionam essas categorias – por exemplo a mulher negra, pobre e executora de trabalhos manuais e serviços –, os processos de marginalização social se multiplicavam.

Mesmo em meio às mudanças ocorridas no contexto brasileiro nos finais do século XIX e início do século XX – na política (fim do processo escravista -1888 / ascensão ao regime republicano-1889); no plano econômico (o desenvolvimento das forças produtivas, como crescimento industrial e junto com ele, as transformações no espaço – processos de urbanização e modernização das cidades) –, no que tange às estruturas sociais, elas pouco se alteraram, mantendo-se as hierarquias baseadas na classe, no gênero e na raça.

Essas hierarquias também se reproduziram no contexto educativo, já que a maioria dos filhos dos trabalhadores eram frutos do desmantelamento do sistema escravista. Ao serem inseridos precocemente no sistema capitalista, estes sujeitos tiveram que vender sua força de trabalho para sobreviver, ocasionando uma formação alijada aos serviços laborais diários. Posteriormente, devido à grande

quantidade de crianças, jovens e adultos “sem ocupação”, foram criados os Liceus de Ofícios, destinados aos indivíduos deixados de fora do processo de desenvolvimento educacional e produtivo BEZERRA (2013, p. 19).

Dessa forma, reproduziu-se no Brasil o modelo educativo europeu, o qual geriu uma formação dicotômica, em que o conhecimento intelectual serviria para edificar os futuros chefes da nação, enquanto o conhecimento manual, já visto de forma negativa e atrelado ao passado escravista e doloroso, seria destinado aos filhos e descendentes dos excluídos e explorados. Ciavatta, Frigotto e Ramos (2012, p. 32) comentam esta questão:

Outro aspecto que permaneceu foi a dualidade entre a formação propedêutica e humanística geral, voltada para os filhos da elite e preparatória para o ingresso no ensino superior, e uma formação instrumental, de caráter formalmente técnico operativo, voltado para os filhos dos trabalhadores e preocupada com as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Este dualismo resultou do enraizamento, na sociedade brasileira, de uma mentalidade brasileira, produzida por séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual.

Essa dinâmica seguiu-se ao longo do tempo e, especificamente nas décadas de 60 e 70 dos anos 1990, durante as quais foram instituídos modelos educacionais centrados em competências que formavam indivíduos e futuros trabalhadores “aptos” para determinadas funções, não sendo requerida uma formação geral em si, pois acreditava-se que os conhecimentos manual e técnico seriam “suficientes” para satisfazer o mercado de trabalho. Em meio às diferentes demandas e tarefas exigidas na produção, buscou-se edificar um ensino que formasse o trabalhador multifacetado, o qual dominasse rapidamente diferentes técnicas e informações, imprescindíveis para poder atender à dinâmica capitalista de forma eficiente. Nesse momento, instituiu-se um ensino essencialmente mercadológico.

Em contraponto ao modelo capitalista de educação, o qual servia aos interesses do mercado, em meados dos anos de 1980, por meio de debates acirrados, principalmente dos setores da Pedagogia Histórico

Crítica, propôs-se a efetivação de um Currículo Integrado, para fundamentar um tipo de educação baseada na formação integrada, a qual viesse a superar a tradicional dicotomia entre conhecimento técnico e humanístico.

Essa formação seria responsável por proporcionar conhecimentos que dessem conta de problematizar a realidade e a conjuntura social, em que os alunos pudessem refletir acerca das estruturas que lapidaram as hierarquias e as contradições e, a partir de então, repensassem seu papel no meio produtivo. Entender por que, para que e para quem produzem materialmente, e neste sentido; renovar sua percepção sobre o trabalho, no que tange não mais a exploração, mas um meio para a transformação de suas vidas.

Ou seja, promover um ensino que assuma “(...) a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p. 36 apud ESTRELA, 2017, p. 10137).

UMA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO: O RETORNO PARA O PRINCÍPIO EDUCATIVO

Ao longo do tempo, nas diferentes sociedades, a categoria “trabalho” angariou diferentes sentidos e usos (FRIGOTTO, 2009). No contexto estrutural brasileiro, tradicionalmente, esta categoria foi vista de forma negativa e inferior, relegada a subalternos e escravos. Posteriormente, dentro do modo de produção capitalista, o termo ganha sentido de exploração, de dor, de penar. Em contraponto a isso, propõe-se o retorno ao seu princípio ontológico, de criação e produção da vida material, como símbolo da existência humana, a partir do viés educativo.

A educação, ao longo de sua história, estava relacionada à perpetuação da vida, a partir da experiência prática produtiva. Os homens aprendiam a partir da sua relação direta com a produção material e, assim, perpetuavam sua existência. Logo, podemos afirmar

que o princípio educativo também está inserido no cerne do trabalho. Saviani (2007, p. 154) reflete essa questão:

[...] a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, como a origem do homem mesmo.

Resgatar a compreensão do trabalho como princípio educativo é evidenciar que este processo é fundamental para existência humana – no sentido de produção material da vida e ao mesmo tempo, do educar-se nela. Ao pensarmos deste modo, um está imbricado no outro. Segundo Gramsci apud Drabach (2018), esta forma de conceber a categoria trabalho é fundamental para pensar a sociabilidade humana, pois se trata do modo pelo qual os indivíduos se inserem no meio social. Assim, o autor defende uma escola unitária, que vislumbra tanto a formação intelectual como o trabalho, a partir das condições e do tempo natural dos sujeitos, para que possam alcançar a maturidade intelectual tão almejada. Para se chegar a este modelo de escola, torna-se necessário compreender que a formação deve atender a todas as necessidades do indivíduo, o que corresponde a uma formação intelectual e de aprendizagem prática da vida a partir da produção material. Neste sentido, Ramos (2008, p. 7-8) é enfática:

(...) Compreender assim o trabalho – isto é, como meio social de produção da existência possibilita compreender que, para que a humanidade exista todos têm que trabalhar. E se alguns não o fazem, é porque vivem da exploração do trabalho dos outros. Ter o trabalho como princípio educativo na educação básica, portanto, impede que crianças, adolescentes e jovens naturalizem a condição de exploração em que vivemos e que não se formem, assim, “mamíferos de luxo”, isto é, homens e mulheres que, por viverem da exploração do trabalho dos outros deixam de exercer aquilo que lhes conferem ontologicamente a condição de seres humanos, a capacidade de produzir social e coletivamente sua existência.

Compreender assim, as relações entre trabalho e educação é pensar em outras categorias que também construíram relações com cada uma destas áreas, as quais, dependendo do contexto, vão ditar ou direcionar a vida dos sujeitos das mais diversas maneiras. No caso brasileiro, em que as relações trabalhistas foram atreladas ao escravismo e ao patriarcado, o trabalho será visto de forma inferiorizada e negativa, tal como os sujeitos que produzem tais relações – mulheres e homens negros. Agregaram-se a isso outros mecanismos que também ditavam a inferiorização e a marginalização, como o sexismo e o racismo, relegando esses sujeitos à exclusão social. Nesse sentido, é importante compreender as relações entre as categorias trabalho, gênero e raça, e o seu debate no Ensino Médio Integrado.

REFLEXÕES SOBRE TRABALHO, GÊNERO E RAÇA: A IMPORTÂNCIA DESTE DEBATE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pensar as categorias gênero e raça a partir das suas relações com o trabalho significa refletir que estas representações estão profundamente marcadas na sociedade brasileira por concepções e estereótipos construídos culturalmente, na medida em que se estruturaram pelas relações de poder. Santos, Diogo & Shucman (2014, p. 18) evidenciam a questão:

Raça e gênero, categorias sociológicas, são essenciais para a compreensão das relações sociais cotidianas. As ideias de raça e gênero estão presentes em diferentes experiências da vida social: nas distribuições de recursos e poder, nas experiências subjetivas, nas identidades coletivas, nas formas culturais e nos sistemas de significação (...).

Essas categorias, ao se interseccionarem, produziram concepções sobre o trabalho, a partir da articulação social hierárquica fundada no patriarcalismo, sexismo e racismo. Assim, desde o contexto colonial brasileiro, os privilégios sociais são organizados com base nas funções que cada indivíduo exerce na sociedade: o homem branco

português – provedor da família – possui funções superiores; a mulher branca – responsável pelas funções de cuidado da família e do lar (vista como inferior/sexo frágil); e a mulher negra – tendo em vista a relação com a escravidão –, é direcionada a funções laborais, maternas e até mesmo sexuais.

A mulher negra, pela sua relação direta com o trabalho manual, visto como inferior, passou por inúmeros processos de exclusão, discriminação e preconceitos. Logo, para a sociedade colonial e durante séculos, ser mulher, negra e trabalhar era tornar-se um indivíduo triplamente inferiorizado. Esta estrutura ainda reverbera na sociedade brasileira atual, no sentido de naturalizar as representações sociais e os lugares que os sujeitos ocupam no contexto social, fazendo com que os indivíduos enxerguem uns aos outros de maneira diferenciada e organizada hierarquicamente, exercendo as mesmas funções que tinham no passado colonial. Essa permanência de mentalidade marca profundamente a intolerância e a manutenção das desigualdades.

Sendo assim, os espaços de Educação Tecnológica Integrada podem ser pensados como locais de resgate da representatividade de identidades negras. Visto que, além de promover uma educação para o trabalho e proporcionar um ensino inclusivo, são canais para que os alunos e, principalmente, as alunas, resgatem seus lugares de fala, construam representações positivas de si e seus corpos, combatam estruturas que ainda reproduzem o racismo, o sexismo e o machismo. A partir desse debate, os próximos passos seriam discutir e propor políticas de ingresso e permanência da população e das mulheres negras nos mais diversos cursos; como os cursos técnicos, voltados a áreas de engenharia e/ou exatas.

Para que os objetivos propostos por este trabalho sejam alcançados, se faz necessário levar a discussão dessas temáticas aos Institutos Federais de Ensino Integrado, a partir de práticas educativas integradoras que deem conta de dialogar com os diferentes saberes.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM CAMINHO POSSÍVEL

Na busca por uma educação para o trabalho que oportunize igualdade a todos os indivíduos de acesso a uma educação de qualidade, integral, omnilateral; e forneça mecanismos práticos de superação das contradições, por meio do diálogo com as diferentes áreas do conhecimento, foi produzido o projeto de pesquisa intitulado “Ensino de História na EPT: um olhar interdisciplinar sobre trabalho na perspectiva de gênero e raça”, desenvolvido na turma de terceiro ano do Ensino Médio Integrado do curso de Edificações, no Instituto Federal do Pará – IFPA – CAMPUS Belém.

No processo da pesquisa foram desenvolvidas, como produto do trabalho sequências didáticas interdisciplinares, em diálogo ativo entre o Ensino da Geografia e de História, tendo como temática “o mundo do trabalho e as mulheres negras”. Segundo Zabala (1998, p.18), sequências didáticas seriam “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.”

A sequência didática, de acordo com o autor, tem como finalidade primordial a promoção de novos modelos que possibilitem melhora na atuação do professor em sala de aula, em razão do entendimento mais intrínseco das variáveis que agem diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, se faz primordial promover atividades conectadas entre si, que ajudem os alunos a construir relações com base em diferentes pontos vista, os possibilitando abranger o conteúdo abordado e conectar os saberes aprendidos à vida prática.

Nas atividades sequenciadas produzidas foram utilizados recursos metodológicos como: o documentário, rodas de conversas, amostra de pinturas, feedbacks etc. Outro recurso utilizado foi uma nova postura didática: ouvir e refletir junto aos discentes sobre questões propostas na sala de aula, a partir da interrelação dos conteúdos de

História e Geografia. Por meio desta dinâmica, questionou-se as relações históricas entre as mulheres negras e o trabalho manual, de que maneira afetou suas vidas, a ponto de produzir discriminações e exclusões de direitos. A partir destes questionamentos, propôs-se pensar junto com os alunos formas de luta, resistência e ressignificação dessas relações, não mais atreladas ao passado escravista, mas como meios de empoderamento e inserção social dessas mulheres. As sequências didáticas propostas foram consolidadas a partir das seguintes etapas:

A primeira oficina ocorreu no dia doze de junho de 2019, após a aula de Geografia sobre o processo de industrialização brasileira. Partindo desse contexto, foi mostrado para os alunos o documentário: “A Cor do Trabalho” (produção da Secretaria de Trabalho, Emprego, Renda e Esporte da Bahia – SETRE, com direção de Antônio Olavo, produzido em 12 de dezembro de 2014 – link: <https://youtu.be/4z6uzuCjfTc>), que discorre sobre a concepção de trabalho no Brasil, as mudanças políticas, econômicas e sociais – o processo de industrialização brasileira e a mudanças dos centros urbanos – e a relação entre trabalho e a população negra, em especial as mulheres negras;

Após assistir ao documentário, foi organizado junto aos alunos uma roda de conversa para debater os pontos que mais chamaram a atenção no vídeo. Depois do debate, os alunos fizeram a seguinte atividade: “A partir das discussões feitas em sala sobre o documentário A Cor do Trabalho e das aulas sobre o processo de industrialização brasileira, produza um texto no qual você relacione de que maneira o modo de conceber historicamente o trabalho afetou a sociedade brasileira – no seu processo de desenvolvimento, na mudança dos espaços sociais e na vida das pessoas, principalmente das mulheres negras”. As atividades foram recolhidas para análises.

A segunda oficina foi realizada no dia 28 de agosto de 2019. Com base no debate sobre regiões brasileiras na aula de Geografia. Foi mostrado aos alunos a tela do artista Henry Chamberlain, Quitadeiras da Lapa (1819 – 1820); a litografia de Léon Palliere, Um Mercado em

Bahia (1865); e as telas da artista Antonieta Santos Feio, *A Vendedora de Cheiro* (1947) e *A vendedora de Tacacá* (1937). Foi informado a eles que após o decreto da Lei Áurea e a mudança do sistema político e econômico (período republicano/sistema capitalista), a população negra continuou excluída do processo de cidadania e inclusão de direitos, entre eles, o trabalho formal. Mas esta população, principalmente as mulheres negras, durante os séculos XVII, XVIII e XIX, criou mecanismos de sobrevivência e trabalho. Em cada região utilizaram diferentes estratégias, como: a venda de produtos regionais fabricados a partir dos saberes ancestrais africanos e indígenas (no Rio de Janeiro, os quitutes; na Bahia, o acarajé, o vatapá; e no Pará, o tacacá e o cheiro verde); e o uso de roupas e acessórios característicos de cada região, evidenciando as influências étnicas, sociais e culturais.

Após este debate com discentes, foi feita uma atividade na qual continha as seguintes tarefas: observar atentamente as obras acima referidas, identificar as personagens e os elementos com detalhes e responder às seguintes perguntas: que elementos que os artistas trazem nas pinturas que evidenciam a relação das mulheres negras com o trabalho em cada região (Sudeste, Nordeste, Norte)?; A partir do que se foi debatido em sala sobre a questão do trabalho no Brasil e suas relações, como as pinturas de Antonieta Feio podem nos ajudar a pensar a relação entre trabalho e mulheres negras na Amazônia?

Em outro momento, a professora da turma, como forma de avaliação (a partir dos saberes produzidos nas aulas e interligados pelas oficinas), pediu aos alunos a produção de uma redação intitulada “Mulheres Negras e o Mercado de Trabalho”. Todas as atividades foram recolhidas para análise. Após as oficinas e a produção do texto avaliativo, foram realizadas entrevistas com os alunos via aplicativo WhatsApp, na quais se pode verificar as impressões destes sobre as oficinas, a temática, a questão metodológica, a produção de aulas interdisciplinares – no ensino da Geografia a partir do olhar da História e como contribuiu para seus aprendizados. Foram feitas, também, outras perguntas como complemento da atividade, a saber: Como você viu a aproximação entre História e Geografia nas oficinas? Qual a

importância da discussão sobre mulheres negras e o trabalho a partir das oficinas? Qual a importância do debate sobre mulheres negras e o trabalho no curso de Edificações?

POR DENTRO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE AS MULHERES NEGRAS E O TRABALHO

A partir das atividades sequenciadas, foi possível discutir pontos importantes com os discentes sobre as relações entre mulheres negras e o trabalho. Após observação e análise desses, percebemos que eles partiram dos seguintes eixos: a categoria trabalho; as mudanças ocorridas no contexto socioespacial brasileiro na virada do século XIX/XX; as mulheres negras; o mercado de trabalho; os movimentos sociais em prol da população negra; e as políticas públicas afirmativas. Durante as oficinas os discentes destacaram alguns pontos importantes:

sobre o trabalho: “O trabalho é a atividade por meio da qual o ser humano produz sua própria existência. A ideia não é que o ser humano viva em função do trabalho, mas é por meio dele que produz os meios para se manter vivo. Dito isto, o impacto do trabalho e do seu conceito exercem grande influência na construção do sujeito.” (A.1). “Historicamente, a partir do processo de colonização e constituição posterior de uma sociedade brasileira, o trabalho braçal, ato de produção básica de subsistência é tido como algo ruim. Aquele que trabalha no Brasil colonial é extremamente menosprezado, diminuído e num futuro liberto, porém continuamente, marginalizado e oprimido.” (A.2). “O conceito de trabalho foi definido ao longo do tempo na sociedade brasileira de forma fragmentada entre os trabalhadores considerados “bons” e/ou “ruins”. (A.3)

Fica evidente, na fala do aluno A1, a percepção de um dos sentidos que a categoria trabalho possui: o princípio ontológico de manutenção da vida e da própria existência da espécie. Sem a produção material da vida, o homem não consegue desenvolver artifícios, tecnologias, técnicas, a fim de garantir a sua subsistência e se manter

em sociedade. Nesse sentido, a fala do estudante segue a linha de pensamento de Saviani (2007, p. 154), quando o autor evidencia o sentido que o trabalho assume na essência humana:

(...) Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem, não é uma dádiva divina ou natural, não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um efeito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Este sentido muda, no momento em que os alunos compreendem o processo de formação da sociedade brasileira, na qual o trabalho é visto de forma “fragmentada”, ou seja, acaba sendo exercido de forma desigual, como foi observado na fala do aluno A2. Na colonização, o trabalho manual tem sentido negativo e opressor, e é visto como algo inferior. Tal qual a ele, são as pessoas responsáveis pelas atividades laborais. Estas eram vistas e tratadas de maneira inferior. No contexto da divisão social brasileira colonial, o negro era o responsável pelos trabalhos manuais, com o intuito de sustentar a sociedade a partir do trabalho escravo. Na obra “Para uma História do Negro no Brasil” (1988, p. 50), produzida pela Biblioteca Nacional comenta-se a seguinte questão:

(...) na sociedade escravista (colonial) foram destinados (os negros) aos serviços braçais nas cidades – os “serviços de negros” – e a economia de subsistência, junto com os brancos pobres, nas roças e fazendas. Na cidade ou no campo, eles foram, em sua maioria, “marginalizados”, ficando sujeitos, por isso, juntamente com o resto da população pobre e insatisfeita, à criminalidade, à prostituição, ao alcoolismo e, daí, à rejeição social.

Mesmo com as mudanças na sociedade e no processo de desenvolvimento brasileiro nos finais do século XIX e início do XX – fim da escravidão (1888), alteração do regime político para o regime republicano (1889) –, as estruturas sociais permanecem. A população

negra não consegue se desfazer das amarras do estigma da escravidão e de sua relação de opressão com o trabalho. Aliado a isso, as reminiscências do patriarcado, do racismo, do sexismo, a exclusão e a desigualdade no contexto social brasileiro vão separar os indivíduos pela cor, sexo e pelas relações – diretas ou não – com o trabalho. Nesse contexto, as mulheres negras foram afetadas de maneira substancial. Corroborando com esse debate, os discentes sintetizam e explicitam suas perspectivas com relação a: mulheres negras e o trabalho: “A grande maioria das mulheres negras no Brasil hoje são pertencentes a classe pobre e sem nenhuma perspectiva de vida, servindo aos brancos que quase sempre ocupam cargos de poder, e acima de tudo sofrendo com o preconceito por serem negras” (A.4). “(...) Ainda há o caso das mulheres negras que sofrem tanto o preconceito racial como o de gênero, sendo esquecidas mais ainda. Todas essas pessoas inclusive, estão sujeitas à violência pela irracionalidade e imoralidade de primitivos. (...)” (A.5). “O que torna a mulher negra como símbolo de pura resistência, que mesmo estando subjugadas, oprimida e rebaixada, se ergue na coletividade, no empreendedorismo e na luta diária contra um sistema branco e opressor” (A.6).

A partir dessas assertivas e dos debates feitos nas oficinas, os alunos refletem sobre a condição das mulheres negras e seus processos de exclusão, marginalização, bem como acerca do papel que exercem na estrutura de classes da realidade brasileira: “a grande maioria das mulheres negras no Brasil são pertencentes a classe pobre e sem nenhuma perspectiva de vida (A4)”.

Apesar de este quadro estar em constante mudança, em razão do protagonismo dos movimentos de mulheres negras, das ONGs voltadas a sua proteção e acolhimento, da luta constante contra o racismo, o sexismo e as desigualdades, as contradições de classe ainda são latentes. Essas mulheres ainda ocupam funções na sociedade que aludem ao passado escravista, como empregadas domésticas, amas de leite ou mesmo vítimas da hipersexualidade a qual foram relegadas. Ainda são elas que mais sentem a pobreza e a exclusão, como evidencia NASCIMENTO, 1976, apud HEILBORN, ARAÚJO & BARRETO (2010, p. 190):

Seu papel como trabalhadora, a grosso modo, não muda muito. As sobrevivências patriarcais na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assuma empregos domésticos, em menor grau na indústria de transformação, nas áreas urbanas e que permaneça como trabalhadora nas áreas rurais. Podemos acrescentar, no entanto, ao que expusemos acima, que estas sobrevivências ou resíduos do escravagismo, se superpõem aos mecanismos atuais de manutenção de privilégios por parte do grupo dominante.

Os autores também tocam numa questão bastante complexa e histórica, que atinge a maioria das mulheres negras: são elas que sentem na e pela pele, as consequências do preconceito racial e de gênero e a intensidade delas, imbricado nas contradições de classe e geração. Agindo juntos, de maneira interseccional, o racismo e o sexismo evidenciam sua perversidade, atingem de forma direta a vida das mulheres negras, produzindo resistências e dificuldades para que elas ascendam socialmente e tenham acesso a direitos fundamentais como cidadãs. Também produzem múltiplas violências nessas mulheres: em razão da cor, por trabalhar, por reproduzir, por não ter dinheiro. Como bem coloca o aluno (A5): “estão sujeitas à violência pela irracionalidade e imoralidade de primitivos”, tornando sua vida uma luta constante. Carneiro (2003, p.122) amarra a questão:

Em relação ao tópico da violência, as mulheres negras realçaram uma outra dimensão do problema. Tem-se reiterado que, para além da problemática da violência doméstica e sexual que atingem as mulheres de todos os grupos raciais e classes sociais, há uma forma específica de violência que constrange o direito à imagem ou a uma representação positiva, limita as possibilidades de encontro no mercado afetivo, inibe ou compromete o pleno exercício da sexualidade pelo peso dos estigmas seculares, cerceia o acesso ao trabalho, arrefece as aspirações e rebaixa a autoestima. Esses são os efeitos da hegemonia da ‘branquitude’ (...).

A reflexão também perpassa por superar a ideia de vitimismo e evidenciar a mulher negra como símbolo de pura resistência (A6), não àquela estereotipada, onde seus corpos e mentes estão sujeitos a opressões, mas uma resistência histórica, exercida desde o momento

que foram tiradas suas liberdades, sua dignidade, seu ir e vir. Seu espírito de resistir é firme e sólido. Mesmo passando por todos os tipos de adversidade, como foi muito bem colocado, seguem na luta com a coletividade, na solidariedade entre suas iguais, na força de seu trabalho, não mais opressor e inferior, mas como meio de afirmação, de presença e resistência; permanecer e ressignificar os espaços onde antes eram excluídas ou impedidas de estarem. Estes espaços, segundo a fala de alguns alunos, também perpassa pelo mercado de trabalho, “(...) cada vez mais as mulheres estão em busca de espaço, de igualdade de salários, etc” (A.6). “(...) Espero que continuem (as mulheres negras) tentando ganhar muito mais espaços nos empregos de hoje em dia” (A.7). “(...) É de suma importância essa conscientização e valorização do trabalho das mulheres, no qual essas atitudes ajudam no empoderamento feminino no mercado de trabalho” (A.8).

Estas resistências também se concentram no campo político. E, na busca pela aquisição de direitos, representatividade, lugares de fala, muitas mulheres negras organizaram-se em movimentos e coletivos, com objetivo de acolher e lutar pelas suas irmãs, contra todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão, a fim de obter meios eficazes para a reivindicação legal de benefícios sociais, a partir da defesa de políticas públicas afirmativas que garantam acessos a espaços e direitos historicamente negados a elas e à população negra. Os alunos se posicionaram em relação à promoção de políticas públicas para reparações históricas:

Haja vista que o país deveria ser mais inclusivo, dando suporte a reparações históricas justas que a mulher negra mais do que qualquer um merece. Deve-se investir em políticas públicas que viabilizem uma melhor entrada desta mulher no mercado, para que assim tenhamos realmente um país plural e justo (A.7). Então, é posto que o poder público deve aderir a uma política de inclusão dessas mulheres, com projetos que ensinem e devolvam assistência para que elas possam ser incluídas na sociedade. Assim como ampliar recursos para que essas mulheres acessem seus direitos fundamentais (A.8). As palestras sobre mulheres negras e o mercado de trabalho foram de suma importância para o entendimento da necessidade de políticas afirmativas. (...)

(A.9).

Com base nestes depoimentos, podemos evidenciar que os alunos acreditam que o poder público deve olhar com atenção a estas mulheres, promover mecanismos legais para materializar seus direitos fundamentais – como educação, saúde, moradia, transporte etc., e possibilitar múltiplos acessos para que elas possam ascender na sociedade com igualdade de oportunidade e de direitos. Por conseguinte, devem incentivar o desmantelamento das desigualdades e exclusões, as quais foram tão caras a elas durante séculos, perduradas na hierarquia social brasileira e aliadas às estruturas que as inferiorizavam pela sua relação direta com trabalhos manuais.

No que tange às entrevistas realizadas com os alunos, fica claro a necessidade do planejamento e da elaboração de sequências didáticas para melhor entendimento sobre as temáticas abordadas. Estas, por sua vez, foram materializadas e incorporadas pelos discentes, produzindo novos saberes a partir do olhar interdisciplinar. Neste aspecto, refletir a importância do Currículo Integrado à Educação Profissional, bem como as relações que podem ser feitas, aliando a categoria trabalho com as temáticas de gênero e raça nos conteúdos disciplinares, pode contribuir para um leque de discussões em sala de aula, favorecendo o ensino inclusivo, integral e contestador das problemáticas sociais, as quais são fruto das hierarquias de poder que terminaram gerando desigualdades a partir da divisão racial, de classe e gênero, afetando os indivíduos que estão diretamente ligados ao trabalho manual, no caso, a população negra, especificamente, mulheres negras.

Fomentar estas discussões significa proporcionar entendimento para o enfrentamento das desigualdades que afetam a vida de muitos trabalhadores (as) brasileiros (as); pensar alternativas de superação, a partir de novos mecanismos didáticos que relacionem o conhecimento produzido à realidade dos estudantes, promovendo subsídios novos para a reflexão da sociedade. Assim, os discentes relataram as impressões obtidas a partir das oficinas:

Portanto, as oficinas acrescentaram de forma significativa para a formação do conhecimento e valores dos alunos, e deveriam ser apresentadas a todos os alunos, não só pelo assunto abordado, mas também pela didática diferente que atraiu o interesse dos alunos pelo assunto (A.10).

Durante algumas aulas a turma foi submetida a oficinas para acrescer conhecimentos sobre as mulheres negras na sociedade brasileira, como foram tratadas e como algumas se encontram, a fim de aumentar a visão de mundo dos estudantes. Então, é importante que tais atividades ocorram, inclusive porque auxiliam outros profissionais do IFPA, e estudantes (A.11).

(...) foi de grande importância, pois nos fez repensar não só sobre a forma como a sociedade lida com essas mulheres, mas também sobre nossas ações e o que nós podemos fazer para mudar essa situação (A.12).

As falas evidenciam um rico feedback dado pelos alunos. As sequências didáticas favoreceram a promoção de novos aprendizados, de valores positivos à população negra e às mulheres negras. Deixam claro que as oficinas deveriam extrapolar os momentos de sala aula e ser acessíveis a todos os outros estudantes do Instituto, visto que inovam no que corresponde à didática utilizada – foram usados diferentes recursos metodológicos direcionados aos temas dos conteúdos – ao documentário, às rodas de conversas, à análise de obras de arte e às atividades problematizadoras – que atraíram o interesse dos alunos e proporcionaram a ampliação de seus arcaibouços teóricos.

Os relatos dos alunos também mostram que as oficinas foram de suma importância para conhecer e problematizar a realidade das mulheres negras, suas relações históricas com o trabalho, as imagens construídas no imaginário social e a forma como elas ressignificaram seu lugar na sociedade, a partir dos lugares de fala, de novos modos de representatividade, do resgate histórico de sua ancestralidade e identidade negra. Observou-se que essas discussões são imprescindíveis, pois podem ajudar os discentes a refletir acerca das contradições sociais sofridas por mulheres negras e propor mecanismos para que elas possam superá-las.

Fica evidente que essas questões podem contribuir para que estudantes, profissionais do Instituto e a comunidade acadêmica em

geral, pertencente à população negra, possam conhecer sua história, motivar meninas e mulheres à conquista de novos espaços de negritude e aumentar sua autoestima, a partir da valorização de seus traços estéticos. Ou seja, evidenciar novos olhares a partir de novas percepções sobre o ideal da mulher negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve a finalidade de materializar a busca por um ensino integral, omnilateral, de igual oportunidade para todos. Para isso, propôs-se a refletir brevemente sobre o desenvolvimento histórico deste modelo de educação, perpassando pelos diferentes processos educativos, desde aqueles erigidos juntos à vida prática dos indivíduos até o modelo tradicional, formal e excludente; que reproduz as desigualdades sociais a partir dos interesses de classe. Assim, na tentativa de superação do modelo atual de ensino, parte-se para a defesa de uma escola única, desinteressada, integrada e transformadora.

Este tipo de escola, para atender a esses fins, deve buscar um currículo integrado que supere as separações entre os saberes e dialogue com outros conhecimentos, a fim de permitir uma visão total dos fenômenos da sociedade por parte dos estudantes. Assim, dá-se o debate sobre a importância da interdisciplinaridade e, em particular, entre as disciplinas História e Geografia. Dinâmica pensada a partir da realidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Refletiu-se, portanto, acerca da categoria trabalho e de sua polissemia ao longo do tempo, como princípio

educativo, e de suas relações com as categorias gênero e raça, em especial no âmbito do universo de mulheres negras.

Após esses debates teóricos, o artigo propõe pensar as práticas interdisciplinares para o Ensino Médio Integrado, a partir da pesquisa feita no Instituto Federal do Pará, na turma de terceiro ano do Ensino Médio, no Curso de Edificações. Foram desenvolvidas sequências didáticas em forma de oficinas e atividades com o intuito de discutir a temática das mulheres negras e sua relação com o trabalho. Estas

atividades foram de suma importância para todos os envolvidos no projeto da pesquisa – alunos, professores, pesquisador (a) – pois proporcionou o conhecimento mais a fundo das relações trabalhistas no Brasil e sua ligação direta com estruturas que também definiram hierarquias sociais, como a raça e gênero. Estas categorias, imbricadas, também demarcavam privilégios, excluía e ainda excluem grande parte da população – negros, mulheres, mulheres negras – que tem relação direta com o trabalho manual. A partir das discussões e debates em sala, pode-se pensar em meios para ressignificar estas relações, a saber: por meio do olhar positivo para o trabalho, com base no retorno ao seu sentido histórico e ontológico, como realização humana e essencial para a vida. Para tanto deve-se pensar a relação entre o trabalho e as mulheres negras de maneira positiva, como mecanismo de empoderamento e poder, para a busca de novos espaços na sociedade.

Apesar da riqueza e da profundidade dessas atividades, seriam necessárias novas iniciativas e posturas interdisciplinares para que elas se tornassem intrínsecas aos mais diversos cursos do Instituto, a partir do contato com outros saberes, de outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, a necessidade do planejamento em conjunto – professores das disciplinas propedêuticas e técnicas, coordenadores pedagógicos, técnicos – é fundamental para que tais práticas se mantenham e fortaleçam a promoção de um currículo realmente integrado e transformador.

Assim, um ensino integrado, que ressignifica as formas de ensinar e aprender a partir de metodologias ativas, consegue caminhar junto às demandas dos alunos pelas diferentes áreas do saber e promover problematizações da realidade a partir da expansão das temáticas do currículo formal.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Daniella de Souza. **Ensino Médio (Des)Integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal: IFRN, 2013.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Para uma História do Negro no Brasil**. 1988. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon1104317/icon1104317.pdf, acesso em 24/09/2019.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres Negras em Movimento. **Estudos Avançados**. v.17, n.49,2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>, acesso em 20/07/2019.

ClAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. “A Gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita”. In: (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.p. 21-56.

ESTRELA, Simone da Costa. **Educação Profissional e Formação Omnilateral: das escolas de artífices ao projeto de Ensino Médio Integrado**. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26119_13252.pdf, acesso em: 20/07/2020. DRABACH, Neila Pedrotti. “A Escola Unitária em Gramsci e a Educação Profissional no Brasil”. **Revista Trabalho Necessário**. n. 31, v. 16, p. 263 – 283. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/27380-94939-1-SM.pdf>, acesso em: 22/10/2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>, acesso em: 23/08/2019.

GOMES, NILMA LINO. “Relações étnico raciais. educação e descolonização de currículos”. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/abr. 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/relacoes_etnico_raciais_educacao_descolonizacao_curriculos.pdf, acesso em: 11/09/2020.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila e BARRETO, Andreia (Org.). Gestão de Políticas Públicas em gênero e raça. Unidade 3 – **Movimento negro e movimento demulheres negras: uma agenda contra o racismo**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: *Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres*, módulo III, 2010.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. In: Seminário sobre EnsinoMédio, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>, acesso em 15/06/2019.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; DIOGO, Maria Fernanda; SHUCMAN, Lia Vainer. Entre o não lugar e o protagonismo: articulações teóricas entre trabalho, gênero e raça. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 17, n. 1. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v17n1/a03v17n1.pdf>, acesso em 26/08/2019.

SANTOS, Geilza da Silva; CANUTO, Ellen Cristina Alves da Silva. A Mulher Negra na Sociedade Brasileira. IV Congresso Nacional de Educação – **CONEDU**. 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_M D1_SA5_ID1869_09092017193648.pdf, acesso em 08/05/2020.

SAVIANI, DERMEVAL. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>, acesso em 20/05/2019.

TRIPP, David. “Pesquisa-ação: uma introdução metodológica”. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>, acesso em 22/06/2020.

THOMPSON, Edward. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura populartradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1980.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: AS AÇÕES AFIRMATIVAS E AS ABORDAGENS ÉTNICO-RACIAIS NAS PROVAS DO ENADE (2008-2014)

Siméia de Nazaré Lopes

INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade da lei Nº 11.654/08, também pode ser pensada como uma política de valorização das identidades e da memória de grupos sociais ausentes nos currículos da educação básica. Após a implementação dessa lei, firmou-se a necessidade de se discutir sobre a desigualdade racial e social e sobre as práticas de discriminação presentes na cultura escolar, entretanto como essas questões estão sendo aferidas em sociedade é o que se busca nesse estudo. Como o Sistema de Avaliação da educação Superior (SINAES) percebe seus objetivos de diagnosticar as políticas de ações afirmativas no ensino básico e superior? Através das questões das provas do ENADE para os alunos do Ensino Superior será feita uma seleção das perguntas que envolvam as relações étnico-raciais dentro das diversas temporalidades históricas abordadas nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a prioridade para essa análise está nos temas transversais Pluralidade Cultural.

O objetivo desse artigo é apresentar as observações iniciais referentes às questões das provas de História organizadas pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Com base na produção acadêmica e na produção de estudos dos movimentos sociais buscar-se-á perceber como as provas elaboradas pelo SINAES articulam essas demandas em suas questões, bem como perceber como a pluralidade cultural é entendida pelo governo, tendo em vista que essa perspectiva de análise não situa o debate para a superação do racismo e das desigualdades raciais na educação.

Partindo dessa indagação que se formulou esse estudo, porém o que se pretende analisar é como as provas aplicadas pelo SINAES apresentam e concebem as relações étnico-raciais no ensino da educação básica e do ensino superior, para tal questão pretende-se analisar as provas do ENADE aplicadas entre os anos de 2008 a 2014. Este recorte temporal está relacionado ao momento em que o ensino das relações étnico-raciais passou a ser obrigatório nas instituições de ensino até o processo mais recente de avaliação realizado pelo SINAES. Será utilizado como fonte de análise as provas disponíveis na internet, além dos cadernos de questões, será observado também os padrões de resposta, os quais norteiam a compreensão das diretrizes recomendadas para o ensino. O artigo foi organizado em duas partes. À princípio, apresentar-se-á as bases conceituais dessa análise, a saber: cultura escolar, pedagogia decolonial conceitos relevantes para se pensar as relações e discussões presentes no espaço escolar de forma a destacar as desigualdades sociais e raciais presentes nesse lócus. Na segunda parte, será feita a apresentação das questões das provas do ENADE selecionadas, entre o período de 2008 a 2014, e como elas expressam a proposta do governo sobre as temáticas do ensino das relações étnico-raciais.

Dominique Julia, em sua análise sobre a “cultura escolar” afirma que esse estudo deve ser articulado com as relações conflituosas ou pacíficas que perpassam o trato das sociedades em diferentes contextos históricos e das outras culturas que a completam (religião, política ou popular). Como definição, Julia a apresenta como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10). Partindo desse conceito, o espaço escolar deve ser entendido como lócus de análise sobre a prática do professor e das relações que se estabelecem com os alunos e os conteúdos que são ministrados, sem deixar de ressaltar os conflitos e as discriminações como componentes diárias desse contexto de ensino. A inclusão de temas relacionados às relações étnico-raciais tende a forjar novas

“condutas a inculcar” e comportamentos críticos a se impor em sala de aula, diante da resistência que se percebe diante a seleção de conteúdos que possam abordar as sociedades tradicionais e afro-brasileiras nos currículos escolares como atores históricos. Tendo em vista que a seleção dos conteúdos escolares, por natureza, já é permeada por debates e embates sobre o que deve ser apropriado em sala de aula e articulados à prática social do aluno, se voltando para a formação de sua cidadania e o exercício consciente da mesma (BEZERRA, 2004). Essa é uma das premissas que a lei nº. 9394/96 estabeleceu para o ensino, em que as diretrizes indicam os princípios pedagógicos que nortearão as propostas curriculares (BRASIL, 1996).

A educação básica visa o desenvolvimento dessas práticas e habilidades que o aluno deve adquirir para atuar em sociedade e transformar o seu meio. O debate sobre estudos do meio ou história local permite ao aluno uma observação crítica sobre a sua realidade e situar o aluno em seu contexto histórico (FONSECA, 2003, p. 153). A prática educativa deve dar conta também dessa análise voltada para a diversidade, articulada ao contexto social que o sujeito vivencia, dentro do “conjunto de normas” e de valores. Segundo Larissa Viana, no estudo dos processos históricos cabe o debate sobre a pluralidade e as diferenças, mas de forma localizada e “no centro das tensões sociais” que constituem as experiências humanas (VIANA, 2003, p. 105). Entretanto, faz parte da cultura escolar a ausência de debates mais constantes sobre cidadania, diversidade cultural e atividades voltadas para a diminuição das desigualdades sociais. Tendo em vista que, o próprio currículo não é neutro e a atuação ideológica da escola se expressa nesse documento, por isso como a questão étnico-racial é abordada no espaço escolar é uma questão importante de se levantar quando se discute a cultura escolar e prática de ações antirracistas.

Pensando nessa superação que é necessário pensar a formação docente articulada a essas políticas de ação afirmativa, pois é na sala de aula que esses debates e superação do racismo precisam ser evidenciados. Para tanto, as relações de “desigualdade das diferenças culturais” devem ser pensadas de forma crítica. Segundo Ana Célia

Silva, o que se percebe é um processo de relativização dessas práticas pelos docentes a quem caberia um papel ativo na denúncia e na visibilidade das desigualdades presentes no espaço escolar, embora o que ocorrer é uma internalização das desigualdades nesse cotidiano. Essa ausência de percepção crítica acaba por se refletir numa prática pedagógica silenciada para o desmonte de estereótipos e de invisibilidades nos materiais didáticos utilizados (SILVA, 2005, p. 22).

A lei nº. 10.639/2003 quando foi aprovada pelo Governo Federal tornava obrigatório o ensino de História da África, da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de educação básica. Posteriormente, o texto dessa lei foi alterado para incluir nas discussões a História e a Cultura dos povos indígenas na obrigatoriedade dos conteúdos presentes nos currículos escolares e nas instituições de ensino superior. A lei nº. 11.645/08 marcou a ampliação do debate sobre o ensino das relações étnico-raciais, mais precisamente, a sua obrigatoriedade nas abordagens referentes ao conhecimento histórico escolar. Essas leis fazem parte do processo de inclusão social presente nas políticas de ações afirmativas e de combate ao racismo regulamentadas pelo governo federal.

No início de 2000, os movimentos sociais passaram a reivindicar, de forma mais incisiva, por mudanças nas políticas públicas relacionadas ao debate sobre as desigualdades sociais, principalmente no espaço educacional, pois é no campo educacional que se produz e se reproduz um “quadro de desigualdades raciais” (GOMES, 2011). Foi pensando nesses espaços e nas suas relações que essas demandas passaram a entrar na pauta de debate e ter visibilidade a partir da década de 80, quando intelectuais do Movimento Negro se voltaram para a denúncia, discussão e ações ativas que incluíssem as relações étnico-raciais e a criação de grupos de pesquisa para se pensar essas questões na sociedade e no ensino, tais como, a discriminação do negro nos livros didáticos e no espaço escolar, a inclusão da História da África nos currículos escolares.

Nesse contexto, “as lutas do movimento negro em prol da educação começam aos poucos a ganhar espaço na pesquisa educacional do País, resultando em questionamentos à política educacional” (GOMES, 2011). A partir de uma pauta de discussão foi possível começar a repensar a escola como uma “instituição reprodutora do racismo” e como locus para se trabalhar ações e atividades antirracistas. A inclusão das relações étnico-raciais na educação básica passou a usar como suporte as orientações presentes no texto dos PCN’s. Entretanto Nilma Gomes contesta essa forma de se trabalhar as questões referentes ao racismo e à desigualdade racial, pois elas acabam sendo discutidas de forma superficial e descontextualizadas de sua historicidade. Para a autora, a crítica nesse modelo presente nos PCN’s é que a questão racial se dilui “no discurso da pluralidade cultural o qual não apresenta um posicionamento explícito de superação do racismo e desigualdade racial na educação nas suas propostas” (GOMES, 2011). Cabe destacar a reivindicação do Movimento Negro para a inclusão de temáticas voltadas para a educação dos negros a partir de atividades socioculturais, o que se expressa na inclusão dessas questões nos currículos escolares. Como afirma Ana Célia Silva, a relação do Movimento Negro e a inserção da “tradição cultural e histórica” do povo negro nos currículos, a partir dos temas transversais para o ensino da Pluralidade Cultural, têm auxiliado os docentes que não receberam formação acadêmica para o desenvolvimento de práticas que valorizem a história do negro tanto na África como no Brasil (SILVA, 2005, p. 33).

O estudo da pluralidade cultural proposta pelos PCN’s serviria para voltar o “olhar histórico” à análise da cultura popular, pois as contradições sociais estariam “ligadas à questão das diferenças culturais” (VIANA, 2003, p. 104). Porém, essa abrangência do conceito acaba por esvaziar o debate sobre as práticas de racismo nas escolas e as formas de eliminar com as desigualdades raciais no espaço escolar. Por isso que a lei 10.639/03 também é pensada como uma política de valorização das identidades e da memória desses grupos. Apesar de essas abordagens estarem contidas nos temas transversais, pouco ou

nada era debatido em sala de aula, muito menos aplicado em projetos e atividades interdisciplinares nas escolas e demais espaços escolares. Na prática, ainda persiste a ausência de atividades e ações que problematizem esses temas transversais em sala de aula, bem como consigam aglutinar questões que integrem e possibilitem a interdisciplinaridade pretendida nos PCN's.

A ideia de “democracia racial” apenas ajudou a criar uma negação das diferenças existentes entre nas relações sociais, o que muitas vezes passa despercebida pelos professores favorecendo a perpetuação de ideias preconceituosas sobre as relações étnico-raciais, assim como a reafirmação da existência de grupos culturais homogêneos (PEREIRA, 2011). Como destaca Kabengele Munanga, o mito da democracia racial é um dos fatores que “compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação de futuros cidadãos responsáveis de amanhã”, pois não se pode esquecer que os preconceitos e racismos presentes na educação são resultantes da nossa formação social e, por isso mesmo, podemos “reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (MUNANGA, 2005, p. 15).

Com a obrigatoriedade da lei 11.654/08, os currículos da educação básica e das IES passaram a compor em suas linhas de debate e de conteúdos essas determinações, entretanto como essas questões estão sendo aferidas em sociedade é o que se busca nessa pesquisa. A problematização desses temas permitiria reconstruir a representação do negro e da cultura afro-brasileira que os materiais didáticos trazem sobre o papel desse sujeito na sociedade brasileira, em que sempre aparecem em situações de submissão e de dominação social. Com base nisso, a autora se propôs a investigar como a questão da identidade e das diferenças étnico-raciais são tratadas nos currículos escolares, já que o preconceito racial “geralmente envolvendo a cor da pele” acabam por dificultar o desempenho dos alunos que sofre com esse tipo de destrato (PEREIRA, 2011). O que reforça o argumento de Nilma Gomes (2011) sobre as desigualdades sociais no espaço escolar, como também suscita a necessidade de os currículos escolares discutirem, de

fato, essas questões em sala de aula. Para tanto, é necessário a busca de novas fontes, abordagens e metodologias que possibilitem rever o papel social e histórico que negros e indígenas teceram em sociedade, para além do mundo do cativo (AVELAR, 2012, p. 76).

Segundo Dominique Julia (2001), as fontes para se estudar a cultura escolar são diversas, porém como as mudanças ocorrem de forma paulatina, poucos são os registros que apresentam essas transformações. Os exercícios escolares não fazem parte dos arquivos guardados nas escolas, em algumas situações, as provas aplicadas pelos professores são os registros que compõem parte desse material preservado, permitindo usá-los como fonte para o plano de trabalho a ser desenvolvido posteriormente. Nesse sentido, as questões presentes nas provas aplicadas nas escolas e pelo SINAES, possibilitam a percepção de como o governo entende as relações étnico-raciais presentes nas duas diretrizes e normatizações. Para tal objetivo, busque analisar nas questões de História aplicadas nas provas do ENADE com a temática das relações étnico-raciais estão presentes. A bibliografia referente ao tema da avaliação e das relações étnico-raciais servirá de base para dialogar sobre essas demandas presentes na educação básica e no ensino superior. Isso porque, anterior ao contexto de efetivação de políticas de ações afirmativas, o Governo Federal instituiu o SINAES com o objetivo de verificar e oferecer subsídios para a implementação de políticas públicas voltadas para o ensino. A partir da década de 90, se instituiu uma série de processos de avaliação dos alunos da educação básica, da educação superior e de suas instituições.

Diante disso, a perspectiva desse projeto de pesquisa é analisar como o SINAES percebe seus objetivos de diagnosticar as ações afirmativas no ensino Fundamental, Médio e Superior, nas provas aplicadas entre 2008 e 2014. Para tal objetivo, busca-se analisar nas questões de História aplicadas nas provas do ENADE com a temática das relações étnico-raciais estão presentes. A bibliografia referente ao tema da avaliação e das relações étnico-raciais servirá de base para dialogar sobre essas demandas presentes na educação básica (LOPES; REIS, 2018) e no ensino superior.

A partir de 2015, as questões referentes à História da África e das relações étnico-raciais passaram a ser obrigatórias também nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura das IES, após sete anos da promulgação da lei 11.654/08. Apesar da Resolução se referir a todos os preâmbulos que sustentam a formação continuada dos profissionais do magistério articuladas “às políticas públicas de educação”, às diretrizes e aos sistemas de avaliação desse ensino, é o artigo 5º que reforça a importância das IES incluírem em seus PPC’s o debate sobre as várias modalidades de educação. O objetivo de todas elas é garantir a “consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015). O que era proposto nos Temas Transversais dos PCN’s, mas pouco explorado e trabalhado em sala de aula e na escola. Com isso, o que se pretende é que os alunos em formação possam dialogar e discutir sobre esses temas durante a sua graduação, para que na prática docente se apropriem da importância de se discutir sobre a desigualdade racial e social e sobre as práticas de discriminação presentes na cultura escolar.

Com a implementação dos PCN’s, em 2000, novas propostas metodológicas vêm sendo consolidadas em relação ao ensino-aprendizagem de História, tanto nas abordagens sobre as concepções de História, como na articulação desse ensino aos Temas Transversais inclusos nos PCN’s (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo). Essas propostas, no mais, questionam as concepções de história e de currículo, a formação do professor e o seu perfil no cotidiano escolar e a realidade do ensino nos seus diversos níveis. Por outro lado, a produção historiográfica tem proposto ao professor a inclusão de novos recursos e métodos com o intuito de favorecer o ensino de História numa perspectiva crítica e historicizada. Porém, cabe ressaltar que essa perspectiva crítica se constitui como um fator importante para debater e criticar as tendências dominantes na academia, em sua maioria, por meio de paradigmas eurocêntricos que silenciaram outras abordagens e grupos sociais.

Nesse sentido, o debate realizado pelo grupo “Modernidade-Colonialidade” permite pensar a “interculturalidade crítica”, conceito este que propõe o questionamento da hegemonia do pensamento eurocêntrico e a invisibilidade de outros grupos. Para Catherine Walsh, esse conceito não significa apenas a inclusão de novos temas/sujeitos nos currículos, mas está situado num contexto de transformação da prática política e social operando numa nova visão sobre a pedagogia decolonial. Como afirma a autora “decolonizar”, pois o termo traz consigo a elaboração de novas condições culturais e sócio-políticas (Apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Ao analisar o texto das “Diretrizes Curriculares”, Matos e Abreu afirmam que a auto identificação é que vai pautar e definir como cada sujeito se relaciona com a sua memória, o que não deixa de enfatizar o aspecto político que este parecer carrega consigo. Diante disso, é dentro do processo histórico que cada sujeito e os seus grupos sociais irão construir a valorização de sua memória e construção de sua identidade. Para as autoras, a identidade branca se vincula a sua condição de liberdade, enquanto a identidade negra se vincula à escravidão, por isso, “efetivamente há estigmas a serem combatidos e revertidos” (MATTOS; ABREU, 2008). Acredita-se que diante dessas afirmações, o papel do professor e da escola seja fundamental para orientar os alunos a ressignificar essas construções, principalmente quando elas estão, constantemente, presente na cultura escolar através de materiais didáticos e de temáticas que carecem de problematizações (BEZERRA, 2004), bem como de um posicionamento político dentro desse espaço para combater o racismo e as discriminações raciais.

Segundo Mattos e Abreu (2008), uma possibilidade de reflexão sobre essa temática é pensar essas práticas culturais e suas relações entre os sujeitos no Brasil, nas Américas e nas sociedades africanas. Para além dos conteúdos centrados no período da escravidão moderna, há questões da cultura afro-brasileira que perpassam por aspectos mais amplos e objetivos para tratar o ensino das relações étnico-raciais e que articulem os seus significados nas suas dimensões políticas, conceituais e históricas. Isso pode ser o maior desafio para os educadores e a escola.

A abordagem sobre as práticas culturais desses sujeitos pode ser analisada dentro de problematizações relacionadas as suas continuidades, como também as suas descontinuidades.

Isso é visível nas “Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais” quando se observa que em alguns espaços educacionais, o debate sobre as relações étnico-raciais se estabelece apenas diante de datas comemorativas (19 de abril, 13 de maio, 20 de novembro) adquirindo uma percepção superficial e folclórica desses sujeitos sociais. As ações e atividades voltadas para a formação de professores precisam estar articuladas a essas novas demandas, tendo em vista que é o educador que irá mediar e problematizar essas questões no espaço escolar. Nesse caso, os PCN’s, as Diretrizes Curriculares e as provas do SINAES deveriam manter um diálogo mais afinado a ponto de se discutir e propor ações que estimulem mudanças significativas no ensino das relações étnico-raciais e no combate ao racismo.

Dentro do contexto de políticas de ações afirmativas, as leis nº. 10.639/03 e nº. 11.654/08 firmam a obrigatoriedade do ensino e da reflexão acerca das relações étnico-raciais na educação básica e no ensino superior. Para tanto, os temas transversais propostos nos PCN’s entremeiam todas as áreas de conhecimento de forma interdisciplinar e atuam, recentemente, como bases para a reestruturação dos projetos curriculares das instituições de ensino superior.

Concomitante a esse processo de reformulação e de debate sobre o ensino, o SINAES também passou por diversos aperfeiçoamentos visando ampliar e aprimorar os instrumentos de aferição da qualidade do ensino para a implementação de políticas públicas destinadas à educação no Brasil. Em 2005, o Ministério da Educação normatizou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). De acordo com a Portaria nº. 931, de 21/03/2005, um dos objetivos do §2, alínea c, é “concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional”. Nesse sentido,

nota-se que a proposta que se apresenta no SAEB é aferir como as diversas instituições de ensino estão trabalhando para implementar as políticas públicas voltadas para o ensino, mas principalmente, se as diretrizes educacionais estão sendo discutidas e analisadas em sala de aula pelos professores.

Por serem utilizadas como referência para o governo, as provas do ENEM e do ENADE acabam servindo de orientação para entender quais as habilidades e competências que os alunos envolvidos nesses processos devem dominar. Nesse sentido, o objetivo desse estudo é entender como o SINAES se articula aos Temas Transversais para diagnosticar o ensino das relações étnico-raciais no ensino de História, tanto na educação básica como no ensino superior. Numa perspectiva de abordar as questões referentes à educação decolonial e como elas podem orientar o debate sobre o ensino das relações étnico-raciais e o protagonismo desses sujeitos na história desses grupos. Entende-se que as análises das questões das provas possibilitem observar como o MEC entende a relação entre as diretrizes propostas para o ensino (os eixos e temas transversais dos PCN's, as ações afirmativas) e a aferição dessas competências pelos alunos e futuros professores da educação básica. Na próxima seção, apresenta-se algumas questões presentes das provas do ENADE e uma breve análise sobre as ideias que apresentam sobre as relações étnico-raciais.

AS EDIÇÕES DE PROVAS DO ENADE E AS ABORDAGENS SOBRE O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Em 2004, ocorreu a primeira edição do ENADE com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos egressos/concluintes dos cursos de graduação¹. As provas visavam aferir esse desempenho com base nas resoluções e legislações voltadas para cada área de conhecimento, bem

¹ BRASIL. Lei Nº 10.861, de 14 de Abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm >. Acesso em: 15 nov. 2020.

como a avaliar o conhecimento desses alunos de forma geral, apresentando questões sobre atualidade nacional e internacional (presente nas questões de “formação geral”), além de questões de “formação específica” para cada área de conhecimento, como versa no portal do INEP.² Nesse sentido, a prova do ENADE buscava avaliar não somente o aluno, mas o seu curso de graduação e a instituição onde a cursou. Segundo o INEP, esse processo é formado por um “tripé avaliativo, que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior de todo o Brasil”, sendo que as avaliações para cada curso de graduação são trienais (INEP).

De acordo com o recorte temporal para esse estudo, no intervalo entre 2008 e 2014 foram quatro edições avaliativas para o curso de História. As edições de 2008, 2011 e 2014 carregaram peculiaridades na sua apresentação, a saber: em 2008 a prova de História contou com 40 questões entre discursivas e objetivas sem fazer distinções se era para a habilitação em licenciatura ou bacharelado; em 2011 ocorreu uma divisão dentro da prova para cada modalidade, das 45 questões apresentadas, as assertivas de 26 a 35 eram específicas para os cursos de licenciatura e para o bacharelado as questões de 36 a 45; em 2014 a avaliação de desempenho contou com 35 questões com cadernos de provas distintos para cada modalidade, as quais passaram a ter entradas e matrizes curriculares distintas nas IES.³ Além das questões objetivas e discursivas, ao final do caderno de provas há uma página reservada para um “questionário de percepção da prova” contendo nove questões objetivas. O objetivo desse questionário é avaliar a percepção dos alunos em relação ao nível de dificuldade, extensão, qualidade e tempo para a resolução das questões.⁴

² Ver: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional (INEP). <http://www.inep.gov.br/>

³ Destaco que esse processo de separação das habilitações dos cursos de História iniciou em 2006. A entrada de 2006, na Universidade Federal do Amapá já contava com matrizes distintas para a habilitação em bacharelado e em licenciatura.

⁴ Apesar de não estarem voltados para os cursos de História, há diferentes estudos que analisam a percepção dos alunos-Enade com base em dados coletados nesse questionário, a partir do qual é possível levantar hipóteses relativas às desigualdades

O objetivo presente na leitura desses materiais disponíveis na internet foi atentar para como essas indagações eram feitas nas questões das provas aplicadas pelo INEP. A seleção se pautaria nas assertivas que se configurassem como uma proposta de avaliação do modo como os alunos do ensino superior vêm sendo preparados para pensar os conceitos de cidadania articulados aos temas transversais referentes às relações étnico-raciais. Isso porque, quando trabalhados no cotidiano da sala de aula, é possível perceber que esses conceitos e temas presentes nos conteúdos curriculares mínimos ainda estão restritos a uma mera aquisição de informações.

Na prova do ENADE de 2008, o caderno de História apresentou 40 questões (discursivas e objetivas de múltipla escolha), apenas a questão 35 trouxe em seus questionamentos uma acanhada abordagem referente às relações étnico-raciais. Apesar de trazer uma questão relacionada aos direitos humanos (questão 9), a prova pouco se articulou aos temas transversais dos PCN's, sendo ambas as questões mais características da parte de formação geral que do seu componente específico. Em um poema de Langston Hughes, de 1926, pedia entre as assertivas da questão apenas a interpretação do texto. Como pode ser lido no fragmento abaixo:

QUESTÃO 35 Em 1926, Langston Hughes, escritor negro norte-americano, da chamada *Renascença do Harlem*, escreveu o seguinte poema: Eu, também Eu, também, canto a América Eu sou o mais escuro Eles me mandam comer na cozinha Quando as visitas chegam Mas eu rio E como bastante E cresço forte. Amanhã, Eu estarei à mesa Quando as visitas chegarem Ninguém ousará Dizer-me 'Coma na cozinha' Então, Ademais, Eles verão quão belo eu sou E se envergonharão – Eu, também, sou a América. Citado em PAMPLONA, Marco A. **Revendo o sonho americano: 1890-1972**. São Paulo: Atual, 1995. p. 44.

educacionais presentes no ensino superior. Ver: TOMÁS, Maria Carolina; SILVEIRA, Leonardo Souza; D'ALBUQUERQUE, Raquel Wanderley. Fatores associados à percepção de dificuldade da prova do ENADE: uma análise a partir das características dos alunos e das instituições de ensino superior. *In: Educação em Revista: Belo Horizonte*, v.36, e 223-426, 2020.

Ainda que a resposta esteja voltada para a ideia de “reivindicar seu pertencimento à América” (de acordo com a resposta correta), ela se pauta na relação que Mônica Lima destaca acima sobre o ensino de história e a ideia e que essas temáticas se pautam na articulação do negro e de sua história atrelados ao processo de escravidão e abolição (LIMA, 2014). Diante disso, fazer-se-á destaque a essas questões, como forma de reafirmar essa abordagem da autora, como também destacar que o debate sobre as relações étnico-raciais no ensino de história carece de visibilidade a partir dos

Em 2011, a aplicação da prova do ENADE não apresentou em seu caderno de questões assertivas sobre a temática que é objeto dessa comunicação. Entretanto, a questão discursiva de número 4 apresentava uma narrativa sobre a memória de Benedita cujo o objetivo era tratar o exercício da metodologia da história oral por meio da análise de uma fonte (INEP, 2014). Embora o padrão de resposta para essa questão reforce a importância da história oral para contar a história e as trajetórias dos excluídos e dos movimentos sociais, a abordagem se volta para retratar as memórias do período da escravidão no Brasil, negligenciando outros contextos e experiências que representem as vivências desses sujeitos e demais grupos para além dos mundos do trabalho.

O que reafirma o nosso questionamento sobre a forma como o ensino das relações étnico-raciais é pensado para a educação básica, apesar de ser obrigatório nos currículos e PPP's essa abordagem, ela ainda não se configura em debate frequente no ensino. Um outro fator a se destacar em relação aos descompassos existentes nesse contexto de políticas de ações afirmativas é a oferta de concursos para docentes de História da África nas IES. Na Universidade Federal do Pará, o primeiro edital para essa componente curricular ocorreu em 2012 e era voltado para o Curso de História do *Campus* de Belém.⁵

⁵ O edital nº 85, de 18 de abril de 2012 apresentava as disposições para a realização do pleito para a vaga de professor adjunto, cujo o tema do concurso era “História da África antiga, moderna e contemporânea. Pesquisa histórica. Teoria e metodologia da história. Organização, sistematização e análise de documentos”. Ver:

Em 2014, o caderno do ENADE para a Licenciatura em História trouxe uma questão referente à pluralidade cultural abordando uma reflexão sobre o mito das três raças. Nesse mesmo ano, o caderno específico do bacharelado também trouxe uma questão abordando algumas reflexões sobre o ensino de história indígena. Cabe destacar que ambas as assertivas se voltam para o debate do papel desses sujeitos no ensino de História, ainda que pese o seu caráter interpretativo do comando das questões. Importante destacar aqui é que essas abordagens ainda reforçam um aspecto ultrapassado de se discutir o ensino das relações étnico-raciais, se atendo ao papel do negro e do índio na formação da sociedade brasileira, ou apenas reafirmando a diversidades das nações indígenas. Assim, na prova de 2014 para a licenciatura em História, a questão de número 30 traz o seguinte texto:

O mito das três raças foi uma construção fortemente enraizada na produção de material didático no Brasil e compõe uma das representações mais divulgadas da chamada identidade brasileira. Ou seja, a uma cultura brasileira mestiça costuma-se fazer corresponder uma identidade brasileira igualmente mestiça, coesa e homogênea. Os textos dos PCN's e das Diretrizes, ao defenderem a ideia de pluralidade cultural entendida também como diversidade cultural, criticam exatamente o papel homogeneizador dessa formulação. MATTOS, H. *et al.* **Personagens negros e livros didáticos.** In: ROCHA, H. *et al.* **A História na escola.** Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 309 (INEP, 2014).

Esse fragmento do texto de Hebe Mattos, permite iniciar um debate relevante abordando temas referentes às relações étnico-raciais, como também o tema transversal “pluralidade cultural. Discutir o conceito de pluralidade cultural possibilita abordar as relações de desigualdade social e cultural que estão presentes no espaço escolar, mas que foram ocultadas/silenciadas a partir dessa ideia de “democracia racial”. Como aborda Larissa Viana, esse mito oculta as desigualdades que estão presentes na sociedade. Atualmente, reforça a autora, esse debate ganhou força no que tange à definição das identidades raciais e

de consciência negra, mas foram frutos de debates e de mobilização do movimento negro da década de 1970 criticando firmemente o “mito da democracia racial” (VIANA, 2003, p. 107). Entretanto, umas das afirmações consideradas como correta a partir da análise do fragmento do texto de Hebe Mattos, traz a ideia de que:

II. A partir das discussões sobre o “mito da democracia racial”, grupos antes considerados à margem do contexto histórico-cultural, passaram a fazer parte das políticas de inclusão, exemplificada pela inserção de temas como História da África e História Indígena nos diferentes níveis de ensino. (INEP, 2014)

Nesse caso, a assertiva tida como verdadeira descaracteriza o debate que tem se construído com base na atuação do movimento negro, das políticas de ações afirmativas, além de pautar os estudos sobre desigualdades e conflitos sociais diretamente ligados às questões étnicas e raciais, sem incluir no centro dessas discussões “as questões de gênero e de classe” (VIANA, 2003, p. 108). Destarte, a “inserção de temas como História da África e História Indígena” da educação básica ao ensino superior é fruto da atuação do movimento negro e do empenho de docentes negros e Núcleos/Centros de Estudos Africanos e Afro-brasileiros, como bem escreve Lauro Cornélio da Rocha (2005, p. 201). Soma-se a esse quadro de abordagens críticas à ideia de “democracia racial” presente na sociedade civil, as próprias bases teóricas para o estudo das relações ético-raciais divulgadas pelo governo federal (através do MEC) criticam essa perspectiva. Os temas transversais se posicionam diante essa “prática do acobertamento” visível no mito da democracia racial, pois ela “conduz à chamada “política de avestruz”, na qual, por se fazer de conta que um problema não existe, tem-se a expectativa de que ele deixe, de fato, de existir” (p. 138).

Diante disso, cabe elaborar uma problematização do processo ensino-aprendizagem no que se refere às concepções de História presente nessas questões e nas provas como um todo. O ensino das relações ético-raciais e a sua apresentação no ENADE orientarão as análises para serem desenvolvidas no decorrer dessa pesquisa.

Pretende-se ampliar os objetivos dessa pesquisa e analisar também como as matrizes curriculares dos cursos de graduação estão se articulando para atender a essas políticas públicas presentes nas legislações voltadas para as IES. O objetivo dessa análise será investigar se as questões e os padrões de respostas estão de acordo com as diretrizes e normatizações propostas pelo governo, inicialmente é possível afirmar que essas políticas ainda carecem de um diálogo na mesma frequência.

O estudo sobre a presença de questões referentes às relações étnico-raciais nas provas de História do ENADE e a sua articulação aos Temas Transversais dos PCN's está vinculado ao entendimento que o SAEB/SINAES apresentam a respeito do ensino dessas temáticas nas instituições sob sua gerência para avaliação de parâmetros destinados ao desenvolvimento de políticas públicas dirigidas à educação. Para esse estudo, o objetivo apresentado foi compreender essas questões dentro do processo de ensino-aprendizagem que se apresentam nas instituições de ensino da educação básica e do ensino superior, atentando como o programa SINAES percebe essa articulação por meio de seu processo avaliativo.

A produção de diretrizes básicas para o ensino tem proposto ao professor a inclusão de novos debates e de sujeitos históricos com o intuito de favorecer o ensino de História numa perspectiva crítica e historicizada, em que os conceitos de cidadania e identidade atuem como eixos norteadores dessas questões. Nesse sentido, a História presente no Ensino Superior ainda carece de maior articulação dos seus conteúdos com os temas transversais propostos nas PPP's e PPC's, bem como ainda está desassociada do cotidiano dos alunos, a ponto de não se reforçar em suas provas institucionais o ensino de uma História processo articulada ao ensino das relações étnico-raciais. Para tanto, a obrigatoriedade dessas questões nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura das IES possibilita que o aluno vivencie esse debate durante a sua formação e possa experimentar ações e práticas de avaliação que favoreçam a inclusão dessa temática também nos seus processos avaliativos depois de graduados e atuando como docentes da

Educação Básica, fator pouco observado na educação básica.

Fontes

BRASIL. Lei Nº 10.861, de 14 de Abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: Disponível

em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-

2006/2004/Lei/L10.861.htm >. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). <http://www.inep.gov.br/>

REFERÊNCIA

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, 2004, pp. 37-48.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira Africana”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução nº 2, 2 de julho de 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAAE* – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** Nº. 1, jan./jun. 2001, pp. 9-43.

LIMA, Mônica. Negra é a raiz da liberdade. Narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de história. *In*: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (orgs.) **Livros didáticos de história:** entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014, pp. 203-222.

LOPES, Siméia de Nazaré; REIS, Amanda Ysis. As questões étnico-raciais nas questões de história do exame nacional do ensino médio, 2008-2015: notas de pesquisa. *In*: NUNES, Francivaldo Alves; MACÊDO, Sidiana da Consolação Ferreira de. (Orgs.) **Ensino de História:** linguagens, abordagens e perspectivas. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, pp. 27-42.

MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha. Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas - Uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, out. 2008. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1291>>.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40.

PEREIRA, Sueli. O modelo das relações étnico-raciais no Brasil na imagem dos professores e do livro didático: qual identidade nos programas curriculares? **Anais da ANPAE**, 2011.

ROCHA, Lauro Cornélio da. A formação de educadores(as) na perspectiva etno-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004). In: ROMÃO, Jeruse (org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, pp. 201-2018.

SILVA, Ana Celia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 21-38.

TOMÁS, Maria Carolina; SILVEIRA, Leonardo Souza; D'ALBUQUERQUE, Raquel Wanderley. Fatores associados à percepção de dificuldade da prova do ENADE: uma análise a partir das características dos alunos e das instituições de ensino superior. In: **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v.36, e 223-426, 2020.

VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, Martha & SOIHET, Raquel (orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 103-115.

SOBRE OS AUTORES

ARNALDO MARTIN SZLACHTA JUNIOR

Docente na Universidade Federal de Pernambuco atuando na área de Ensino de História. Docente do Mestrado profissional em Ensino de História PROFHISTÓRIA, membro do Grupo de estudos e pesquisa Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades. (GEPHFHRI). Possui graduação em História (2009) e Mestrado em História Social (2012) pela Universidade Estadual de Londrina, Doutorado em História pela Universidade Estadual de Maringá (2019).

ASSIS DANIEL GOMES

Doutor em História pela Universidade Federal do Ceará, mestre em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em História Contemporânea pela Faculdade de Juazeiro do Norte, especialista em Filosofia e Teoria do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e em Filosofia e Teoria Social pela Faculdade Alfa América, graduado em História pela Universidade Regional do Cariri e em Filosofia pela Faculdade entre rios do Piauí.

BRENDA CARDOSO DE OLIVEIRA

Graduada em História pela Universidade Federal do Pará (2018), mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT – IFPA – *Campus* BELÉM.

CARLOS AUGUSTO BASTOS

Doutor em História. Professor da Faculdade de História do Campus Universitário de Ananindeua, e do PROFHISTÓRIA-UFPA.

CÁTIA OLIVEIRA MACEDO

Atualmente é professora da Universidade do Estado do Pará e professora de geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Orientadora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT – IFPA - *Campus*

BELÉM. Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Pará (1997), mestre em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2000) e doutora em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2006).

CELIANA MARIA DA SILVA

Graduada da Licenciatura em História à Distância pela Universidade Estadual do Ceará/Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE –FAFIDAM). Bolsista do Projeto de Extensão “Cineclubes” com a História e o Ensino à Distância.

CYNTIA SIMIONI FRANÇA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é docente no Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP) e do Programa Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

DANIEL LEITE GONSALEZ MOTTA

Graduando em História pela UFMG.

IVANEIDE BARBOSA ULISSES

Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do curso de história da Universidade Estadual do Ceará e da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE–FAFIDAM). Coordena o Projeto de Extensão “Cineclubes” com a História e o Ensino à Distância.

JOÃO NAZARENO PEREIRA CORRÊA

Mestre em Ensino de História. Professora da SEDUC-PA.

JOSIAS JOSÉ FREIRE JÚNIOR

Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás, onde também realizou sua graduação e mestrado. É docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), onde atua na educação básica e superior.

JÚLIO CÉSAR VIRGÍNIO DA COSTA

Professor da Universidade Federal de Minas Gerais/Centro Pedagógico. Doutor e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Membro do LABEPEH, subcoordenador do Núcleo de História.

LEONARDO ROCHA DE ALMEIDA

Doutor em Educação pela Universidade La Salle (Unilasalle/RS). Mestre em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) Especialista em Mídias na Educação, em Informática Instrumental para Professores da Educação Básica e em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pedagogo pelo Centro Universitário Ritter dos Reis - Laureate International University (UniRitter). Professor da Rede Municipal de Porto Alegre.

MARCELO TERENCE

Docente de História no Instituto Federal de São Paulo, com graduação em História pela USP e Mestrado e Doutorado em Geografia pela mesma universidade.

SIMÉIA DE NAZARÉ LOPES

Doutora em História. Professora da Faculdade de História do Campus Universitário de Ananindeua e do PROFHISTÓRIA-UFPA.

WILIAN JUNIOR BONETE

Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, na linha de pesquisa Ensino de História, Patrimônio e Subjetividades. Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina UEL. Graduado em História (Licenciatura plena) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Exerce docência no Ensino Superior e na Educação Básica. Editor Chefe da Revista Voos - Polidisciplinar, do Centro Universitário Guairacá (Gestão 2020-2022).

QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em www.editoraolyver.org você tem acesso a novidades e conteúdos exclusivos. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



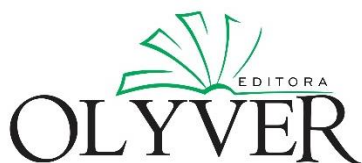
facebook.com/editoraolyver



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



Instagram.com/editoraolyver



www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

Uma coletânea, como aqui se apresenta, expressa o exercício de atender às especificidades de um campo determinado, sem deixar de compreender as questões em sentido amplo, em múltiplas dimensões e conexões estabelecidas entre as áreas de conhecimento. Estamos diante de um material de leitura com textos objetivos e pensados para um amplo público, contendo narrativas dotadas de começo, meio e fim, em uma perspectiva leve e agradável. Os organizadores se propuseram contribuir para a clareza da obra reunindo títulos reveladores dos conteúdos, divisão das temáticas demarcadas por novos títulos a cada sequência da organização, sejam capítulos, seções ou subseções, que tornam explícitos os conteúdos e objetivos.

Todos as autoras e autores que integram esta obra procuram as formas diversas de codificar a comunicação para ensinar história. São páginas que expressam considerações pertinentes ao ensino de história e as trajetórias trilhadas no exercício da docência. São consideradas a teoria e a metodologia do ensino de história, as teorias de aprendizagem, as experiências de magistério, as linguagens empregadas por professores, peculiaridades do ensino de história local, relações entre o ensino de história e arte, avaliação na perspectiva de ressignificar a disciplina, suas metodologias e materiais didáticos.

Laboratório de
ENSINO DE
HISTÓRIA
UFPA Ananindeua

ISBN: 978-65-81450-54-0



9 786581 450540

EDITORA
OLYVER
www.editoraolyver.org



LABORATÓRIO VIRTUAL
DE ENSINO DE HISTÓRIA
UFPA ANANINDEUA

